Revista Electrónica de Investigación y Docencia

Reid

Revista Eletrônica de Investigação e Docência

ISSN: 1989-2446

Enero • Janeiro • 2014



11

HUM-660

JDEO

Grupo de investigación

Investigación y desarrollo educativo de la orientación

unibave

http://www.revistareid.net

Reid

Nº 11 • enero 2014

Universidad de Jaén

Departamento de Pedagogía

Área MIDE

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación

Campus las Lagunillas, S/N

23071 – Jaén (España)

Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis - Santa Catarina (Brasil)

Centro Universitario Barriga Verde (UNIBAVE)

Orleans - Santa Catarina (Brasil).

Edita:

© Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén

Dirección Web:

http://www.revistareid.net

Correo electrónico:

reid@ujaen.es

Fecha edición: 2014

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

http://www.grupoideo.net

Portada: Suelo de la entrada al Convento de Santo Domingo en Lima (Perú). Foto: Antonio Pantoja.

CONSEJO EDITORIAL

Director
Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén (España)

Subdirector
Dr. Roberto Moraes Cruz
UFSC - Brasil

Secretaría técnica
Dra. Marlene Zwierewicz
UNIBAVE - Brasil

Secretaría adjunta
España: ***Dr. Antonio S. Jiménez Hernández y Eladio Blanco López***
Brasil: ***Taís Evangelho Zavareze***

Editores:
Eladio Blanco y Dra. Marlene Zwierewicz

Consejo Científico Internacional

España:
Dra. África Cámara Estrella – UJA
Dr. Álvaro Pérez García – SAFA
Dr. Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO - UJA
Dr. Antonio Matas Terrón –UMA
Dr. Christian Alexis Sánchez Núñez – UGR
Dr. Cristóbal Villanueva Roa –Grupo IDEO - UJA
Dr. David Molero López-Barajas - UJA
Dr. Emilio J. Martínez López –UJA
Dra. Encarnación Soriano Ayala – UAL
Dr. Francisco Javier Ballestas Pagán – UM
Dr. Javier Marín López – UJA
Dr. Jesús Domingo Segovia - UGR
Dr. José Antonio Delgado - UGR
Dr. José Antonio Torres González –UJA
Dr. José Ángel Marín Gámez - UJA
Dra. Josefina Lozano Martínez - UM
Dr. Juan Antonio Gil Pascual - UNED
Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado –UMA
Dr. Juan José Leiva Olivencia - UMA
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido –UHU
Dra. Juana Mª Ortega Tudela – UJA
Dra. Mª Ángeles Díaz Linares – Junta de Andalucía
Dra. Mª Carmen Martínez Serrano - UJA
Dra. Mª Dolores Molina Jaén – SAFA
Dra. Mª Jesús Colmenero Ruiz – UJA
Dra. Mª Pilar Berrios Martos - UJA
Dra. Mª Teresa Padilla Carmona – US
Dra. Marifé Sánchez García - UNED
Dr. Manuel Álvarez González - UB
Dr. Manuel Monescillo Palomo –UHU
Dra. Margarita Alcaide Risotto – UCJC
Dr. Miguel Pérez Ferra – UJA
Dr. Pedro A. Latorre Román – UJA
Dra. Pilar Arnáiz Sánchez - UM
Dr. Rafael Sanz Oro –UGR
Dr. Santiago Debón Lamarque - UJA
Dr. Saturnino de la Torre – UB
Dra. Soledad Romero Rodríguez - US
Dr. Tomás J. Campoy Aranda - UJA

Brasil:
Dra. Andréa Vieira Zanella - UFSC
Dr. Hélio Iveson Passos Medrado - UNISO
Dr. Jamir João Sarda Jr. - UNIVALI
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Marcos Antonio Tedeschi – UTP
Dra. Maria Juracy Filgueras Toneli - UFSC
Dra. Martha Kascnhy Borges - UDESC
Dr. Niraldo Paulino – UNIBAVE
Dra. Rachel Schlindwein-Zanini - UFSC
Dr. Valdiney Gouveia - UFPB

Otros países:
Dra. Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)
Dra. Alicia Teresita Izura – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Elina Vilar Beltrán – University of London (Reino Unido)
Dra. Cecilia Sayavedra - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Fernanda Ozollo - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dr. Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
Dr. Gilmar Rolando Anaguano Jiménez – U. Medellin (Colombia)
Dr. Jerry Bosque Jiménez - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. María Luisa Porcar – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Maria Madalena B. da Silveira Baptista - IPC (Portugal)
Dra. María Victoria Gómez de Erice – Univ. Cuyo (Argentina)
Dr. Miguel Vázquez Martí - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Mónica Matilla - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Teresa Salinas Gamero - Universidad Ricardo Palma (Perú)

Difusión:
José Marcos Resola Moral y Nuria Cantero Rodríguez.
Grupo IDEO.

ÍNDICE

Percepciones de familias y profesorado de educación primaria y secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. FAUSTINO LARROSA MARTÍNEZ, JOSÉ MANUEL GARCÍA-FERNÁNDEZ 7

Educação do campo: a trajetória das casas familiares rurais em Santa Catarina - avanços e desafios da experiência. DIMAS DE OLIVEIRA ESTEVAM, GIOVANA ILKA JACINTO SALVARO, ROSSANDRA OLIVEIRA MACIEL, LIARA DARABAS RONÇANI 29

El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. MARC PALLARÈS PIQUER 49

Competências requeridas na formação de coaches executivos. ANA ELISA SEGATO SILVEIRA, JOSÉ CARLOS ZANELLI 69

El practicum en la movilidad Erasmus: colaboración entre instituciones de enseñanza superior. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERRANO, MANUEL FLORINDO ALVES MEIRINHOS 91

Investigação sobre criatividade em uma escola da rede pública de Blumenau - SC. DAIANA CARDOSO, VERA LÚCIA DE SOUZA E SILVA 107

Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. JOSÉ LUIS AGUILAR TREJO, ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL, ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ..... 123

De Peter Pan a Pinóquio: o desenvolvimento da habilidade de autocontrole e a convivência escolar. DENISE DA SILVA MAIA, MARIANA BERNARDES GOULART..... 147

Clima docente en estudiantes de la "Misión Sucre" de la Universidad Deportiva del Sur, Venezuela 2012. MIGUEL ROMÁN VÁZQUEZ MARTÍ..... 165

Organização do ensino da matemática no sistema de ensino Elkonin-Davidov. ADEMIR DAMAZIO, ELOIR FÁTIMA MONDARDO CARDOSO, FELIPE EVERALDO DOS SANTOS..... 179

PERCEPCIONES DE FAMILIAS Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA SOBRE LOS DEBERES Y DERECHOS DOCENTES Y POSIBILIDADES DE COLABORACIÓN

Faustino Larrosa Martínez[1]

José Manuel García-Fernández

Resumen. Los autores realizan una investigación descriptiva para comprobar si existen diferencias significativas en las percepciones que madres, padres y profesorado tienen de los deberes y derechos docentes y las posibilidades de colaboración. En la recolección de datos se utiliza el cuestionario "Deberes y derechos del profesorado en la comunidad educativa" (Larrosa, 2009). Participan 394 docentes y 348 madres y padres de alumnos de toda España. Los resultados corroboran la hipótesis en Educación Primaria pero no en Secundaria, donde se deben introducir cambios sustanciales para que los institutos puedan beneficiarse de la colaboración de madres y padres. Se concluye que los deberes y derechos docentes pueden servir para promover la colaboración entre la escuela y las familias y ayudar a conseguir el equilibrio entre el derecho de los padres a participar y la autonomía de los docentes como profesionales.

Palabras clave: educación primaria, educación secundaria, profesorado, familias, colaboración.

PERCEPTIONS OF FAMILIES AND PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION TEACHERS CONCERNING TEACHERS' RIGHTS AND OBLIGATIONS: OPPORTUNITIES FOR COLLABORATION

Abstract. We conducted a descriptive study to determine whether there are significant differences in the perceptions that mothers, fathers and teachers have of teachers' rights and obligations and of the possibilities for collaboration. To collect the data, we used a questionnaire entitled "Rights and obligations of teachers in the educational community" (Larrosa, 2009). 394 teachers and 348 parents of students throughout Spain participated. The results support the hypothesis in Primary but not in Secondary Education, where substantial changes would be required in order for schools to benefit from parental collaboration. We conclude that teachers' rights and obligations could serve to promote collaboration between schools and families and to help achieve a balance between the rights of parents to participate and teachers' professional autonomy.

Keywords: primary education, secondary education, teachers, families, collaboration.

[1] Datos de los autores al final del artículo.

PERCEÇÕES DE FAMÍLIAS E PROFESSORADO DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO SOBRE OS DEVERES E DIREITOS DOCENTES E POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO

Resumo. Os autores fazem uma investigação descritiva para verificar se existem diferenças significativas nas perceções que mães, pais e professorado têm dos deveres e direitos docentes e das possibilidades de colaboração. Na recolha dos dados, utiliza-se o questionário "Deveres e direitos do professorado na comunidade educativa" (Larrosa, 2009). Participam 394 docentes e 348 mães e pais de alunos de toda a Espanha. Os resultados corroboram a hipótese no Ensino Primário, mas não no Secundário, onde deverão ser introduzidas mudanças substanciais para as escolas secundárias poderem beneficiar-se da colaboração de mães e pais. Conclui-se que os deveres e direitos docentes podem servir para promover a colaboração entre a escola e as famílias e ajudar a conseguir o equilíbrio entre o direito dos pais a participar e a autonomia dos docentes como profissionais.

Palavras-chave: ensino primário, ensino secundário, professorado, famílias, colaboração.

Introducción

La colaboración de las familias con los centros educativos siempre se ha considerado un valor que produce beneficios en ambas instituciones. Los numerosos estudios realizados prueban que si entre el docente y la familia existe buena sintonía y una relación fluida, el rendimiento del alumnado aumenta (Cankar, Deutsch y Kolar, 2009; Cheny Gregory, 2010; García, 2003; Hornby y Lafaele, 2011; Huerta, 2010; Peña, 2000; Sheldon y Epstein 2002). De otra parte, cualquier modelo de escuela eficaz, plan de mejora o gestión de calidad incluye componentes referidos a la participación de las familias porque los beneficios llegan a toda la comunidad educativa (López, 1994; Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Murillo y Krichesky, 2012). No obstante, aunque padres y profesores persigan los mismos fines y siendo conscientes de los beneficios que podemos obtener si el profesorado recibe el apoyo de madres y padres, no siempre estamos dispuestos a superar inercias, personalismos y creencias. La formación del alumnado puede culminarse con distintos métodos y modelos educativos en los que subyacen teorías, ideas y subculturas que pueden impedir en ocasiones la construcción de acuerdos.

Fundamentación teórica

Las comunidades educativas se caracterizan por ser un conglomerado de creencias, intereses y expectativas sobre el funcionamiento de los centros docentes y la formación de los escolares, con deberes y derechos compartidos como nexo de unión. La comunicación, el intercambio de información y los compromisos forman parte de la naturaleza de los centros escolares y de las personas que intervienen en ellos, pero las relaciones personales suelen producir conflictos que debemos admitir como algo natural

y aprender a resolverlos eficazmente porque la colaboración de la comunidad educativa favorece la formación del estudiante. Podemos decir que educar también es negociar y acordar compromisos éticos. Debatir y compartir valores, creencias e ideales forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jensen, 2003) y para conseguirlo necesitamos herramientas que faciliten espacios y consensos, en un clima de colaboración coordinado, sincero y abierto que acerque distintos intereses u opiniones hasta lograr posiciones aceptables para todos. La interdependencia obliga a crear zonas comunes de trabajo que sirven para transformar los intereses personales en intereses conjuntos y desarrollar metas compartidas que producen satisfacción cuando se consiguen (Medina, Luque y Cruces, 2006). En este proceso la satisfacción está ligada al compromiso, a la confianza mutua, al logro de expectativas y a cambios conductuales, pues lo contrario generaría frustración en sus distintas manifestaciones.

El problema de investigación se plantea porque conociendo el efecto positivo de la cooperación padres-escuela en los resultados escolares, las resistencias de unos y las exigencias de otros pueden malograr los objetivos si no se encuentran fórmulas de encuentro eficaces. Un medio para compartir metas educativas que produzcan confianza, compromiso y satisfacción es llegar a acuerdos en deberes y derechos que interesan a ambas partes porque cubren las necesidades del alumnado y las expectativas de los responsables. Aunque existen trabajos que tratan de mejorar las relaciones padres-docentes desde la participación o contemplan los deberes y derechos escolares (García-Bacete, 2003; Larrosa, 2010; Martínez, 2005), creemos que es necesario profundizar en el tema porque las publicaciones existentes suelen tener un enfoque legal, cercanas a los decretos vigentes en cada una de las comunidades autónomas, o una orientación que considera a los docentes solo como funcionarios (Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, 2006; Thomas-Bion, 2010). Con el estudio que presentamos se pretende conocer las posibilidades de acuerdo que existen en las comunidades educativas y ofrecer cauces de comunicación para facilitar la colaboración más allá de las regulaciones reglamentarias de las administraciones educativas.

En el contexto del profesorado

Lo que pedían los centros educativos a la familia moderna es básicamente lo mismo que necesitan hoy de las familias postmodernas. Elkind (2003, 69) considera que "en términos generales, se espera que los padres sean un recurso educativo para sus hijos y trabajen en colaboración con los docentes". Para el profesorado los primeros educadores del niño son sus padres y siempre ha solicitado de éstos que lo reconocieran y ayudaran a la escuela en todo lo relacionado con el aprendizaje de sus hijos, exigiéndoles puntualidad, que respeten las normas del centro, cuidado del material e instalaciones, aseo personal y vestuario, mantener un continuo contacto con el profesorado, trabajando a favor de la escuela y nunca en contra de ella y si en algún momento el alumno llega a casa quejándose, no le den la razón al niño antes de

informarse primero en la misma escuela. Desde ámbitos profesionales se solicitan medidas urgentes para paliar la problemática actual del docente destacándose la exigencia de potenciar la colaboración de las familias con los centros escolares y delimitar con claridad las responsabilidades de cada sector (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2008).

Entre 2001 y 2007 se observa una evolución entre los docentes a considerar más importante la colaboración de las familias en la calidad de la educación (Martín, Pérez y Álvarez, 2007), siendo la colaboración el componente que más influye en la satisfacción del profesorado (Li y Hung, 2012) y "uno de los aspectos de la actividad profesional de los profesores con la que éstos se encuentran menos satisfechos" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001, 68). Esta satisfacción es de vital importancia porque repercute en el compromiso docente con sus obligaciones y favorece la apertura a las familias, generando confianza y favoreciendo el funcionamiento de las organizaciones educativas (Houtte, 2006; Zembylas y Papanastasiou, 2004). Con frecuencia, el profesorado solicita la colaboración de los padres como ayudantes en el aprendizaje de sus hijos, prestando atención a los trabajos de casa y al comportamiento en clase, pero al mismo tiempo teme que se impliquen en exceso y puedan cuestionar su competencia (Lewis y Forman, 2002). Pero, un déficit de participación de los padres en los centros puede disminuir su confianza en el trabajo de los profesionales (Addi-Raccahy Arviv-Elyashiv, 2008) y la falta de confianza puede afectar a la satisfacción y al compromiso.

En el contexto de las familias

La visión de las familias sobre el profesorado es generosa. En una encuesta realizada por IDEA para el Centro de Innovación educativa (CIE-FUHEM), en centros públicos, concertados y privados de enseñanzas no universitarias y recogiendo datos de 2.138 cuestionarios (Marchesi y Pérez, 2005, 13 y 16), el 83.7% de los padres considera que su familia valora positivamente a los profesores y solo el 6.2% está en desacuerdo con esta afirmación. Igualmente, existe una opinión positiva de los padres con la forma de enseñar de los profesores de sus hijos. El 64.1% está satisfecho o muy satisfecho frente al 10.2% que está insatisfecho o muy insatisfecho, aunque en 1999 la satisfacción era bastante o mucha para el 71.3%. "El nivel de satisfacción de los padres con sus profesores puede considerarse, por tanto, elevado" (Marchesi y Pérez, 2005, 16). De hecho, "los padres españoles suelen estar más satisfechos con los centros que la media europea" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 254), valoran más la educación que se imparte en los colegios que en los institutos y se manifiestan más insatisfechos con sus centros en 2005 que en 1999 (Marchesi y Pérez, 2005).

La experiencia y las investigaciones demuestran que la mayoría de los padres mantienen una colaboración aceptable en Primaria, pero al llegar a Secundaria esa colaboración decae o desaparece en la mayoría de los casos (Grolnick, Kurowski, Dunlap y Hevey, 2000). La familia espera que el sistema educativo proporcione a los

alumnos la formación necesaria "para asegurar la inserción social y laboral en la vida adulta. Secundariamente, y como apoyo a la educación en el hogar, la escuela contribuye también a la formación de la persona (educar en valores)" (Pereda, de Prada y Actis, 2010, 44). Para mejorar el aprendizaje en la escuela proponen reforzar la autoridad del profesorado e implicar más a madres y padres en el proceso educativo. En el contexto europeo, las madres y los padres del alumnado español otorgan más importancia a la enseñanza de valores que a la enseñanza de conocimientos básicos, triplicando la media de la UE. "Los padres españoles prefieren en este orden lo siguiente: Enseñar valores como la tolerancia, justicia, respeto y honestidad, Conocimientos básicos y Preparar a los niños para su futuro" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 140). En otros estudios realizados los padres valoran de los centros "el control del alumnado, la disciplina escolar, la supuesta ausencia de problemas y conflictividad en las aulas, o la atención personalizada" (Vílchez, 2004, 23).

Los resultados de las investigaciones no muestran unanimidad. Unas aseguran que "los padres cuentan sólo con una dosis módica de información sobre el funcionamiento de los centros (que proporcionan poca), y albergan una sensación de escasa influencia y poca participación en ellos; y de esa evidencia se desprende asimismo la sensación de que, a estos efectos, las cosas no van a mejor en los últimos años" (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 250). En cuanto a su participación en el funcionamiento del centro, unos trabajos concluyen que ha ido disminuyendo con el paso del tiempo (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; Santos, 1999) mientras que los estudios realizados por la Fundación Encuentro (1997, 224) indican que "los padres quieren implicarse lo más posible en la educación, pero con frecuencia no saben cómo" y tanto los informes de 1996 como los de 2001 ponen de manifiesto que los padres son "los grandes ausentes en las decisiones que afectan a la educación de sus hijos" (Fundación Encuentro, 2001, 160). Por el contrario, otras investigaciones señalan a la falta de implicación o de interés de los padres como los principales obstáculos a la convivencia escolar y a la comunicación de madres y padres con la escuela (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2009; Garreta, 2008).

Los deberes y derechos docentes como opción

Parte de las dificultades expuestas podrían desaparecer si padres y profesores trabajaran unidos para conseguir el éxito escolar. Pero esta solución tan sencilla encierra una gran complejidad porque los factores contextuales condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, junto al estudio de las barreras que impiden el acercamiento, es obligado seguir explorando puntos de encuentro pluralistas, propiciar debates, aceptar distintos puntos de vista y facilitar acuerdos educativos que contribuyan a obtener el mejor rendimiento escolar. En este sentido, Pérez (1998, 19) nos señala que "la educación necesita del diálogo educativo entre estas instituciones que deben buscar puntos de convergencia", Bolívar (2006, 128) afirma que "se precisan

nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones", Ruiz (2010, 187) considera que "para que todos los miembros de la comunidad educativa participen realmente en la construcción y desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación de padres, profesores y alumnos" y Rivas, Leite y Cortés (2011, 180) coinciden en "la necesidad de procurar vías de encuentro y, sobre todo, de deliberación compartida. No es un problema de apoyo (de las familias al profesorado, por ejemplo), sino de convergencia de intereses".

Desde nuestra óptica, las insuficiencias podrían ser menores poniendo en práctica los deberes y derechos que estudiamos como nexo de unión entre los componentes de la comunidad educativa. Este trabajo propone acuerdos desde un enfoque organizativo, aporta una fórmula para iniciar la colaboración positiva en un mundo ciertamente complejo necesitado de instrumentos y abre vías para evitar quemarse en el trabajo y contribuir al éxito escolar (Skaalviky Skaalvik, 2009). Para llegar a un punto de encuentro equilibrado se propone consensuar determinados deberes y derechos entre los agentes educativos, sin perder de vista las necesidades del alumnado y comprometiéndose cada sector en la parcela de su responsabilidad. De esta manera se facilita un camino de entendimiento a padres y profesores con el compromiso de la administración educativa (García-Bacete, 2003; Larrosa, 2010).

Objetivos e hipótesis de trabajo

Se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la percepción que las familias y el profesorado tienen de los deberes y derechos docentes en la comunidad educativa, conocer las posibilidades de acuerdo, delimitar ámbitos de responsabilidad compartidos y generar confianza. La investigación está guiada por la siguiente hipótesis de trabajo: no existen diferencias significativas entre las percepciones de madres, padres y profesorado en materia de deberes y derechos docentes en la comunidad educativa.

Método

Para el logro de los objetivos especificados con anterioridad se ha utilizado una investigación descriptiva.

Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por el profesorado de las etapas de Educación Primaria y Secundaria y los miembros de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) pertenecientes a las confederaciones, federaciones y asociaciones de padres y madres de alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria de España, integradas mayoritariamente en la Confederación Española de

Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), en la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA) y en la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA). Las muestras se obtuvieron diseñando un muestreo estratificado proporcional en cada una de las Comunidades Autónomas en función de su población, número de docentes y porcentaje de implantación de la enseñanza según la titularidad pública, concertada y privada (Instituto de Evaluación, 2010).

En lo que se refiere al profesorado, fueron seleccionados aleatoriamente 160 centros, pero la muestra final de docentes con la que se realizó el estudio fue de 59 centros escolares públicos, concertados y privados (36.87%) con 394 cuestionarios válidos (24.62%). La muestra presenta las siguientes características: titularidad del centro (público, 87.6%; concertado, 10.9%; privado, 1.5%), nivel educativo (primaria, 51.8%; secundaria, 48.2%), género (hombre, 33.8%; mujer, 64.5%; no especifican, 1.7%), edad (hasta 35 años, 27.2%; 36-45 años, 36.2%; más de 46 años, 36.6%), años de experiencia (hasta 10 años, 28.2%; 11-20 años, 22.3%; más de 20 años, 43.4%; no especifican, 6.1%), situación administrativa (funcionario, 61.2%; interino/contratado, 11.9%; contrato laboral, 11.9%; no especifican, 15%), cargos directivos (director, 6.1%; jefe de estudios, 6.3%; secretario, 4.6%).

En cuanto a las AMPAS, fueron seleccionadas por separado las confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de alumnos de poblaciones de más de 20.000 habitantes, con sede y dirección propia, elegidas al azar entre cuatro bloques: a) + de 200.000 habitantes, b) entre 100.000 y 200.000 habitantes, c) entre 50.000 y 100.000 habitantes y d) entre 20.000 y 50.000 habitantes. La muestra se completó seleccionando aleatoriamente las asociaciones sin sede ni dirección propia de poblaciones de menos de 20.000 habitantes. El 56.3% de los cuestionarios fueron enviados a las asociaciones con sede y dirección propia y el 43.7% restante se mandó aleatoriamente a los centros escolares, a la atención de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos. Se remitieron 10 cuestionarios a 190 confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de colegios e institutos de todas las comunidades autónomas españolas diferenciando los centros públicos (67.9%), concertados (24.2%) y privados (7.9%). La muestra final con la que se realizó el estudio fue de 348 cuestionarios recibidos válidos, 18.31% del total enviado, con la siguiente composición: género (hombre, 28.1%; mujer, 71.9%), edad (hasta 35 años, 4.3%; 36-45 años, 64.3%; más de 45 años, 31.4%), cargos en la asociación (Presidente/a, 13.1%; Vicepresidente/a, 6.2%; Secretario/a, 12.3%; Vocal, 33.8%; Sin cargo, 34.6%), nivel educativo (primaria, 51.8%; secundaria, 48.2%), titularidad del centro (público, 62.9%; concertado, 34.8%; privado, 2.3%).

Instrumento

En la recolección de datos se utiliza el cuestionario "Deberes y derechos del profesorado en la comunidad educativa", compuesto por 50 deberes y 73 derechos

divididos en cinco ámbitos: alumnado (formación personal, cualidades de ayuda y actitud-comportamiento), organización del centro (equipos docentes, órganos del centro y centro educativo), profesión docente (formación, desarrollo profesional y reconocimiento social de la profesión), padres o tutores (información, ayuda y respeto a la participación) y administración educativa (cooperación, participación, promoción y condiciones de trabajo). (Larrosa, 2009). A través del análisis factorial de componentes principales, los 50 ítems de Deberes se agrupan en seis factores y los 73 ítems de Derechos se agrupan en 12 factores (véanse tablas 1 y 2). El formato de respuesta se ajusta a una escala tipo Likert de 5 puntos (0 = nada importante; 5 = imprescindible). El análisis del instrumento arrojó una adecuada consistencia interna (alfa de Cronbach = .95 para Derechos y .93 para Deberes).

Procedimiento

Se siguió el mismo procedimiento para familias y profesorado. En el caso de los docentes, la recogida de datos se realizó entre los meses de abril y junio de 2010. A cada uno de los 160 centros seleccionados se les envió 10 cuestionarios por correo ordinario para que fueran repartidos aleatoriamente entre el personal docente. En cuanto a las asociaciones, la recogida de datos se realizó en el segundo semestre de 2011. Se remitieron 10 cuestionarios por correo ordinario a 190 confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de colegios e institutos de todas las comunidades autónomas españolas para que fueran repartidos aleatoriamente entre madres y padres. Cada institución repartió aleatoriamente los cuestionarios que fueron contestados de forma anónima. Una vez cumplimentados fueron devueltos en un sobre adjunto que no necesitaba franqueo o por correo electrónico en los casos que solicitaron este medio.

Análisis de datos

Para comprobar las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos utilizamos la *t* de Student con el paquete estadístico SPSS 18.0, y para estimar la magnitud de dichas diferencias se incluyó el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1981), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. Su interpretación es: tamaño del efecto pequeño/bajo (0,20 - 0,50), moderado (0,51 - 0,79) y alto/grande ($d \geq 0,80$).

Resultados

Educación Primaria (Ámbito de los deberes docentes)

En el ámbito de los deberes, las familias puntúan significativamente más alto, con una magnitud baja, en los factores *Padres, madres o tutores y Cooperación con la Administración educativa* (véase tabla 1). Las familias muestran su interés en cultivar

una relación de confianza con el profesorado, recibir orientaciones y valorar conjuntamente el proceso educativo de sus hijos para introducir estrategias de mejora. Del mismo modo, los padres puntúan más alto que los profesores en el deber de estos últimos de cooperar al desarrollo del sistema educativo aceptando las reformas aprobadas.

En el resto de factores, que afectan de manera más directa a la formación del alumnado, se observan semejanzas en las percepciones. Madres, padres y profesorado coinciden en la importancia de la formación del profesorado para desarrollar sus funciones con satisfacción y fortalecer el compromiso con la profesión. Este nivel de acuerdo persiste en el deber docente de ser un buen modelo a imitar y mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases.

Factores (deberes docentes)	**Profesores primaria**	**Padres primaria**	**Sig. estadist. y magnitud diferencias**		
	M (DE)	**M (DE)**	t_{403}	***p***	***d***
F I. Padres, madres o tutores (Informarles, orientarles, valorar conjuntamente el proceso educativo y respetar su derecho a participar)	48.75 (7.55)	51.40 (7.56)	-3.51	.00	-.35
F II. Profesión docente (Participar en la organización del centro, mantener al día su formación y colaborar en la dignificación de la profesión)	67.59 (8.44)	67.43 (10.81)	.16	.87	-
F III. Cualidades docentes y alumnado (Ser un buen modelo a imitar educando en el respeto a los principios democráticos de convivencia)	35.18 (3.20)	34.86 (3.96)	.90	-	-
F IV. Cooperación con la Administración educativa (Cooperar al desarrollo del sistema educativo)	9.80 (2.41)	10.77 (2.46)	-3.98	-	-.40
F V. Formación docente (Formarse para desarrollar sus funciones con satisfacción)	18.32 (1.72)	19.04 (1.56)	-4.35	-	-
F VI. Práctica docente (Mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases)	21.25 (2.49)	21.36 (2.62)	-.40	-	-
Puntuación total	200.93 (19.83)	204.89 (24.22)	-1.79	.07	-

Tabla 1. Diferencias y semejanzas en deberes entre el profesorado y familias (Educación Primaria).

Educación Primaria (Ámbito de los derechos docentes)

Los resultados indican que el profesorado de Educación Primaria puntúa más alto que las familias, con diferencias estadísticamente significativas y con una magnitud baja, en los derechos referidos a establecer límites a la gestión de los padres en el centro escolar, que se contribuya al reconocimiento social de la profesión docente, evitando formular objetivos desde el exterior de improbable cumplimiento, y disponer de unas condiciones de trabajo mínimas para poder cumplir con sus obligaciones (véase tabla 2).

Las percepciones de ambos sectores son equivalentes en los factores unidos a la necesaria colaboración de las familias con los centros escolares, exigir que sus hijos respeten al profesorado y compañeros, tener en cuenta la opinión de los docentes en la organización de los centros y recibir la asistencia de la Administración para cumplir con los fines del sistema educativo. La misma semejanza subsiste en los factores ligados al aprendizaje del alumnado: derecho del docente a adquirir una capacitación suficiente en la formación inicial y permanente para desarrollar las cualidades propias de la profesión, utilizar los métodos más adecuados para conseguir los objetivos, exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje y verse apoyado en su labor por las familias y la Administración educativa.

Factores (derechos docentes)	**Profesores primaria**	**Padres primaria**	**Sig. estadist. y magnitud diferencias**		
	M (DE)	**M (DE)**	t_{403}	***p***	***d***
F I. Condiciones de trabajo (Disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus obligaciones)	41.03 (6.23)	38.17 (8.15)	3.96	.00	.39
F II. Ayuda de los padres, madres o tutores (Obtener el reconocimiento, el respeto y la colaboración de los padres)	29.29 (4.64)	29.16 (4.62)	.29	.77	-
F III. Desarrollo profesional (Adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realiza)	38.32 (6.02)	38.98 (7.19)	-.99	.31	-
F IV. Organización del centro (Ser consultado en asuntos educativos que le afecten)	23.41 (3.91)	23.05 (5.64)	.74	.46	-
F V. Práctica educativa (Utilizar los métodos más adecuados y exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje)	28.54 (4.11)	29.31 (4.13)	-1.86	.06	-

F VI. Respeto del alumnado (Exigir al alumnado un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase)	26.35 (3.03)	26.05 (3.70)	.88	.37	-
F VII. Reconocimiento social de la profesión docente (Reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de la profesión docente, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa)	16.07 (3.13)	15.41 (3.49)	1.98	.04	.20
F VIII. Motivación docente (Verse apoyado en su labor por las familias y administración educativa)	15.05 (3.18)	15.29 (3.36)	-.73	.46	-
F IX. Reformas educativas (Recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas y que sean evaluadas)	16.03 (2.84)	15.50 (3.16)	1.76	.07	-
F X. Apoyo al trabajo docente (Recibir asistencia de padres, administraciones educativas y órganos del centro)	19.58 (3.35)	20.29 (4.07)	-1.92	.05	-
FXI. Participación de los padres, madres o tutores (Establecer límites, buscar el equilibrio entre el derecho de los padres y la autonomía docente como profesionales)	12.11 (2.33)	10.97 (2.58)	4.69	.00	.46
F XII. Administración educativa (Reivindicar deberes posibles, centros de formación y la profesionalización)	11.21 (2.35)	11.10 (2.53)	.45	.64	-
Puntuación total	277.07 (34.84)	273.35 (43.62)	.94	.34	-

Tabla 2. Diferencias y semejanzas en derechos entre el profesorado y familias (Educación Primaria).

Educación Secundaria (Ámbito de los deberes docentes)

Las familias que tienen hijos escolarizados en Educación Secundaria puntúan significativamente más alto que el profesorado en todos los factores del ámbito de deberes. La magnitud de las diferencias es alta en los deberes para con padres, madres o tutores, especialmente el deber de respetar su derecho a participar en la gestión de los centros y orientarles en la educación de sus hijos, valorando junto al profesorado el proceso educativo. Las familias puntúan más alto con magnitud moderada en los siguientes deberes: mantener al día la formación docente para desarrollar sus funciones

con satisfacción, comprometerse con su profesión en los deberes con la comunidad educativa, ser un buen modelo a imitar y cooperar al desarrollo del sistema educativo. Las diferencias son estadísticamente significativas con una magnitud baja en el deber del profesorado de conservar el orden y la motivación en el desarrollo de las clases (véase tabla 3).

Factores (deberes docentes)	**Profesores secundaria**	**Padres secundaria**	**Sig. estadist. y magnitud diferencias**		
	M (DE)	**M (DE)**	t_{335}	***p***	***d***
F I. Padres, madres o tutores (Informarles, orientarles, valorar conjuntamente el proceso educativo y respetar su derecho a participar)	44.79 (8.03)	52.73 (5.22)	-10.39	.00	-1.14
F II. Profesión docente (Participar en la organización del centro, mantener al día su formación y colaborar en la dignificación de la profesión)	63.37 (9.70)	68.85 (8.53)	-5.41	.00	-.60
F III. Cualidades docentes y alumnado (Ser un buen modelo a imitar educando en el respeto a los principios democráticos de convivencia)	33.53 (4.09)	35.77 (3.57)	-5.26	.00	-.58
F IV. Cooperación con la Administración educativa (Cooperar al desarrollo del sistema educativo)	9.12 (2.53)	10.89 (2.48)	-6.43	.00	-.71
F V. Formación docente (Formarse para desarrollar sus funciones con satisfacción)	18.06 (1.94)	19.16 (1.43)	-5.75	.00	-.63
F VI. Práctica docente (Mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases)	20.61 (2.70)	21.40 (2.54)	-2.73	.00	-.30
Puntuación total	189.51 (22.94)	208.83 (19.20)	-8.41	.00	-.90

Tabla 3. Diferencias y semejanzas en deberes entre el profesorado y familias (Educación Secundaria).

Educación Secundaria (Ámbito de los derechos docentes)

En el ámbito de los derechos del profesorado de Educación Secundaria, las familias puntúan más alto en todos los factores, pero las diferencias son estadísticamente significativas en ocho, dos con magnitud moderada y seis con magnitud baja (véase tabla 4). La magnitud moderada hace referencia al derecho docente a ser consultado en los asuntos educativos que le afecten y a recibir asistencia

de padres, administraciones educativas y órganos del centro para una eficaz gestión de la clase. Las discrepancias significativas con magnitud baja las encontramos en los factores que afectan a los siguientes derechos docentes: obtener el reconocimiento, el respeto y el apoyo de las familias y administración educativa, adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realizan, utilizar los métodos más adecuados para una eficaz gestión de la clase, exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje y un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase para que pueda desarrollar su labor con entusiasmo. Asimismo la magnitud es baja cuando se trata del derecho a buscar el equilibrio entre el derecho de los padres a participar en los centros y la autonomía docente como profesionales.

Familias y profesorado de Educación Secundaria puntúan de manera similar en los siguientes derechos: disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus deberes, reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de los docentes, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa, recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas, reivindicar deberes posibles, mejores centros de formación y respetar escrupulosamente las competencias exclusivas del profesorado como profesionales.

Factores (derechos docentes)	**Profesores secundaria**	**Padres secundaria**	**Sig. estadist. y magnitud diferencias**		
	M (DE)	**M (DE)**	t_{335}	***p***	***d***
F I. Condiciones de trabajo (Disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus obligaciones)	40.20 (6.21)	40.91 (6.56)	-1.01	.30	-
F II. Ayuda de los padres, madres o tutores (Obtener el reconocimiento, el respeto y la colaboración de los padres)	28.19 (4.67)	30.14 (3.93)	-4.06	.00	-.45
F III. Desarrollo profesional (Adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realiza)	37.67 (6.18)	40.04 (6.26)	-3.45	.00	-.38
F IV. Organización del centro (Ser consultado en asuntos educativos que le afecten)	22.52 (4.07)	24.75 (3.62)	-5.22	.00	-.57
F V. Práctica educativa (Utilizar los métodos más adecuados y exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje)	28.11 (4.06)	29.75 (3.28)	-3.99	.00	-.44

F VI. Respeto del alumnado (Exigir al alumnado un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase)	26.01 (3.34)	27.28 (2.83)	-3.71	.00	-.41
F VII. Reconocimiento social de la profesión docente (Reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de la profesión docente, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa)	15.72 (3.07)	15.87 (3.35)	-.43	.66	-
F VIII. Motivación docente (Verse apoyado en su labor por las familias y administración educativa)	14.62 (3.15)	16.12 (2.96)	-4.44	.00	-.49
F IX. Reformas educativas (Recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas y que sean evaluadas)	16.12 (2.71)	16.38 (2.85)	-.87	.38	-
F X. Apoyo al trabajo docente (Recibir asistencia de padres, administraciones educativas y órganos del centro)	19.42 (3.59)	21.63 (2.99)	-6.00	.00	-.66
F XI. Participación de los padres, madres o tutores (Establecer límites, buscar el equilibrio entre el derecho de los padres y la autonomía docente como profesionales)	11.56 (2.47)	12.14 (2.19)	-2.22	.027	-.25
F XII. Administración educativa (Reivindicar deberes posibles, centros de formación y la profesionalización)	11.16 (2.33)	11.53 (2.44)	-1.40	.16	-
Puntuación total	271.34 (34.09)	286.59 (33.97)	-4.08	.00	-.45

Tabla 4. Diferencias y semejanzas en derechos entre el profesorado y familias (Educación Secundaria).

De acuerdo con los resultados, si comparamos las puntuaciones totales reflejadas al final de cada una de las tablas comprobaremos que solo se confirma la hipótesis parcialmente. En el contexto de la Educación Primaria no existen diferencias significativas en el conjunto de las percepciones de madres, padres y profesorado, confirmándose la hipótesis. Sin embargo, no podemos afirmar lo mismo para la Educación Secundaria donde los padres puntúan significativamente más alto tanto en deberes como en derechos.

Discusión

Los resultados revelan diferencias y coincidencias en las percepciones de familias y profesorado acerca de los deberes y derechos docentes en la comunidad educativa. Las necesidades y posibilidades de colaboración consiguientes son distintas en función de los ámbitos y de las etapas educativas. En la Educación Primaria la colaboración es posible si se respetan los deberes y derechos acordados. En la Educación Secundaria, donde la magnitud de las diferencias es mucho mayor, las discrepancias son sustanciales en la manera de entender la orientación del proceso educativo del alumnado y la participación de los padres, cuya corrección requiere cambios específicos en el sistema escolar.

Para que la hipótesis de trabajo pueda confirmarse en la Educación Secundaria habrá que introducir cambios estructurales porque las diferencias pueden afectar a las relaciones personales e interferir en la colaboración. En esta etapa los padres se muestran tan exigentes con el cumplimiento de deberes como que se le conceda al profesorado todos los derechos necesarios para cumplir con sus obligaciones. Con la valoración que hacen las familias de los deberes y derechos docentes las coloca en disposición de llegar a acuerdos razonables, dejando la iniciativa de la colaboración a la responsabilidad de centros y docentes. A partir de aquí, el profesorado puede disipar toda clase de dudas y no debe albergar ningún temor a la participación de los padres. En este punto, Bolívar (2006, 132) aprecia que al propio docente le interesa la cooperación porque para que los padres no se conviertan "en meros clientes de los servicios educativos, es preciso implicarlos activamente. Ir dando pasos para ver en ellos los más importantes aliados de la educación de sus hijos y en defensa de la educación".

De los resultados deducimos tres atributos o propiedades que forman parte de los deberes y cinco recursos inherentes a los derechos para resolver la necesidad de colaboración familias-profesorado. En el ámbito de deberes las diferencias caen a favor de las familias, pero interesan igualmente al desarrollo profesional del profesorado y a las organizaciones escolares porque inciden en los atributos indispensables para la colaboración: clima de confianza en las relaciones, el compromiso con la responsabilidad y la satisfacción en el trabajo. En el ámbito de los derechos, la investigación indica los recursos a tener en cuenta para mejorar la colaboración que piden padres y profesores: autonomía docente, apoyos de la Administración educativa y familias, las condiciones de trabajo para poder cumplir con los deberes, la competencia profesional y los valores relacionados con el respeto mutuo y el esfuerzo. Estos atributos y recursos están en la base de los deberes y derechos estudiados (véase Figura 1).

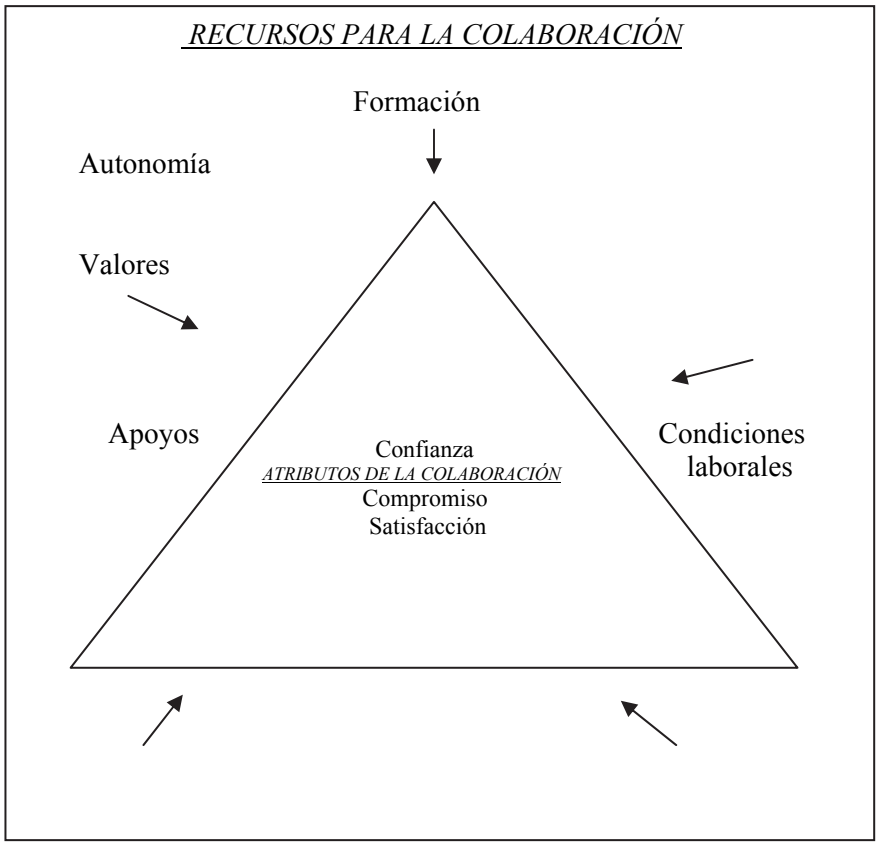


Figura 1. Atributos y recursos de la colaboración familias-profesorado inherentes a los deberes y derechos docentes.

La confianza y el compromiso son elementos imprescindibles para el benéfico entendimiento entre padres-profesores, el buen funcionamiento de las organizaciones educativas y la satisfacción laboral. Así lo acreditan trabajos que afirman que el nivel de confianza de los padres de Primaria es mayor que en Secundaria y que mejorando la comunicación entre el hogar y la escuela aumenta la confianza, aunque ésta puede verse dificultada si se establecen diferencias entre personas expertas (profesorado) y no expertas (padres) (Adams y Christenson, 2000; Houtte, 2006; Li y Hung, 2012). La construcción de confianza entre los padres y el profesorado faculta a los individuos para alcanzar determinados logros que consideran positivos (López, 2010). Los trabajos de Crosswell, (2006), Day (2006) y Park (2005) analizados por Bolívar (2010, 13-15) ponen de manifiesto que el profesorado necesita mantener el compromiso porque responde mejor a las demandas de la comunidad, puede influir en el éxito del docente y está ligado a la satisfacción en el trabajo.

La investigación también desvela que el compromiso, la confianza y la satisfacción se ven afectados por el contexto de la colaboración y sus recursos: autonomía, formación, valores, apoyos y condiciones de trabajo. La autonomía del docente y las relaciones positivas con los padres pueden aumentar la satisfacción laboral y el deseo de hacer un buen trabajo (Crosso y Costigan, 2007; Pearson y Moomaw,

2006; Skaalvik y Skaalvik, 2009; Stoeber y Rennert, 2008). La formación en deberes y derechos docentes es imprescindible tanto en Primaria como en Secundaria, pero más importante en la última, y esta formación debe extenderse a la comunidad educativa (Egido, 2010; Kñallinsky, 1999; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013). Valores, apoyos y condiciones de trabajo son otros recursos de la principal responsabilidad de la Administración educativa que facilitan la colaboración.

Los deberes y derechos docentes pueden servir para generar confianza, compromiso y satisfacción, promover la colaboración entre escuela-familia y ayudar a conseguir el equilibrio entre el derecho de los padres a participar en colegios e institutos y la autonomía de los docentes como profesionales. Para ello habrá que poner el foco en las necesidades de los estudiantes como punto de convergencia de todos los que tienen atribuciones en materia de educación, que es una manera de construir confianza, y los administradores escolares deben prestar atención a los recursos necesarios para el logro de los objetivos. De cara al futuro, convendrá seguir profundizando en los atributos y recursos señalados con el fin de mejorar la colaboración familias-profesorado.

Referencias

Adams, K. S. y Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 447-497.

Addi-Raccah, A. y Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education, 43* (3), pp. 394-415.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.

Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (2), 10-33.

Cankar, F., Deutsch, T. y Kolar, M. (2009). Teachers and Parents-Partners with Different Expectations.*International Journal about Parents in Education, 3* (1), 15-28.

Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (2006). *Seminario la LOE y sus docentes: derechos y deberes*. Madrid, Universidad Politécnica, 5 y 6 de octubre. Consultado en: http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/ noticia/ 2006/10/16/678519/conclusiones-seminario-loe-docentes-derechos-eberes.html

Chen, W.B. y Gregory, A. (2010).Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research, 103*(1),53-62.

Cohen, J. (1981). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008). *VII Seminario sobre el Profesorado, presente y futuro*. Madrid. Consultado en: http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/CONCLUSIONES%20DEL%20SEMINARIO%20SOBRE%20EL%20PROFESORADO.pdf

Crosso, M. S. y Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. Urban educators speak out. *Urban Education, 42*,512-535.

Crosswell, L. (2006). Understanding teacher commitment in times of change. Faculty of Education. Queensland University of Tecnology. Tesis doctoral. Consultado en: http://eprints.qut.edu.au/16238/

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2009). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria desde la perspectiva de las familias*. Madrid: Ministerio de Educación.

Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1, 13*, 47-67.

Elkind, D. (2003). La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno. En A. Hargreaves, (Ed.), *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 56-75). Buenos Aires: Amorrortu.

Fundación Encuentro (1997). *Informe España 1996*. Madrid: CECS.

Fundación Encuentro (2001). *Informe España 2001*. Madrid: CECS.

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje, 26* (4), 425-437.

García, M. (2003). Educar, una responsabilidad compartida. *Perspectiva Escolar*, *272*, 26-38.

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: CIDE/CEAPA. Consultado en: http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=78cee467-de09-4cee-9af6-80e078898fb0&groupId=10137

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. y Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 465-488.

Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review, 63* (1), 37-52.

Houtte, M. V. (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research, 99* (4), 247-256.

Huerta, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación, 54*, 167-185.

Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: MEC.

Jensen, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones Universidad de las Palmas.

Larrosa, F. (2009). Los deberes y derechos del profesorado en las enseñanzas de grado para la profesión regulada de maestro. *Bordón*, *61* (4), 63-78.

Larrosa, F. (2010). *Deberes y derechos del profesorado y de la comunidad educativa*. Alicante: ECU.

Lewis, A. F. y Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home–school relations. *Anthropology & Education Quarterly, 33*(l), pp. 60-89.

Li, C. K. y Hung, Ch. H. (2012).The interactive effects of perceived parental involvement and personality on teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration, 50* (4), 501-518.

López, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 54,* 85-106.

Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XX1, 16* (1), 210-231.

Marchesi A. y Pérez E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.

Martín, E., Pérez, E. M. y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.

Martínez, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Medina, F.J., Luque, P.J. y Cruces, S. (2006). Gestión del conflicto. En L. Munduate y F.J. Medina, *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 45-71). Madrid: Pirámide.

Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid: Dirección General de Centros Educativos.

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10* (1), 26-43.

Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 461-485.

Pearson, L. C. y Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, *100*, 44-51.

Peña, D.C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research, 94* (1), 42-54.

Pereda, C., de Prada, M. A. y Actis, W. (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Fernández, J.J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: FUNCAS.

Pérez, G. (1998). Familia y educación. Cuestión a debate. *Bordón, 50* (1), 7-21.

Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación, 356*, 161-183.

Ruiz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna. *Revista Complutense de Educación, 21* (1), 173-188.

Santos, M.A. (1999). *El crisol de la participación*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2002). Improving student behaviour and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society, 35* (1), 4-32.

Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25* (3), 518-524.

Stoeber, J. y Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 21*, 37-53.

Thomas-Bion, f. (2010). *Les enseignants: droits et obligations*. Consultado en: http://www.cap-concours.fr/modules/document/? Appli=pra_pra&imcdocid= ficpra07006

Vílchez, L. F. (2004). Las expectativas de los padres y las expectativas de los profesores. *Padres y maestros, 285,* 22-25.

Zembylas, M. y Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42* (3), 357-374.

Datos de los autores:

Faustino Larrosa Martínez

Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Campus de San Vicente del RaspeigAp. 99 E-03080 Alicantefaustino.larrosa@ua.es

José Manuel García-Fernández

Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Campus de San Vicente del Raspeig Ap. 99 E-03080 Alicante josemagf@ua.es

Fecha de recepción: 14/11/2013

Fecha de revisión: 05/01/2014

Fecha de aceptación: 14/01/2014

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DAS CASAS FAMILIARES RURAIS EM SANTA CATARINA - AVANÇOS E DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA

Dimas de Oliveira Estevam[1]

Giovana Ilka Jacinto Salvaro

Rossandra Oliveira Maciel

Liara Darabas Ronçani

Resumo. O objetivo do artigo é reportar a análise da trajetória das Casas Familiares Rurais (CFRs) em Santa Catarina. O estudo também procurou descrever as contradições e os reveses do movimento no estado, as perspectivas e as discussões do movimento no território catarinense. Além disto, buscou retratar, ainda que de maneira singular, sua trajetória no país. O método utilizado na investigação pautou-se na pesquisa descritiva em que se utilizaram fontes primárias e secundárias. As fontes secundárias foram obtidas através de trabalhos científicos (teses, dissertações, livros e artigos); e as fontes primárias feitas através de registros escritos durante o Seminário Estadual das CFRs de Santa Catarina, realizado em Florianópolis - SC, no ano de 2011. As considerações finais do artigo apontam para forte dependência das CFRs do poder público local, isso fragiliza o movimento, deixando-o a mercê da "boa vontade" em ajudar dos governantes públicos. A falta de estabilidade do aporte de recursos fragiliza-as e muitas experiências acabam encerrando suas atividades.

Palavras-chave: Educação do Campo; Casa Familiar Rural; Pedagogia da Alternância.

EDUCACIÓN RURAL: LA TRAYECTORIA DE LAS CASAS FAMILIARES RURALES EN SANTACATARINA-AVANCES Y RETOS DE LA EXPERIENCIA

Resumen. El objetivo de este trabajo es analizarla trayectoria de las Casas Familiares Rurales (CFRs) en Santa Catarina. El estudio también trató de describir las contradicciones y reveses de este movimiento, perspectivas y debates en esta provincia. Por otra parte, trató de retratar, aunque de una forma singular, su presencia en el país. La metodología utilizada en el artículo ha sido la descriptiva y utiliza fuentes primarias y secundarias. Las fuentes secundarias fueron obtenidas a través de artículos científicos (tesis, disertaciones, libros y artículos), y las fuentes primarias realizadas a través de registros escritos durante el Seminario (CFR) celebrado en Florianópolis- SC en el año 2011. Las conclusiones del artículo apuntan a una fuerte dependencia de las casas de los gobiernos locales, se debilita el movimiento, dejándolo a merced de la 'buena voluntad' de los gobiernos sin la ayuda pública. La falta de estabilidad de la asignación de los recursos los convierte en frágiles y muchas experiencias acaban cerrando sus actividades.

Palabras clave: Educación Rural, Casa Familiar Rural, Pedagogía de la Alternancia.

[1] Dados dos autores ao final do artigo.

RURAL EDUCATION: THE TRAJECTORY OF THE FARMING HOUSEHOLDS IN SANTA CATARINA –ADVANCES ANDCHALLENGES OFEXPERIENCE

Abstract. The goal of this article is to report the development of the Rural Family Houses Association (CFRs) in Santa Catarina. The study sought to describe the contradictions as well as setbacks of movement in the state, regarding the perspectives and discussions of the movement in the territory of Santa Catarina. It also sought to portray, albeit in a singular way, its trajectory in the Country. The method used in this investigation was anchored in a descriptive research, which used primary and secondary sources. Secondary sources were obtained through scientific papers (thesis, dissertations, books and articles), and primary sources through notes made during the CFRs Seminar of the State of Santa Catarina, held in Florianópolis-SC in 2011. The final considerations of the article pointed to the strong dependence the CFRs has to the local government. It weakens the movement, leaving it to the "good will" of the public administrators. The back of stability regarding the distribution of many ends up closing down their activities.

Keywords: Rural Education, Rural Family House, Pedagogy of Alternation.

Introdução

O modo de vida do campo tem sofrido grandes transformações nas últimas décadas. Mesmo assim, os trabalhadores, ainda, são vistos como atrasados, teimosos e resistentes às mudanças em relação aos aspectos tecnológicos. A ideologia dominante define o modelo ideal, baseando-se em critérios centrados na produtividade em detrimento aos demais aspectos, mesmo que isso signifique desrespeitar os ciclos de vida destas populações. Aqueles/as, que não se adequarem e/ou não atingirem os padrões de produção e consumo estabelecidos, são desqualificados e considerados inaptos e, pejorativamente, tratados como preguiçosos.

Dentro desta perspectiva, coloca-se como atrasado tudo o que for anterior ao presente e não consegue acompanhar a lógica estabelecida pelo "progresso" tecnológico. O modelo de desenvolvimento técnico-econômico atual relaciona o atraso ao passado, com aquilo que não deve existir como forma de produzir o presente. A não existência assume a forma de resíduo - o anterior é tido como inculto, antiquado, simples e não desenvolvido (Santos, 2001).

A compreensão de desenvolvimento marcada por este paradigma tem conseqüências profundas no campo da educação. Neste sentido, a educação passou a ser central, por dois motivos: por um lado, a base que representa os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico transformou a ciência e a tecnologia em forças produtivas; por outro, o controle da sociedade via forças do mercado tem impactado as relações entre a política, o governo e a educação (Azevedo, 2001).

As políticas educacionais no Brasil têm como pressuposto que as pessoas precisam desenvolver habilidades e conhecimentos, que possibilitem o seu redirecionamento em atividades que exigem estes conhecimentos. Por isso, o discurso e as práticas das políticas públicas para educação são permeados pelo argumento da necessidade de qualificação profissional, desprezando os demais aspectos: culturais, sociais, políticos e outros. Desta forma, vão se expulsando as crianças e os jovens para fora do campo, porque a política de educação está dentro de uma perspectiva maior de políticas públicas. Cabe destacar, entre elas, a política agrária, que prioriza a monocultura em detrimento ao pouco apoio à produção da agricultura familiar e suas formas de organização, entre outros aspectos.

Neste sentido, o debate sobre a educação no campo tem sido desenvolvido, de forma recorrente, a partir de uma ótica urbana sobre as condições rurais, portanto, desconhecendo muitas de suas especificidades. Este tem sido o teor das agendas de ensino de uma forma geral no mundo sob o capitalismo, mas particularmente no Brasil. Isto é facilmente percebido, quando são analisados os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, que muito significativamente valorizaram os aspectos e os saberes urbanos em detrimento daqueles do meio rural.

Este processo de discriminação tem longa trajetória; principalmente com a expansão capitalista, a população rural foi estigmatizada pelos moradores das cidades. Esse preconceito, em relação aos moradores do campo, estava na esteira de uma disputa que, de fato, revelava a distância entre dois mundos e duas formas de produzir, onde o urbano e o rural eram suas manifestações visíveis. Assim, as diferenças materiais e simbólicas cresciam, à medida que o capitalismo fortalecia suas bases e se expandia (Estevam, 2012).

Entre as inúmeras conseqüências geradas por esta disputa, o problema educacional se sobressai frente aos demais. Embora o Estado brasileiro reconheça a educação como um direito da população do campo, e não se podem negar as conquistas e os avanços, na prática este direito tem um longo caminho a ser percorrido para se concretizar de fato.

Frente às dificuldades, inúmeras experiências de Educação do Campo emergiram no Brasil nas últimas décadas. Entre estas se destaca a formação de jovens do campo, através da pedagogia da alternância. Este modelo de formação tem por objetivo possibilitar uma educação adaptada à realidade vivida dos jovens do campo e atender uma demanda alijada do sistema de Ensino Formal. O movimento brasileiro de formação por alternância tem sua origem com as Escolas Famílias Agrícola (EFAs) e, posteriormente, com a criação das Casas Familiares Rurais (CFRs), cuja proposta consiste em instituições educativas regidas por associações de famílias interessadas na formação dos filhos.

No Brasil, as CFRs têm como principal suporte as Associações Regionais das CFRs (ARCAFARs), que as representam em nível estadual, nacional e internacional, na

medida em que desempenham uma função mediadora entre o Estado e as CFRs. No país existem duas Associações Regionais das CFRs: a ARCAFAR Norte/Nordeste que representa as Regiões Norte e Nordeste e a ARCAFARSul, representante do Sul do país que, juntamente com a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), formam a rede dos Centros de Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs – (Estevam, 2009).

Embora a formação por alternância contribua de forma positiva para o desenvolvimento dos jovens do campo, é importante ressaltar que, no estado de Santa Catarina, a forma como está sendo conduzida a proposta verifica avanços, mas também traz no seu interior muitas contradições. A falta de reconhecimento, na íntegra, do modelo de formação por alternância por parte do Governo Estadual e a dependência financeira das prefeituras, entre outros problemas, comprometem a continuidade do projeto. Outra dificuldade é a falta de integração entre as famílias e os Centros Familiares de Formação, tendo em vista que isso interfere negativamente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do jovem.

Diante do exposto, o objetivo do artigo é analisar a trajetória das CFRs em Santa Catarina. Este estudo visa identificar não apenas as contradições e os reveses, mas também as perspectivas e as discussões do movimento no território catarinense. Além disso, busca retratar, ainda que de maneira singular, sua trajetória no país.

O artigo está dividido da seguinte forma: o primeiro tópico contextualiza e define o problema e os objetivos da pesquisa. No segundo, são apresentados os procedimentos metodológicos. No terceiro, a revisão teórica acerca do tema problemática do campo, entre outros conceitos que fundamentam a realização do trabalho. No quarto, busca-se apresentar a discussão sobre as CFRs em Santa Catarina e, por último, as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa se caracteriza como descritiva, com a finalidade de apresentar características de determinado fenômeno ou grupo (Gil, 2010). Como procedimentos para a coleta de dados, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental, respectivamente, envolvendo fontes secundárias e primárias. As fontes secundárias foram obtidas através de trabalhos científicos (teses, dissertações, livros e artigos). As fontes primárias envolvem depoimentos de lideranças e registros escritos durante o Seminário Estadual das CFRs de Santa Catarina, realizado em Florianópolis nos dias 11, 12 e 13 de abril de 2011. O Seminário Estadual das CFRs de Santa Catarina foi organizado pela ArcafarSul e ArcafarSC e teve o objetivo de discutir e, ao mesmo tempo, pressionar o governo do estado, não somente para reconhecer as CFRs, mas também para que o estado disponibilizasse recursos financeiros para as CFRs de Santa Catarina. O processo de análise dos dados foi orientado pela abordagem qualitativa.

Considerações teóricas

- A problemática do campo

Ao se reportar aos problemas sociais da agricultura familiar, tanto em nível local quanto nacional, quase sempre, faz-se referência aos problemas gerados nas periferias das cidades, pelo êxodo rural. Dificilmente se mencionam as injustiças sociais sofridas por aqueles que vivem do campo. Se nas cidades discute-se a pouca eficácia das políticas públicas, no meio rural, simplesmente, elas quase não existem; a população rural é desassistida nas mais diversas áreas, continuando invisível sob olhar daqueles que formulam as políticas sociais e, porque não dizer da própria população urbana, que a trata com desprezo e preconceito - embora se tenha uma visão positiva do rural como lugar de uma vida saudável. Porém, quando se fala do sujeito concreto (o agricultor) a discriminação continua (Estevam, 2012).

Este olhar preconceituoso da população urbana, em relação à rural, tem suas origens desde longa data. A partir do intensivo processo de urbanização do país, que refletia a nova configuração capitalista e industrial nascente, a figura do homem da cidade ganhava status como modelo de sofisticação intelectual, de bom gosto, de elegância, etc., em contraste gritante com a visão do homem do campo ou da pequena cidade, refletindo a própria disputa de modelos de sociedades (Estevam & Etcheverry, 2006).

A modernização do campo passou ser a tônica dos defensores deste pensamento. Defendiam a implementação de políticas públicas como forma de superação do atraso cultural e socioeconômico do meio rural, denominada de 'modernização conservadora', na qual o grande capital se aliou ao latifúndio, com a participação ativa do Estado (Graziano da Silva, 1985). O autor relata que o objetivo da "modernização conservadora" foi transformar o latifúndio, símbolo da agricultura "colonial", numa empresa capitalista. Desta forma, verifica-se o objetivo de integrar o meio rural ao processo de produção do modo capitalista de produzir, sem alterar a estrutura agrária do país.

Para integrar o mundo rural ao projeto vigente de sociedade, a educação desempenharia uma função primordial (Silva, 2003). Caberia à escola garantir os princípios básicos como o desenvolvimento de uma educação, oferecendo oportunidades iguais a todos num ensino geral básico, não importando se era rural ou urbano. Para isso, algumas medidas foram adotadas, como a nucleação das escolas e o transporte escolar gratuito. Através dessas medidas, acreditava-se que seria possível amenizar problemas da escola rural como a repetência, a evasão e o êxodo de jovens rurais, que migravam na busca de melhores oportunidades de emprego e qualidade de vida na cidade, mas acabavam contribuindo para aumentar a massa desempregada, devido ao seu precário nível de escolaridade.

O problema da educação no Brasil, em grande medida, é decorrente do modelo de desenvolvimento econômico e das conseqüências socioeconômicas do meio rural, que foram mais agravantes em relação ao meio urbano. Os problemas acarretados não se deram unicamente na esfera da educação, mas alcançaram a estrutura política e social.

A Região Oeste do Estado de Santa Catarina, por exemplo, sofre com o forte êxodo rural desde a década de 1980. Os motivos responsáveis pelo processo de desruralização da região apresentam os seguintes aspectos: inviabilidade da família em permanecer em sua propriedade devido à baixa rentabilidade das atividades, ausência de políticas agrícolas e o pequeno tamanho das propriedades. Com relação à migração, a exclusão socioeconômica da juventude rural tem se acentuado e esse fato é uma ameaça para própria continuidade da agricultura familiar, tendo em vista o processo de envelhecimento da população residente no campo (Stropasolas, 2006).

Ficar ou sair da propriedade: eis o principal dilema vivido pelos jovens do campo. Para tomarem a decisão, entre permanecer ou ir embora, os jovens fazem um balanço daquilo que seria favorável, caso ficassem, e do que poderiam conquistar, caso optassem pela migração. Neste caso, na maioria das situações, os fatores atrativos do campo são vencidos pelo sonho de buscar outras oportunidades no meio urbano (Estevam, 2009). Frente aos problemas vivenciados pelos jovens do campo, os movimentos sociais têm como uma de suas bandeiras a luta por uma Educação Básica do Campo.

- A Educação do Campo

Na atualidade, em nível nacional discute-se como avançar na educação do campo e, também, como ultrapassar os impasses gerados pelas contradições presentes no meio rural. Na maioria dos casos, o jovem deixa o campo porque não tem uma formação adequada, e continuada para sua realidade, e por não encontrar uma perspectiva de futuro no local. Neste sentido, a educação do campo tem uma função crucial e um papel fundamental para a diminuição do êxodo de jovens do campo. O jovem para continuar no campo precisa de melhores oportunidades – estudar e trabalhar sem ter a necessidade de sair de sua propriedade.

No entanto, mesmo que se tenha uma Educação Básica do Campo, sendo esta uma condição necessária, mas não suficiente, porque o problema extrapola o campo da educação, existem muitos outros impasses. Entre estes, verifica-se que muitos jovens formados estão saindo por não encontrar oportunidades para continuar desenvolvendo seu trabalho no meio rural, porque encontram dificuldades na aquisição de terras ou mesmo na obtenção de financiamentos para a produção; enfim, o meio rural continua pobre sobre diversos aspectos. Por isso, o projeto da Educação do Campo somente irá avançar, se os movimentos sociais do campo se fizerem fortes (Estevam, 2009).

Todavia no país, por muito tempo, as políticas públicas ignoraram a luta dos/as trabalhadores/as do campo e seus movimentos sociais. Na atualidade, quando se pensa políticas públicas para a Educação do Campo, fica cada vez mais difícil ignorar os seus sujeitos, porque a noção de direito tem se fortalecido, através da luta e da resistência nos processos de organização política e social. Os movimentos sociais têm conseguido colocar esta discussão - os problemas pertinentes à Educação do Campo - na agenda pública dos governos federal, estadual e municipal. É o avanço da consciência do direito por parte dos sujeitos do campo, que têm provocado o avanço na Educação do Campo como política pública.

Neste sentido, no Brasil, a Rede CEFFAs (as EFAs e as CFRs) constitui-se num movimento de educação do campo, que diz respeito à produção de conhecimento, representando que tem por base uma proposta pedagógica inovadora, tendo sua materialidade ao denunciar o não cumprimento do direito dos cidadãos do campo, a uma Educação exclusiva que respeite as suas especificidades. A grande força mobilizadora do movimento pela educação do campo deve ser pautada num conceito de educação que leve em consideração o sujeito e que tome a sua história como ponto de partida do ensino e da aprendizagem.

Além disso, o currículo dever ser coerente com os projetos dos jovens e caminhar em direção a um projeto econômico diferente do hegemônico vigente no Brasil, em que a sustentabilidade e o respeito às atividades dos agricultores familiares, pescadores ou extrativistas, sejam prioritários (Estevam, 2012). Por tudo isso, na atualidade, não é mais possível pensar em políticas públicas de Educação do Campo sem levar em consideração o contexto e as lutas sociais daqueles/as que vivem do campo.

- Origem da Formação por Alternância e das Casas Familiares Rurais

A década de 1930 foi um período de grandes transformações mundiais, em virtude da primeira Guerra Mundial. Sobretudo, na França foi um período trágico, pois o país encontrava-se destruído tanto no âmbito econômico quanto social. A agricultura era, por vez, um dos setores mais afetados e ainda mais por não receber o apoio do Estado. Atrelada à invisibilidade do meio rural, a educação também se encontrava fragilizada, uma vez que a mesma era voltada para meio urbano, acarretando o desinteresse dos jovens rurais. Caso esses jovens tivessem interesses em estudar, as dificuldades eram maiores, pois tinham que sair da propriedade e deixar seus familiares para estudar nas cidades, em um momento no qual sua força de trabalho contribuía significativamente para reprodução familiar (Estevam, 2001).

Foi frente a este contexto que surgiu na França a necessidade de uma formação adaptada à realidade do jovem rural. O descontentamento dos agricultores com relação à educação da época levou ao surgimento das primeiras *Maisons Familiares Rurales* (MFRs), em 1935 no sudoeste da França. A instituição apresentava como proposta uma

aprendizagem teórico-prática, por meio da qual o jovem pudesse resgatar a auto-estima e recuperar o interesse com relação à educação. No processo de sua constituição, a primeira MFRs contou com apoio de diversas organizações do meio rural francês (Silva, 2000).

Depois de a primeira experiência ser bem sucedida, o projeto das MFRs passou a despertar o interesse de outras regiões da França. Desta forma, com a consolidação nacional, deu-se a criação da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs), que tinha por objetivo unificar o movimento, tendo em vista a sua rápida expansão. O projeto teve tamanho êxito que, em 1945,havia aproximadamente 100 MFRs, enquanto centenas de projetos estavam sendo discutidos (Queiroz, 2004).

Ao passar pela Segunda Guerra Mundial, o movimento sofreu dificuldades, mas permaneceu forte. Logo após a Guerra, a consistência do projeto era maior – foram criadas pela UNMFRs deliberações que deveriam ser seguidas pelas MFRs, caso contrário, seriam desligadas do movimento. Outro fato de relevância foi o desligamento da igreja, que permitiu a entrada de novos técnicos e pedagogos no processo de ensino, não estando mais destinada a um padre a total responsabilidade pelo conteúdo teórico (Silva, 2000).

Após consolidada a proposta no território francês, a experiência se expandiu para outros países. Em 1950, a Itália foi o primeiro país a adotá-la, com a nomenclatura de Escola Familiar Rural. O país fez algumas modificações, como o período de alternância, ou seja, 15 dias na propriedade familiar e 15 dias no internato. Posteriormente, Espanha e Portugal também aderiram ao modelo, em 1966 e 1984, respectivamente.

Na África, a proposta começou a ser discutida em 1962 e, na América Latina, em 1968, sendo que o primeiro país a implantar o projeto foi o Brasil; logo após, a Argentina e países da América Central também adotaram a proposta. Na Oceania o modelo foi implantado em 1977, na Ásia foi em 1988 – primeiramente nas Filipinas e logo após no Vietnã (Estevam, 2001). A adoção da proposta nos cinco continentes deu origem a *Association Internationale dês Mouvements Familiaux de Formation Rurale* (AIMFR), cujo objetivo era difundir, representar e integrar o desenvolvimento das MFRs em todos os países; visava ainda à transmissão dos princípios e métodos das MFRs, bem como o auxílio na sua aplicação e a criação de serviços necessários ao bom funcionamento da AIMFR (Estevam, 2012).

- A Formação por Alternância no Brasil

A trajetória das experiências de formação por Alternância no Brasil teve relação direta com a agricultura familiar e de subsistência. As dificuldades de acesso ao conhecimento e tecnologias que facilitassem as atividades, o acelerado processo de destruição ambiental, o uso de técnicas rudimentares como as queimadas e outras, a

utilização intensiva de agrotóxicos e o predomínio da monocultura - tudo isso agravou cada vez mais as condições de pobreza destas famílias do campo. Além disso, o acesso ao ensino formal - de baixa qualidade - não era para todos, nem o acesso às políticas públicas para atender a grande demanda do campo. Este modelo de formação se originou no país com o objetivo de possibilitar um acesso ao ensino adaptado à realidade do campo e para atender uma demanda alijada do sistema de ensino formal (Estevam, 2009).

O movimento brasileiro de formação por alternância tem duas origens: os primeiros CEFFAs, que surgiram no fim da década de 1960, no estado do Espírito Santo, denominados de Escolas Família Agrícola (EFAs), em virtude de sua inspiração no modelo italiano que leva a mesma denominação, e as Casas Familiares Rurais (CFRs), oriundas diretamente do movimento das Maisons francesas, nos anos de 1980, no estado de Alagoas, sem vinculação com o movimento das EFAs.

Atualmente, existem sete diferentes modelos de Formação por Alternância no Brasil que, conjuntamente, somam 273 Centros, distribuídos em 21 estados da federação (Queiroz, 2007). No conjunto dessas experiências, as EFAs/ECORs e as CFRMs se destacam como os mais antigos e mais expressivos que, direta e/ou indiretamente, influenciaram a implantação dos demais movimentos.

Devido à grande diversidade de experiências existentes no País, convencionou-se chamá-las nacionalmente de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e Centros de Educação em Alternância (CEAs), que agrupam as mais diferentes denominações[2]: Escolas Família Agrícola (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas de Assentamentos (EAs)[3], Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR).

Esta divisão do movimento brasileiro de formação por alternância, em dois grandes agrupamentos, aconteceu devido às características peculiares das experiências (Queiroz, 2007). Os CEFFAs constroem todo seu processo de formação a partir dos pilares da Pedagogia da Alternância, tendo uma associação de famílias responsável pela gestão e manutenção de cada Centro Familiar de Formação. Atualmente, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais e do Mar (CFR/Ms) e as ECORs compõem os CEFFAs. Já os CEAs trabalham igualmente com a PA, objetivando a formação dos jovens e contribuindo para o desenvolvimento do meio.

[2] As ECORs e as EPAs, no Estado do Espírito Santo, bem como as ETAs, no Estado de São Paulo, tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das EFAs; já o PROJOVEM, no Estado de São Paulo, as CdFRs, nos Estados da Bahia e Pernambuco, e o Cedejor, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se espelharam nas CFRs, Mepes e Projovem para a sua implantação (Silva, 2003).

[3] As EPAs surgiram no Estado do Espírito Santo (Queiroz, 2004). Existem oito, são coordenadas pelo MST e têm a participação direta do poder público. Em relação às ETAs: são três e têm apoio do CEETPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza), no Estado de São Paulo.

Todavia, os CEAs não têm na sua origem a associação local, mas isso não significa que os mesmos não trabalhem com os agricultores familiares. Neste caso, as associações ou conselhos comunitários participam de maneira consultiva e não deliberativa. Desta maneira, a manutenção e a gestão destes Centros não são da responsabilidade dos associados.

Os Centros de Formação e de Educação se organizam, pedagógica, política e administrativamente, de forma autônoma. As EFAs, as CFRs, as ECORs, as EAs e as ETAs trabalham a escolarização e a profissionalização, enquanto o PROJOVEM e o CEDEJOR não trabalham a escolarização. As EFAs e as CFRs oportunizam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, juntamente com a qualificação profissional, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. As ECORs oferecem o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, juntamente com a qualificação profissional. As ETEs, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico (Estevam, 2012). As EAs oferecem o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e o CEDEJOR desenvolve suas atividades na categoria de formação profissional no Ensino Pós-Médio.

A Formação por Alternância no Sul do Brasil

Em meados dos anos de 1980, estas experiências são implantadas no sul do País, inspiradas diretamente no modelo francês das Maisons Familiales Rurales. As experiências italianas já haviam sido influenciadas pelo modelo francês das MFRs, surgidas na década de 1930. Entre outros objetivos, as Maisons surgiram como uma possibilidade de formação de jovens rurais adaptadas às suas necessidades socioeconômicas, através de uma proposta de formação que envolve, em um mesmo processo, os jovens, suas famílias e a comunidade no local onde o Centro de Formação estiver instalado (Silva, 2000).

As primeiras CFRs foram implantadas no estado do Paraná e, posteriormente, a experiência foi desenvolvida em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Devido à expansão do número de projetos, surgiu a necessidade de criar uma coordenação geral para dar suporte à implantação, à manutenção e ao acompanhamento. Em 1991, foi criada a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFARSUL). Além de suas atividades de capacitação de monitores e lideranças, a entidade tem celebrado convênios de cooperação técnica e financeira com outras associações, órgãos públicos nacionais e internacionais.

Na atualidade, o movimento de formação por alternância passa por uma fase de aproximação entre as experiências. Essa ação objetiva fortalecer o movimento e aglutinar força política para defender a Pedagogia da Alternância, promover o intercâmbio entre as experiências e buscar soluções comuns de seus problemas (Queiroz, 2004). Para isso, a UNEFAB e as ARCAFARes vêm estabelecendo parcerias entre si e com outras redes que trabalham a mesma proposta pedagógica de formação. Esta articulação visa ao fortalecimento e à ampliação do trabalho das escolas que

utilizam a alternância, para dar maior visibilidade ao projeto e conquistar mais espaços.

Para que essa idéia se concretize, as duas instituições têm estreitado o seu relacionamento institucional, através de diversas ações, tais como reuniões, encontros, contatos, troca de materiais, visitas, entre outras. A meta é estabelecer o diálogo na diversidade das experiências, buscar os pontos em comum e com isso enriquecer mutuamente, respeitando as especificidades e diversidades de cada rede. O ponto de partida desta aproximação surgiu da necessidade de apresentar uma proposta comum das EFAs e CFRs ao governo federal, para o reconhecimento nacional da Pedagogia da Alternância.

Em relação a esta articulação entre as redes, a meta é consolidar ações e estratégias para o crescimento, sustentabilidade pedagógica, institucional e financeira dos CEFFAs no Brasil (Queiroz, 2007). Cabe ressaltar que não se trata da unificação das experiências, mas da realização de trabalhos conjuntos sobre questões de interesses comuns, respeitando as especificidades e os espaços de atuação de cada rede. O objetivo é intensificar e ampliar o intercâmbio com instituições parceiras e promover o desenvolvimento do meio rural.

Resultados e Discussões

- A trajetória das Casas Familiares em Santa Catarina

As trajetórias das experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs) e Casas Familiares do Mar (CFM), em Santa Catarina, foram divididas em fases, que caracterizaram o movimento no território catarinense: a primeira é referente ao processo de divulgação e implantação das primeiras CFRs, que teve sua origem no trabalho desenvolvido pelo Centro de Estudos e Promoção de Agricultura de Grupo (CEPAGRO); a segunda é caracterizada pela criação da ArcafarSul e a expansão dos projetos em todo o estado, e a terceira trata da luta pela ArcafarSul pelo reconhecimento do projeto, junto ao Conselho Estadual de Educação (Estevam, 2001 e 2009). A quarta fase teve início em 2003 com a criação da ArcafarSC, cujo objetivo foi fortalecer o movimento no estado e lutar pela implantação do Ensino Médio nas CFR/M de Santa Catarina, o que consolidou-se com a abertura das primeiras turmas no início de 2008, através da educação técnica profissional; a última (quinta) fase da trajetória da Casas em Santa Catarina denominamos de Momento Atual.

- Primeira fase: o processo de divulgação e a criação das primeiras CFRs

A primeira fase das CFRs de Santa Catarina foi dividida durante os meados da década de 1980 e os primeiros anos da década de 1990. Os anos de 1980 foram de mudanças políticas no país; um período que marcou o fim da ditadura e o retorno da democracia. As lutas por melhores condições de vida no campo aconteciam em diversas partes do Estado.

Também participava destes movimentos a Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Santa Catarina (FETAESC), representada por alguns de seus Sindicatos filiados. Muitas destas lideranças participavam de outros movimentos sociais, portanto não estavam somente envolvidas com os sindicatos. Dessa articulação surgiu, em 1990, o (CEPAGRO)[4], cuja criação também contou com o apoio decisivo da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S.A -Epagri- (Estevam, 2001).

Neste sentido, o processo de discussão para implantação das primeiras CFRs em Santa Catarina teve, em seu início, a mediação de entidades estatais ligadas à questão agrícola e Organizações Não Governamentais (ONGs), que também desenvolviam atividades nesta área. Estas organizações tiveram um papel decisivo na constituição das primeiras experiências (Estevam, 2001).

Todo o processo para implantação das primeiras CFRs inicia-se num acordo de cooperação entre a Associação de Crédito, Assistência Técnica e Extensão Rural de Santa Catarina (Acaresc, atual Epagri) e uma entidade francesa. Posteriormente, a Acaresc se desinteressa pelo acordo e o Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (Cepagro) entra em contato para firmar um acordo de intercâmbio[5] com essa Associação de Agricultores Familiares do Oeste da França. Em parceria com as prefeituras, os sindicatos rurais e o apoio de outras organizações, desenvolveram no estado um trabalho para divulgar o projeto, a fim de que ele viesse a ser implantado por estas entidades nos municípios (Estevam, 2001). Estas iniciativas possibilitaram o surgimento das primeiras CFRs catarinenses, entre elas a de Quilombo[6].

A partir do intercâmbio com os agricultores franceses, os agricultores de Quilombo tiveram conhecimento da existência de uma CFR no município vizinho de Barracão, no sudoeste do Paraná. Em fevereiro de 1991, um grupo de agricultores, e lideranças de Quilombo, foi conhecer a experiência paranaense (Silva, 2000).

Outro acontecimento, marcante e decisivo no processo de fundação da CFR de Quilombo, foi a realização do I Seminário Interestadual de Casa Familiar Rural, no município, em 1992. Este evento contribuiu para a divulgação, local e regional, da proposta, além de possibilitar o intercâmbio com outras experiências já existentes, na obtenção de documentos e informações a respeito da proposta, servindo de estímulo e

[4] As entidades que compõem o CEPAGRO: FETAESC, APACO (Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense), ACAVA (Associação dos Condomínios de Armazenagem do Vale do Araranguá), AECOS (Associação Estadual de Condomínios de Suinocultores) e CCA/SC (Cooperativa Central dos Assentados de Santa Catarina), formando, assim, a junta administrativa, além do Centro Vianei de educação popular. A administração é feita pela Secretaria Executiva e pelo Conselho Técnico.

[5] O CEPAGRO contou com a cooperação da ALDIS (Associação Local por um Desenvolvimento Internacional Solidário (Estevam, 2001).

[6] Segundo o ex-prefeito de Quilombo, tudo se inicio ua pósuma viagem à França: "(...) fui à França e fiquei 18 diasna França, todos el es nas MFRs. A gente conheceu a sistemática, veio de volta, suscitou a discussão e foram longos anos que a gente passou a discutir a implantação da primeira CFR de Santa Catarina. Houve a aceitação de uns no início e questionamento por parte de outros. Mas a idéia foi tomando corpo e tomando fôlego, a partir das lideranças". (Estevam, 2001, p.95).

aprofundamento para que os agricultores, posteriormente, implantassem o projeto no município (Estevam, 2001).

O processo de divulgação das CFRs, desenvolvido pelo Cepagro, possibilitou a criação e a expansão do projeto. Primeiramente no Oeste e posteriormente em outras regiões do estado. A implantação das primeiras experiências resultou na criação da ArcafarSul, que marca a segunda fase do movimento no Estado. A Associação foi criada com objetivo de apoiar e coordenar o funcionamento das CFRs, disciplinar o processo de implantação, direcionar o movimento, capacitar os monitores e realizar as parcerias necessárias com as entidades.

- **Segunda fase: criação da ArcafarSul e a expansão dos projetos**

O processo de criação da ArcafarSul ocorreu a partir de um Seminário realizado na cidade de São Miguel d'Oeste (SC), com a presença de agricultores e lideranças e com o apoio de técnicos da Acaresc. Na realização do seminário, foi possível desencadear todo um processo de articulação tendo em vista a criação da ArcafarSul, em 1991.

Com a organização da ArcafarSul, o projeto se expandiu rapidamente por todo o território catarinense. Para se ter uma noção desta rápida ampliação, basta observar os números: em 1993, havia somente duas Casas em funcionamento – Quilombo e Caibi – e quatro projetos em processo de discussão. No ano de 1995, foram inauguradas mais quatro, nos municípios de Saudades e Modelo, na região Oeste. Neste mesmo ano, mais dez novos projetos estavam em fase de elaboração.

Com estes novos projetos, o período de 1996 a 1998 foi o de maior implantação de CFRs até o momento. Como destacado anteriormente, antes de 1996 havia apenas quatro Casas em funcionamento, número que se elevou para 19 em 1998, chegou a 21 no fim do ano 2000 e a 24 em 2004; depois começou a recuar e atualmente são 20 CRFs e duas Casa Familiar do Mar (CFMs), num total de 22 em funcionamento.

- **Terceira fase: o processo de reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação e a criação da Aracafar/SC**

Apresentado o processo de surgimento e expansão das experiências das Casas Familiares no Estado, cabe resgatar a luta pelo reconhecimento do projeto junto ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). Esta fase, na delimitação do estudo, marca a terceira etapa do movimento das CFs catarinenses.

Cabe salientar que sem o reconhecimento do CEE/SC, as CFs não podiam se beneficiar de convênios do Estado; ou seja, ter acesso aos programas governamentais. Depois de tentativas frustradas para obter o reconhecimento na forma original em que fora encaminhado o projeto ao Conselho, os processos permaneceram por vários anos

arquivados na Comissão do Ensino Fundamental. Depois de feitas as adequações exigidas pelo CEE/SC para a aprovação, o processo teve seu encaminhamento agilizado e aprovado pelos conselheiros, em sessão plenária no final de 1998.

Entretanto o Conselho fez várias ressalvas-a mais significativa foi autorizar as CFs a funcionar na modalidade supletiva e semipresencial de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. O ponto crucial, que emperrava o processo, residia no fato de o CEE/SC não reconhecer as duas semanas passadas na propriedade como período letivo e, por isso, autorizou a funcionar apenas como EJA (Educação de Jovens e Adultos) (Estevam, 2001). Ou seja, as CFs tiveram que se adequar aos critérios do Ensino Supletivo em que o jovem para freqüentar precisa ter idade igual ou superior a catorze anos.

A partir do reconhecimento, as mudanças foram implantadas no início de 1999. A primeira delas foi a inclusão de professores para ministrar os conteúdos do Ensino Supletivo; a segunda foi a disponibilização de recursos financeiros designados no orçamento para aquisição de materiais didáticos, merenda escolar e outros; a terceira foi a adaptação nos PPPs das CFs para contemplar os conteúdos das disciplinas do Ensino Fundamental e atender as exigências legais da SEE/SC.

Desta maneira, o projeto passou por um acompanhamento da ArcafarSul, no que tange aos conteúdos da pedagogia da alternância e o Ensino Supletivo sob a responsabilidade da SEE. Embora os resultados desta parceria entre as Casas e a SEE/SC, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fossem considerados positivos, o projeto passou a enfrentar, a partir de 2004, problemas com a demanda de jovens, que foram se agravando cada vez mais e levaram ao fechamento de algumas CFRs.

Para o Coordenador da ArcafarSC o problema está relacionado ao fato de que o jovem, atualmente, tem a facilidade de freqüentar escolas - o transporte escolar facilitou a vida das crianças e com 14 anos de idade são poucos os que não concluíram a 8a série. Desta forma, o público das CFRs que entravam via EJA foi se esgotando e eram raros os casos de alunos com a idade de 14 anos completos sem ter concluído o Ensino Fundamental. Esta era a idade permitida pela SEE/SC para ser aluno da CFR. Então as CFRs estavam enfrentando dificuldades na formação das turmas, que tinham entre oito e doze alunos.

Em decorrência destas dificuldades, durante um Seminário Estadual sobre CFs realizado no município de Maravilha – SC, que contou com a presença de agricultores e de lideranças estaduais, líderes do movimento em Santa Catarina decidiram criar a ArcafarSC. Neste Seminário, realizado em 2003, a idéia se concretizou. Atualmente, a Arcafar exerce um papel importante no estado, tendo sido, inclusive, reconhecida pelo CEE/SC como a instituição mantenedora do projeto da PA em Santa Catarina. Ela foi criada com o intuito de representar as CFRs junto ao Estado e com as demais instituições de modalidades de formação por Alternância, e também para aproximar e articular melhor as CFRs do estado.

Quanto às dificuldades de operacionalização da proposta pedagógica das CFs em Santa Catarina, são destacados como os principais obstáculos em sua aplicação: a pouca participação da Associação; a rotatividade de monitores; a forte dependência do poder público estadual e municipal; a falta de conhecimento do projeto na sua essência; a carência de recursos financeiros; os poucos resultados práticos da experiência. Estes fatos estão associados, na maioria dos casos, a forte dependência do poder público local. Como a prefeitura é uma das principais mantenedoras das Casas Familiares, a troca de governante (prefeito) a cada quatro anos é uma preocupação constante, pois nem sempre há continuidade do mesmo segmento político partidário e o apoio fica a mercê, em muitos casos da boa vontade política destes governantes.

Cabe argumentar, em toda essa preocupação com a formação, que um dos fatores que comprometem o desempenho das CFs, e que acompanha a trajetória do movimento, é a rotatividade dos monitores, representando uma das principais dificuldades na aplicabilidade da proposta e comprometendo a continuidade dos trabalhos desenvolvidos. Segundo o Coordenador da ARCAFARSC, a ARCAFAR investe todo ano em capacitação de monitores, e cada troca de prefeito muda os monitores e aí as CFs não conseguem "sair do chão", porque, embora haja a capacitação de pessoas, elas não ficam nas CFs. Isso não é bom para o movimento, porque ele não consegue avançar – a Casa fica sempre recomeçando. Então isso é uma coisa ruim para as CFs, é muito difícil.

O depoimento do Coordenador da ArcafarSC demonstra a dificuldade das CFs em ter um quadro efetivo de monitores e com isso avançar na proposta pedagógica. O movimento trabalha sempre com o temor de que, a cada troca de governante, haverá a substituição dos monitores, já que nem sempre há continuidade do mesmo segmento político.

- Quarta fase: a implantação do Ensino Médio nas CFRs/M

Com a criação da Coordenação da ArcafarSC, foi iniciada a negociação com a Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de implantar novos cursos, porém não mais por intermédio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas através do Ensino Médio Profissionalizante. Esta meta foi alcançada no final do ano de 2007, quando finalmente o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina reconheceu que o período em que o aluno se encontra na propriedade pode ser contabilizado como dia letivo ou horas/aula. Em 2008, as CFRs de Quilombo, Xaxim e Riqueza passaram a oferecer o Ensino Médio integrado ao profissional.

A implantação do Ensino Médio nas Casas Familiares marca o início da quarta fase do período delimitado por esse estudo. Com a aprovação do Ensino Médio, a Secretaria Estadual de Educação assume definitivamente as despesas referentes à contratação de pessoal, material didático e merenda escolar. Em tempo parcial, as prefeituras cedem um engenheiro agrônomo e um médico veterinário para realizar as

visitas às propriedades dos jovens e ministrar os conteúdos referentes aos aspectos técnicos em agronegócio (Estevam, 2009).

Ao período de duração do processo de formação do Ensino Médio nas Casas foi acrescentado um ano, passando de três para quatro anos. Essa mudança foi necessária para possibilitar o enquadramento do curso profissional integrado ao Ensino Médio Regular. À formação nesta modalidade de ensino está incluído obrigatoriamente um ano de estágio.

A partir disso, a ArcafarSC assumiu a responsabilidade pela emissão da documentação referente à matrícula, registros e conteúdos ministrados na parte referente aos conteúdos relacionados aos aspectos rurais. No final do processo de formação, o jovem recebe a diplomação de técnico em agronegócio da pequena propriedade. A certificação de Ensino Médio é conferida, aos jovens, pela ArcafarSC, e em nível de Ensino Médio e Técnico integrado pela SEE.

Em relação ao longo período do processo de formação, se isso poderia trazer dificuldade na demanda, Estevam (2009) questionou o Coordenador da ArcafarSC, que se manifestou desta forma:

> É difícil avaliar agora! E dizer assim: não, nós vamos ter evasão? Talvez no terceiro ou no quarto ano, poderá até ser. Porque o período é longo. Mas é uma tendência de profissionalizar esse jovem. É uma coisa que, claro, tivemos que ceder um pouco também, porque senão o Conselho não aprovaria o nosso projeto. Então ficou um pouco complicado, para nós, optar. O que o CEE queria e nós conseguimos foi manter uma semana na CFR e duas na propriedade... O que o Conselho estava nos propondo é que tinha que ser uma e uma. Aí ficava um pouco mais difícil.

Na avaliação do coordenador, se for analisado por outro ângulo, o período de quatro anos não seria tão extenso assim: "o jovem fica uma semana na CFR e duas na propriedade, o que equivale a quatorze semanas durante o ano na CFR. Então, são três anos, o que corresponde a quarenta e duas semanas na Casa e mais um ano de estágio. Se pensar em termos pedagógicos, em conteúdos, em discussão, em trabalhos, por esse prisma, os quatro anos para formar um profissional não seriam tão extensos". O Coordenador conclui que é cedo para avaliar os resultados concretos da evasão, mas ele acha que "esse jovem está consciente de que, ao freqüentar a CFR, ele será Técnico em Agronegócio da Pequena Propriedade". Pelos menos por enquanto, para formar turmas, há uma seleção de jovens que antes não existia, visto que a procura tornou-se maior do que a demanda.

- Quinta fase: O debate atual sobre as CFs em Santa Catarina

O debate atual, a respeito da situação das CFRs em Santa Catarina, se dá em torno especialmente da questão da necessidade do apoio do governo do estado na

manutenção das Casas. Embora reconhecido por lei, os projetos não avançam, como já acontece em outros estados brasileiros, devido a não disponibilização dos recursos necessários. Em vários estados brasileiros, existem leis estaduais que reconhecem a modalidade de Ensino da Pedagogia da Alternância na sua integralidade e viabilizam recursos não somente para a contratação de profissionais, mas também para auxiliar na manutenção das Casas Familiares.

Para isso foi realizado, no mês de abril de 2011, em Florianópolis, o Seminário Estadual das Casas Familiares Rurais e do Mar, promovido pela Arcafar/SC. O Seminário teve como tema "Novas Alternativas de Produção para a Agricultura Familiar e a Pedagogia da Alternância como Metodologia de Formação Profissional". O objetivo do Seminário foi fortalecer a formação profissional por meio da pedagogia da alternância, buscar apoio financeiro do governo estadual para a manutenção das Casas, pleitear a contratação de novos profissionais e ampliar o movimento. Este Encontro contou a participação de mais de 500 participantes (agricultores familiares e pescadores) – pais, alunos e monitores das CFRs/M - representado mais de 80 municípios do estado.

Ao final do seminário, os participantes foram até a Assembléia Legislativa do Estado para participar de uma sessão ordinária e entregar uma pauta de reivindicações, visando ao apoio financeiro do estado para as CFRs/M. Na oportunidade, solicitaram a inclusão de uma emenda no orçamento do governo do estado para garantir a destinação de recursos com vistas à manutenção das Casas e à contratação de dois profissionais nas áreas técnicas de cada instituição, com carga horária de 40 horas. Estes profissionais, atualmente, são contratados pelas prefeituras municipais, que têm recursos limitados, e nem sempre conseguem corresponder à demanda das Casas.

Outras questões foram debatidas no Seminário, como: a rotatividade de monitores e professores nas CFRs/M, os baixos salários pagos aos professores e monitores e o descaso do poder público estadual com o movimento das CFs. Por fim, também esteve em pauta a estrutura precária em que são desenvolvidas as atividades da educação do campo em Santa Catarina, fazendo com que muitos profissionais abandonem esta modalidade de ensino.

O presidente da Arcafar/SC ressaltou a importância do apoio do Poder Público às CFRs/M, afirmando a necessidade da aprovação de uma lei específica que assegure recursos no orçamento público de forma definitiva para as entidades de ensino que trabalham com a pedagogia da alternância, uma vez que esta modalidade é a única oferecida aos jovens do campo e pescadores no estado. Vale salientar que, com recursos os disponibilizados, o movimento terá mais possibilidades para oferecer um ensino de qualidade e, com isto, possibilitar a permanência dos jovens no campo e dos pescadores em suas atividades.

Conclusão

Como foi visto no decorrer do artigo, a alternância tem conquistado inúmeros países. O Brasil é segundo em números de CEFFAs, as experiências têm se multiplicado e conquistado a maioria dos estados. Em Santa Catarina não é diferente. A formação em alternância tem sido utilizada com dupla finalidade: a escolarização e a profissionalização de jovens. Esta situação evidencia, de alguma maneira, o grau de dificuldade e marginalização enfrentada pela agricultura familiar, fruto do descaso com os problemas do campo, que tem gerado grandes seqüelas para o estado e o país.

A dependência das CFRs do poder público fragiliza o movimento. Como o Estado não reconhece a pedagogia da alternância (as CFRs) como ensino formal, o movimento fica a mercê da "boa vontade" em ajudar dos governantes públicos. Se estes são mais favoráveis à causa, disponibilizam mais recursos, o movimento se fortalece e se expande. Quando o poder público diminui o aporte de recursos, o movimento se fragiliza e muitas experiências acabam encerrando suas atividades.

Para superar este problema, o movimento precisa desvencilhar-se desta forte dependência do poder local e buscar outras formas alternativas de financiamento para o projeto. A legalização da proposta na sua íntegra é a saída, mas é preciso a garantia de recursos orçamentários de fontes estaduais e federais. Somente a garantia constada em lei não é suficiente, como demonstra a experiência catarinense. O que vai garantir a autonomia do movimento é a pressão, o compromisso dos envolvidos com a proposta nesta direção – portanto, apenas fazer constar em lei é uma medida necessária, mas não suficiente.

Referências

Azevedo, J. M. L. (2001). *A educação como política pública.* Campinas, SP: Autores Associados.

Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas.

Estevam, D. O. (2012). *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2*. ed. revista; ampliada e atualizada. Florianópolis: Insular.

Estevam, D.O. (2001). *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância.* Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Estevam, D.O. (2009). *Os significados sociais e políticos da formação por alternância: um estudo de caso em duas experiências no estado de Santa Catarina.* Tese de doutorado não publicada em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Estevam, D. O. & Etcheverry, M. S. (2006). A Casa Familiar Rural de Quilombo: na perspectiva dos atores sociais. In Anais do *VII Congreso Latinoamericano de Sociologia Rural da ALASRU*, FLACSO. CD-ROM.

Graziano da Silva, J.(1985). *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil.*Rio de Janeiro: Zahar.

Queiroz, J. B. P.(2004). *Construção das Escolas Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional.* Tese de Doutorado em Sociologia da Universidade Nacional de Brasília, Brasília.

Queiroz, J. B. P.(2007). O estado da arte da Pedagogia da Alternância no Brasil – 1969 a 2007. Pato Branco: Conferência proferida em 2007, no *I Seminário sobre Educação e Desenvolvimento*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Documento de circulação interna.

Silva, L. H. da. (2000). *As Representações Sociais da Relação Educativa Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação por Alternância.* São Paulo: PUC, Tese Doutorado em Psicologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Silva, L. H. da. (2003). *As Experiências de Formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Viçosa-MG: Ed. da UFV.

Santos, B. de S. (2001). Os processos de globalização. In B. S. Santos (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

Stropasolas, V. L. (2006). *O mundo rural no horizonte dos jovens.* Florianópolis: UFSC.

Dados dos autores:

Dimas de Oliveira Estevam

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas - Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário

Cx. Postal 3167 - 88806-000 - Criciúma/SC, Brasil.

Contato: doe@unesc.net

Giovana Ilka Jacinto Salvaro

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas. Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário

Cx. Postal 3167 - 88806-000 - Criciúma/SC, Brasil.

Contato: giovanailka@gmail.com

Rossandra Oliveira Maciel

Universidade Federal do Paraná-UFPR

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Avenida Prefeito Lothário Meissner, 632 - Jardim Botânico. Setor de Ciências Sociais Aplicadas - Térreo - Curitiba / PR - Brasil. CEP: 80210-170.

Contato: rossandra.maciel@yahoo.com.br

Liara Darabas Ronçani

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas. Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário

Cx. Postal 3167 - 88806-000 - Criciúma/SC, Brasil.

Contato: liadarabas@hotmail.com

Data de recebimento: 20/11/2013

Data de revisão: 03/01/2014

Aceito: 09/01/2014

EL ABSENTISMO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: DETECCIÓN, SEGUIMIENTO Y RESPUESTA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y DE LOS SERVICIOS SOCIALES

Marc Pallarès Piquer[1]

Resumen. Este artículo examina el fenómeno del absentismo escolar en la enseñanza secundaria. Presenta el análisis de cuestionarios y entrevistas a 88 personas, miembros de equipos directivos y psicopedagogos/as de diferentes institutos, así como también personal de servicios sociales de las localidades donde se ubican estos centros. El objetivo era conocer si disponían de mecanismos de detección, seguimiento y corrección del absentismo y analizar la actuación de los centros escolares y los servicios sociales ante este hecho, intentando llevar a cabo una aproximación a las dimensiones del fenómeno, a sus prácticas y a sus respuestas. Los resultados permiten concluir que los institutos que cuentan con protocolos de actuación y aplican prácticas activas tienen menos alumnado absentista que aquellos que funcionan mediante prácticas reactivas, y también que la mayoría de centros no se coordinan con los servicios sociales y que el absentismo, como fenómeno social, se configura en relación con varias dimensiones.

Palabras clave: absentismo escolar, alumnado, servicios sociales, prácticas activas, prácticas reactivas.

ABSENTEEISM IN SECONDARY SCHOOL: DETECTION, FOLLOW-UP AND RESPONSE FROM THE SCHOOL AND THE SOCIAL SERVICES

Abstract. This article explores the phenomenon of school absenteeism in secondary schools. It presents the analysis of questionnaires and interviews to 88 people, members of school management teams and educational psychologists from different secondary schools and social workers from the towns where these schools are located. The aim was to know if they had mechanisms of absenteeism detection, follow-up and correction and to analyze the way the schools and social services deal with it, trying an approximation to the dimensions of the phenomenon, its practices and responses. The results let us conclude that those high schools which have protocols and apply active practices have less absentee students than those which use reactive practices; also, that most schools do not coordinate with social services and that absenteeism, as a social phenomenon, is configured in relation to several dimensions.

Key words: School absenteeism, students, social services, active practices, reactive practices.

[1] Datos del autor al final del artículo.

AUSÊNCIA DE ENSINO MÉDIO: DETECÇÃO, MONITORAMENTO E RESPOSTA DAS ESCOLAS E SERVIÇOS SOCIAIS

Resumo. Este artigo analisa o fenômeno da evasão escolar no ensino secundário. Apresenta a análise de questionários e entrevistas com 88 pessoas, membros de equipes de gestão e psicólogos / como vários institutos, bem como funcionários dos serviços sociais dos locais onde estes centros estão localizados. O objetivo era determinar se existiam mecanismos de detecção, monitoramento e correção de absentismo e analisar o desempenho das escolas e dos serviços sociais a este fato, a tentar realizar uma abordagem para as dimensões do fenômeno, suas práticas e suas respostas. Os resultados mostram que os institutos têm implementado protocolos e práticas são menos ativos do que aqueles que truant estudantes por práticas de trabalho reativas, ea maioria dos centros não são coordenados com os serviços sociais e que o absentismo como um fenômeno social é definida em várias dimensões.

Palavras-chave: evasão escolar, alunos, serviços sociais, a prática ativa, práticas de teste.

Introducción

Las situaciones de absentismo escolar en la enseñanza obligatoria no son un hecho nuevo, más bien se trata de un fenómeno secular e histórico (García García, 2004). Aún así, se ha convertido en un problema social relativamente reciente, y, para poder ser analizado con rigor, se necesita de una perspectiva socio histórica basada en el desarrollo y la coordinación de los sistemas educativos modernos (Tinto, 2006).

En la mayoría de sociedades desarrolladas, el asentamiento de la escuela durante el pasado siglo XX llevó implícita una demanda de educación por parte de la mayoría de los sectores sociales; esto conllevó un cambio en la percepción del absentismo (García García, 2005), ya que, en estas sociedades, "el abandono precoz da lugar a una polarización de los itinerarios de formación de los jóvenes" (Casal, García y Planas, 1998, p. 317). El alumnado absentista, así, termina apartándose de aquellos procesos de aprendizaje en los que sí participa el resto de personas de su edad, cosa que es "particularmente estigmatizador en un contexto en el que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, éstos jóvenes caen en una situación de vulnerabilidad laboral y social" (García García, 2005, p. 349).

De hecho, la persistencia continuada del absentismo escolar en un alumno o alumna termina teniendo un efecto acumulativo, al encontrarse inmerso en una especie de remolino envolvente que suele derivar en otros problemas de adolescencia y relacionados con la escuela (Lee y Burkman, 2001).

Según Forrester (1971), el nivel de dificultad de ciertos elementos que determinan el funcionamiento de los sistemas sociales es tal que, muy a menudo, comportan una serie de actitudes no intuitivas: algunas de las decisiones que afectan a los sistemas educativos, y que se toman desde los diferentes organismos reguladores,

terminan creando situaciones que empeoran las circunstancias que intentaban corregir. La clave, según Dudu-Belat y Van Zanten (1992), está en la necesidad de entender el absentismo como una respuesta reactiva de un alumno/-a hacia una situación determinada que no acepta (debido a la causa que sea), o como una actitud de rechazo producida como consecuencia de una situación personal y/o familiar conflictiva. Así, "el individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza, y este medio que no acepta es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo" (García García, 2005, p. 60).

Glasman (2003) ha denunciado que el rechazo a la asistencia a clase en ocasiones goza de permisividad por parte del entorno más cercano al alumno, es por ello que, como han evidenciado algunos estudios (Cohen, 1992; Fernández Enguita, 1988), las medidas que se deben tomar no dependen únicamente de los procesos de mediación que se producen entre el colectivo adolescente y sus familias sino también de las prácticas de negociación entre las familias y el profesorado, prácticas que no siempre disponen de un buen grado de entendimiento (Geay y Rope, 2003).

Es evidente que el fenómeno del absentismo depende de factores externos al profesorado (el origen social del alumnado, los procesos de socialización familiar, la falta de adaptación al centro, etc.) pero, como apunta Mau (1992), las percepciones y acciones educativas del profesorado, en mayor o menor grado, también ejercen su particular influencia, por eso la carencia de nexos socioafectivos entre alumno/-a y profesor/-a es una de las cuestiones más aducidas por el alumnado absentista (Railsback, 2004). Algunos estudios que han investigado las percepciones y sensaciones de estos alumnos concluyen que sienten sus centros educativos como algo que les resulta muy lejano y donde el profesorado no les presta suficiente atención ni les ayuda en su tarea por aprender (Romeroy, 1999).

Objetivo

El objetivo de la presente investigación fue conocer la manera con la que los diferentes agentes socioeducativos (equipos directivos de los institutos, psicopedagogos/-as y servicios sociales) intervienen cuando devienen situaciones de absentismo escolar. Y también establecer si los centros adoptan unas prácticas activas o reactivas al respecto.

Se trata, por lo tanto, de contextualizar y analizar sus planes de actuación, los discursos y sus prácticas cuando se encuentran con casos de absentismo escolar, puesto que las circunstancias particulares de cada centro pueden condicionar que se interprete o no como absentismo unas u otras circunstancias de ausencia de alumnado (Martínez, Giménez y Alfageme, 2001).

Todo ello implica que, para dar sentido al fenómeno y poder intervenir cuando se produce, se disponga de capacidad para conocer las nuevas exigencias del alumnado

de hoy (sus intereses y motivaciones) y analizar sus contextos; si se focaliza la mirada hacia un futuro de la escuela donde haya menos alumnado absentista "es lógico que contemos con las previsibles exigencias de la apertura de la escuela a la comunidad" (Jarauta e Ibernón, 2013, p. 95), una apertura que posibilitará que la escuela no de la espalda a la sociedad y que una parte de su alumnado no sienta la necesidad de vivir al margen de ella.

Consideraciones teóricas

El concepto de absentismo escolar ha sido definido de varias maneras (Hollinger, 1996; Prasad, 2006), ya que:

> Es un fenómeno no definido de manera unívoca [...]. No existen referencias compartidas que nos permitan determinar cuándo podemos hablar de un problema de absentismo para un alumno; tales referencias dependen del sentido común de los profesionales, los padres o los propios alumnos, lo que implica subjetividad y consiguiente conflicto tanto en el diagnóstico de la situación como en la toma de decisiones que corrijan tales extremos (Ribaya, 2011, p.581).

Algunos de los términos utilizados son "alumnado pasivo", "absentismo de aula", "abandono", "deserción escolar" y "desescolarización". Todas estas definiciones coinciden en que el fenómeno es un problema social que deriva de la interacción de diferentes dimensiones, englobadas en un sistema psicosocial que resulta complejo.

Esta complejidad no se debe solo a la cantidad de terminología utilizada sino también a los pequeños matices existentes entre ella, lo cual implica que a menudo se utilice esta terminología con imprecisión (González, 2006); no existe consenso sobre si únicamente se debe entender como absentismo la falta de asistencia a clase o si también debe incluirse aquellos casos en los que hay una presencia "física" del alumno, aunque no una implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Blaya (2003) determina una diferenciación entre el absentismo cubierto por los padres, alumnado que falta a clase por razones diversas pero que cuenta con la connivencia de sus padres; absentismo de retraso, alumnado que se incorpora habitualmente tarde a las clases, puesto que no acude a las primeras horas (forma de absentismo que puede ser la antesala de otro más sistemático); absentismo del interior, alumnado que se encuentra presente en la clases pero que intenta pasar lo más desapercibido posible (se trata de individuos integrados en el contexto escolar y que prefieren estar en compañía del resto de compañeros antes que ausentarse del centro); absentismo elegido, alumnado que evita solo algunas de la prácticas educativas en determinados momentos en los que aprovecha para, descansar, etc.

Hay un consenso generalizado cuando de lo que se trata es de conceptualizar aquellas situaciones en las que el alumnado deja de ir definitivamente al centro escolar:

abandono, entendido "como un proceso progresivo de retirada de la escuela, aspecto en el que insiste la investigación que se ha venido desarrollando en torno al enganche y desenganche escolar (González, 2006, p. 4).

Esta concepción del enganche o desenganche respecto a las prácticas educativas se basa en la idea que los valores, atributos y conductas del alumnado determinan la decisión última de alejarse definitivamente de las aulas (Rumberger, 2001). Desde este marco teórico, se postula que acabar la trayectoria escolar de manera satisfactoria depende del enganche del alumnado y que el abandono escolar no es más que la fase última de una serie de etapas acumulativas y dinámicas de desenganche (Finn, 1993; Lehr, 2004). De hecho:

> Para muchos alumnos dejar la escuela es la fase final de un interminable proceso de desenganche gradual y participación reducida en el currículo formal de la escuela, así como en el co-curriculum y vida social más informal de la escuela (Leitwood y Jantzi, 2000, p. 8).

Entendemos, como García García (2005), que para analizar el absentismo escolar se necesita una concepción de los aspectos sociales como hechos holísticos, es decir, una manera de entender las conductas y actitudes humanas que tengan presentes los condicionantes estructurales de las desigualdades y una perspectiva interactiva del fenómeno que permita entenderlo desde la subjetividad de aquel alumnado inmerso en el absentismo social: tal y como han demostrado diferentes investigaciones (Bergeson y Heuschel, 2003; Black, 2002), tanto el absentismo como el abandono definitivo no se pueden separar de la estructura social, aunque "desde una perspectiva biográfica haya que considerar los márgenes de libertad de decisión y elección individuales, más allá de las constricciones y condicionantes sociales y comprender estos procesos en un contexto sociopolítico más amplio" (García García, 2005, p. 63).

El absentismo escolar es un hecho dinámico, interactivo y poco homogéneo (San Fabián, 1999), consecuencia de una interacción de causas que se van introduciendo sistemáticamente en la vida de la persona y que la portan a evolucionar y a vivir nuevas situaciones. Esto nos lleva a proponer la clasificación del absentismo escolar detallada en la tabla 1:

De origen **FAMILIAR**	Dentro de este tipo de absentismo debemos distinguir a su vez entre: - Absentismo de origen familiar **activo**: es un absentismo provocado por la propia familia, los niños/as son utilizados para contribuir a la economía familiar, para asumir roles paternos, para hacerse cargo de sus hermanos, etc. - Absentismo de origen familiar **pasivo**: nace como consecuencia de que la preocupación y responsabilidad de

	la familia hacia la asistencia a la escuela es mínima o nula, motivada por la ausencia de valores culturales. No le dan importancia a la educación, dándose una ausencia de disciplina de los horarios escolares, lo que dificulta la asistencia regular de sus hijos al centro educativo. - Absentismo de origen familiar **desarraigado**: surge normalmente en las familias desestructuradas, con problemas relacionales en el ámbito de la pareja, precariedad en el empleo, adicción a las drogas, etc., lo que dificulta la atención a los menores. - Absentismo de origen familiar **nómada**: nace como consecuencia de que la familia se dedica a realizar actividades temporeras (feriantes, itinerantes, etc.), produciéndose la ausencia del/la menor solo en periodos determinados.
De origen **ESCOLAR**	Este tipo de absentismo se manifiesta por un rechazo y una falta de adaptación del alumno/a a la escuela; se aburre, no le interesa el trabajo escolar con el/la profesor/a. También puede deberse a la falta de recursos de la propia institución educativa para atender las dificultades y características de algunos alumnos que requieren un tratamiento individualizado.
De origen **SOCIAL**	El alumno/a se deja influenciar por la dinámica absentista de sus compañeros, amigos, vecinos, por las condiciones o ambiente del barrio, por condicionamientos culturales, etc., que no valoran la educación como soporte para el desarrollo integral de la persona

Tabla 1. Clasificación del absentismo escolar. Fuente: Ribaya (2011, p.583).

El proceso mediante el cual un alumno/-a empieza a caer en el absentismo tiene una dimensión activa en su producción y desarrollo (Oerlemans y Jenkins, 1998), puesto que supone una respuesta ante la institución escolar, respuesta que se ve marcada, también, por la trayectoria escolar previa (Finn, 1989). A partir de las palabras siguientes de González (2006, p. 12), se hace una propuesta para determinar si la prevención, el seguimiento y el análisis del absentismo llevado a cabo por los centros estudiados en la investigación es suficientemente riguroso:

En última instancia, debemos reconocer abierta y honestamente que la organización escolar no está funcionando para un número cada vez mayor de adolescentes —sobre todo para aquellos de entornos en desventaja—. Por tanto, problemas de absentismo, abandono y de alumnado en riesgo de exclusión no se solucionan con parches esporádicos o aislados, sino que exigirán suplantar algunos de los supuestos habitualmente dados por sentado de cómo deben ser y funcionar las escuelas; cuestionar el currículo, e incluso la noción de centro escolar como el lugar donde los profesores "trasmiten" conocimientos que los alumnos "reciben". Se trata, pues, de trabajar con la idea del centro escolar como una organización —tan democrática como posible— que apunta a amplios intereses colectivos (González, 2006. p. 12).

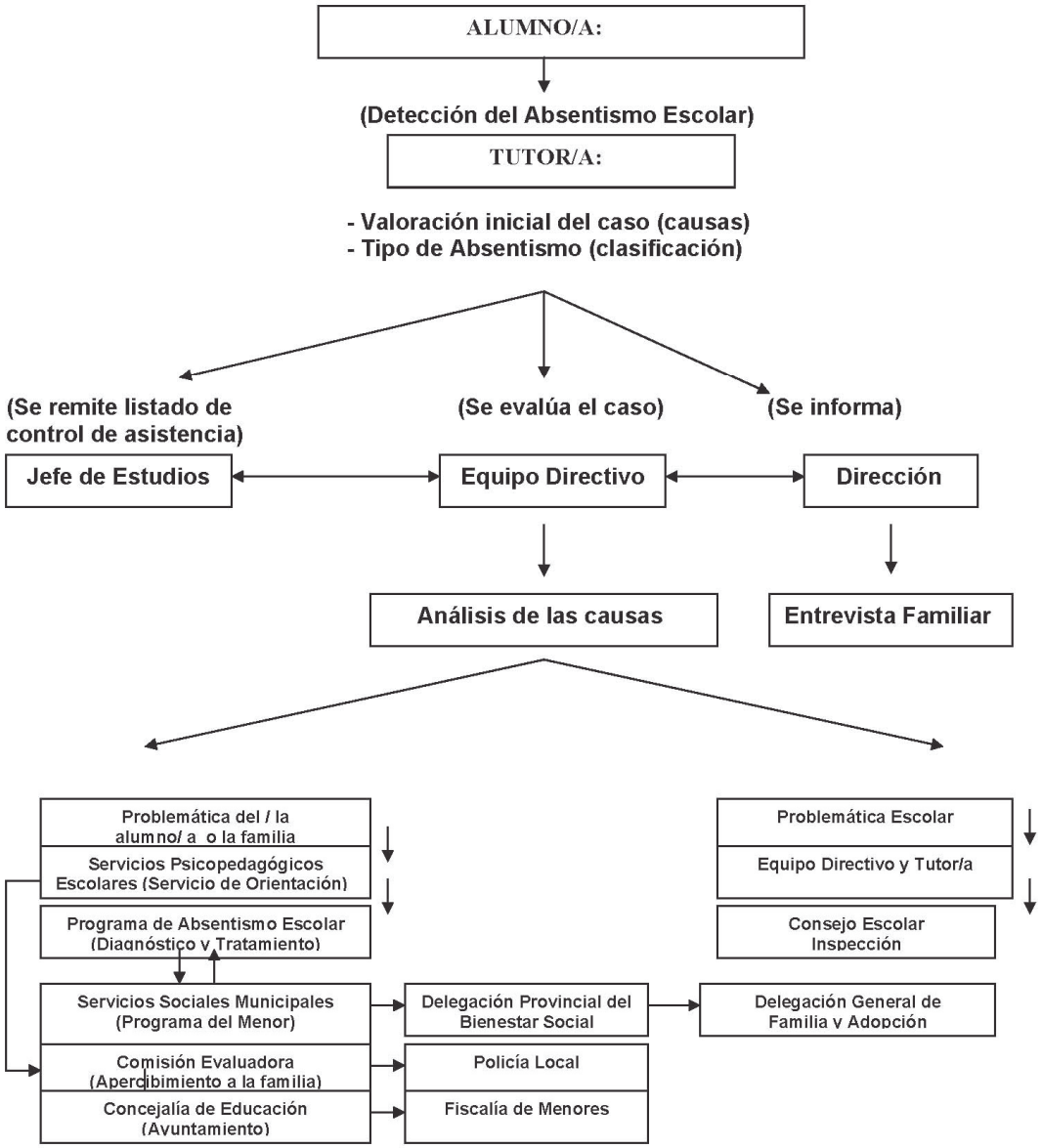


Figura 1. Procedimiento para la prevención, seguimiento y análisis del absentismo escolar. Fuente: Ribaya (2011, p. 591).

Hipótesis

Se partió de la hipótesis siguiente: determinadas situaciones de absentismo resultan difíciles de detectar como consecuencia de la falta de un marco operativo consensuado entre los diferentes agentes socioeducativos (centros educativos, familias e instancias municipales), dificultad agravada por la falta de unos parámetros concretos para la prevención y el seguimiento de dicho fenómeno.

Esta hipótesis principal nos lleva a una secundaria: la existencia de un trabajo coordinado entre los centros de enseñanza y lo servicios sociales puede devenir un elemento que estructure una coherencia y una homogeneidad en las intervenciones contra los diferentes tipos de absentismo existentes y, por lo tanto, puede minorizar los casos de absentismo existentes.

Metodología y muestra

Los pasos a seguir que se llevaron a cabo en esta investigación fueron varios. El primero fue la identificación del problema que se pretendía investigar. Después se buscó la obtención de datos sobre esta situación. Una vez se dispuso de datos, se representaron en una estructura de un diagrama causal, que permitió establecer la relación entre las variables.

La recogida de información se produjo a través de entrevistas semi-estructuradas con los equipos directivos, los y las psicopedagogos de los centros y el personal de los servicios sociales. Estas entrevistas, previa petición de permiso, fueron grabadas. Las entrevistas se completaban con unos cuestionarios, que incluyan ítems referidos a las cuestiones que aparecen en la tabla 2:

- Marco de prevención: tipo de alumnado, concreción del proyecto pedagógico del centro, organización docente, implicación del profesorado ante la línea pedagógica del centro, recursos y medidas de atención a la diversidad, coordinación del profesorado, función tutorial, iniciativas de formación permanente de carácter colectivo, experiencias de innovación docente.
- Variaciones temporales: aproximación a las causas, datos sobre alumnado absentista, datos sobre alumnado absentista que se reincorpora al centro.
- Registro: criterios del centro para concretar el absentismo y grado de aplicación, definición de absentismo en el PEC, existencia de protocolo, formas de control, vías de comunicación interna y externa.
- Servicios de apoyo externo: relación entre el centro y los servicios externos.
- Respuesta al absentismo: intervenciones ante el retorno de un alumno absentista, descripción de parámetros específicos (marco de colaboración equipo directivo-

psicopedagogo-profesorado), creación de comisiones específicas de seguimiento, estrategias de resolución de conflictos.

Tabla 2. Cuestionarios. Fuente: elaboración propia a partir de García García (2005, p. 368-370).

El estudio también tiene en cuenta los protocolos y los documentos redactados por parte de los centros y/o de los servicios sociales municipales.

Por lo que a la muestra se refiere, en total se han llevado a cabo 88 entrevistas, 62 en institutos y 26 en instancias municipales. Los centros escolares pertenecen siempre a las poblaciones cuyos servicios sociales aceptaron participar en la investigación.

No forman parte de la muestra los cuestionarios y las entrevistas llevadas a cabo en dos institutos de una localidad en la que la concejalía de servicios sociales no autorizó a su trabajadora social la participación en el estudio. La muestra se presenta en la tabla 3.

Ámbito	Cargos directivos y psicopedagogos de centros de enseñanza secundaria y personal de los servicios sociales municipales.
Tamaño muestral	88 informantes (47 hombres y 41 mujeres).
Instrumentos	Cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas.
Temporalización	Noviembre 2012 - junio 2013.
Error muestral	+ 1.5 %
Nivel de confianza	98.5 %

Tabla 3. Muestra de la investigación.

La información se procesó con un programa de análisis textual, el atlas.ti, que posibilitó su ordenación en función de los ítems preestablecidos, y también permitió regular contenidos y opiniones a través de un sistema de codificación abierto.

Esta forma de procesar los datos transforma el conjunto de variables originales en un nuevo conjunto de datos sin perder información. De esta manera, los factores se caracterizan por estar interrelacionados entre sí y explican la mayor parte de la varianza total de la investigación.

El estudio integra la recogida cuantitativa de información (todos los datos relacionados con los parámetros del absentismo obtenidos de los cuestionarios) con la cualitativa (la información de los discursos orales de las entrevistas).

Teniendo en cuenta que no existe un consenso en la manera de entender el fenómeno, se contó con un grupo de variables para el reconocimiento de las pautas relacionadas con el absentismo, aspecto que convirtió el análisis en un ejercicio más complejo pero que le otorgó una mayor coherencia interna para su posterior interpretación.

Para poder abordar el objetivo planteado nos marcamos las siguientes pautas:

- Confeccionar un instrumento que posibilitara medir los marcos de detección y seguimiento del absentismo.
- Concretar la validez de este cuestionario comprobando su coherencia de constructo (García y Moreno, 2009, p. 114) y su consistencia interna.
- Llevar a cabo un pretest para determinar, a partir de este análisis, las carencias en el funcionamiento de las medidas de detección y corrección del fenómeno.

Resultados

El primer aspecto a resaltar de la investigación es que la mayoría de los centros educativos (un 79,8%) no cuentan con un protocolo ni con un marco de actuación preestablecido que determine cuándo se produce una situación de absentismo escolar; además, los miembros de los equipos directivos de estos centros tienden a ofrecer una respuesta excesivamente amplia de aquello que entienden por absentismo: “tanto la jefa de estudios como yo consideramos que hay absentismo cuando algún alumno falta más de dos días a la semana, como norma general” (informante 18, director); “no siempre tenemos muy claro cuando hay absentismo o cuando no, lo hablamos en cada caso y después, dependiendo del alumno que sea, consideramos que lo hay o no” (informante 29, psicopedagoga).

Esto demuestra que estos centros no disponen de una definición institucional del absentismo escolar. Así pues, la complejidad en la manera de interpretar el fenómeno (tal y como pone de manifiesto el apartado tercero del presente artículo) implica que, a menudo, a los equipos directivos de los institutos les resulte complicado concretar si, cuando un alumno/-a empieza a faltar a clase, se encuentran ante un caso de absentismo o si simplemente se trata de una actitud que, en realidad, no implica una práctica reiterada de absentismo sino una forma aislada de transgresión de las normas institucionales .

Después de tener presentes estas complejidades metodológicas, el análisis de los resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa evidencian que, pese a la homogeneidad que frecuentemente se le presupone a este fenómeno, se detectan

distinciones notables en sus dimensiones; aunque los centros que forman parte del estudio sean de unas características similares (centros públicos con un alumnado de clase media, media-baja, con una tasa de inmigración que oscila entre el 20 y el 34% y con un índice de rotación de plantillas de profesorado relativamente alto).

Otro aspecto relevante es que al detectarse un caso en el que el centro considera que se produce absentismo solo el 32,18% de los institutos avisa a servicios sociales durante las 4 primeras semanas. En el período que se mueve entre las 4 y las 8 semanas, la cantidad de centros que lo denuncia asciende a un 87,69%, aunque algunos miembros de equipos directivos admiten que "si el alumno se deja ver algún día o si entra a las dos o tres últimas clases entonces no damos parte al ayuntamiento, aunque la situación se alargue durante meses" (informante 35, jefa de estudios); "tenemos un pacto no escrito y si acuden al instituto durante una jornada entera a la semana o algunas horas sueltas durante al menos tres días no llamamos a servicios sociales" (informante 50, director).

Estos resultados confirman la hipótesis formulada, puesto que únicamente el 21,2% de los centros cuentan con unos criterios que les permiten determinar qué es el absentismo y disponen de estrategias vehiculadas y preparadas para usarse como herramientas de intervención psicopedagógicas (tanto para la prevención como para la actuación y el seguimiento de los casos detectados).

El estudio pone de manifiesto que la falta de un marco general para abordar las situaciones de absentismo contrasta con las respuestas a la diversidad que los institutos sí que se plantean en términos de organización escolar (refuerzos, desdobles, programas de diversificación curricular, etc.), puesto que el 100% de los centros dispone de este tipo de organización, que atiende y da respuesta a las necesidades educativas específicas del alumnado.

Otro aspecto relevante del estudio es que en los institutos pequeños (de una o dos líneas) el absentismo escolar se reduce a un 0,9% del total del alumnado, cifra que aumenta a un 1,62% en los centros medianos (de 3 a 5 líneas) y a un 3,87% en los centros de más de 5 líneas.

Para el análisis de algunos datos se siguió la propuesta sobre las prácticas de intervención de García García (2004, p. 351) de la Tabla 4, que sirven para determinar si un centro aplica prácticas proactivas o reactivas.

Centro educativo proactivo	**Centro educativo reactivo**
1. Tiene instituidos criterios de intervención ante el absentismo. 2. Lleva a cabo actuaciones específicas a fin de reincorporar al alumnado al aula. 3. Interviene de manera inmediata cuando se producen situaciones de absentismo.	- Se detecta la ausencia de criterios de intervención. - Se produce una propensión a la segregación. - No hay respuesta pedagógica ante el absentismo recurrente. - Se considera a otras agencias, y a los servicios sociales en particular, como

4. Adopta medidas preventivas y colabora con otras agencias.	algo ajeno a su ámbito de actuación.

Tabla 4. Clasificación de las prácticas de actuación de los centros escolares. Fuente: García García (2004, p. 351).

Tras el análisis de los datos referidos a los ítems encargados de este apartado, se puede considerar que el 16% de los centros desarrolla prácticas activas ante el fenómeno del absentismo; otro 21,7% actúa según unas prácticas que combinan parámetros activos y reactivos; el 62,3% restante lleva a cabo prácticas meramente reactivas, puesto que se produce un registro irregular de los casos de absentismo, una falta de coordinación evidente con los servicios sociales, y en las intervenciones, que llegan tarde, ni se sigue un criterio de actuación consensuado ni se tienen en cuenta aspectos como la diversidad del alumnado o sus problemáticas personales.

Un 44% de los centros que ubicamos dentro de estas prácticas reactivas culpabilizan a su índice de absentismo a los servicios sociales: "nosotros antes nos poníamos en contacto con ellos y, poco o mucho, empezábamos a actuar. Pero hace tiempo que no nos ayudan y, ciertamente, hay que reconocer que ahora hacemos bien poco al respecto. Y lo poco que hacemos, yo diría que lo vamos improvisando sobre la marcha" (informante 49, psicopedagoga); "si llamas y llamas a servicios sociales y nunca te hacen caso al final te cansas y te dedicas a emplear tus energías en los que vienen y realmente sí que quieren aprender. Pero que conste que si desde el ayuntamiento nos hicieran caso yo creo que, formando piña, a algunos de los que no vienen los recuperaríamos" (informante 16, directora); "los servicios sociales no ponen ningún interés, así es que yo he optado por no llamar. Hacemos nosotros lo que nos parece, aunque tengo que reconocer que no seguimos una línea determinada, en cada caso particular actuamos según creemos conveniente en ese momento" (informante 2, director).

Otro 19,8% cree que se trata de un fenómeno inevitable: "siempre ha habido absentismo, yo tengo cincuenta años y cuando iba a la escuela ya había niños que se quedaban en casa, es normal, ha pasado, pasa y pasará y no se puede hacer nada, ¿para qué voy a llamar a servicios sociales si es inevitable que algunos alumnos desparezcan del mapa?" (informante 42, jefe de estudios).

Por lo que a la incidencia que estas prácticas tienen sobre el índice de absentismo, los resultados son muy significativos:

- Centros con prácticas activas: el absentismo se limita a un 0,48% del total del alumnado.
- Centros con prácticas activas y reactivas: 1,12% de absentismo.
- Centros con prácticas reactivas: 2,97% de absentismo entre su alumnado.

Y, en cambio, un 23,4% de los informantes que trabajan en los servicios sociales responsabilizan a los centros escolares: "nos llaman tarde y, encima, si quieres concertar una cita, nunca les viene bien" (informante 71, trabajadora social); "yo llevo veinte años y nunca he notado interés en los directores de los institutos, y mira que en los tres institutos de la ciudad ha habido ya varios directores. Pero no hay manera. No trabajamos codo con codo y, claro, así no hay manera de poner remedio a la situación. Los chavales se quedan en casa y así no hay forma de reeducarlos. Va pasando el tiempo y, al final, cumplen los 16 y aquí paz y después gloria" (informante 86, trabajadora social).

Por lo respecta al origen del absentismo escolar, los resultados se recopilan en la tabla 5:

	1er Ciclo ESO	**2do Ciclo ESO**
Familiar	11,4%	9,2%
Escolar	57,3%	23,9%
Social	31,3%	66,9%

Tabla 5. Resultados del origen del absentismo escolar.

Entre el alumnado más joven, de 1º y 2º de la ESO, el absentismo de origen escolar es el mayoritario, debido fundamentalmente a la falta de adaptación que se produce con el cambio de centro (se pasa de un centro de primaria a uno de secundaria).

En el segundo ciclo, en cambio, el alumnado se deja influenciar por la dinámica absentista de sus compañeros, amigos, etc. Aunque la investigación dispone de estos datos, también se ha tenido en cuenta que, tal y como apuntan Viana y Rullán (2010), para explicar los porcentajes referidos al origen del absentismo las variables interactúan entre sí de una forma no necesariamente directa ni lineal, puesto que se engloban en un sistema social complejo.

La vertiente cualitativa de la muestra (las entrevistas) nos ha ido informando que, en realidad, afectar a una variable puede tener consecuencias en otras variables y condicionar al fenómeno de manera inesperada o muy difícil de predecir si se intentara analizar el fenómeno siguiendo un pensamiento lineal: "es un alumno que en el primer trimestre de primero de la ESO no venía porque no tenía amigos. Llegó un alumno nuevo en enero, se hicieron amigos y entonces se reintegró. Volvió a acudir al centro todos los días. Pero en segundo fue su amigo quien dejó de venir, por motivos familiares, porque sus padres venden en mercados ambulantes y el niño empezó a echarles una mano, y entonces él dejó otra vez de venir porque su amigo, que en primero había sido una motivación para que regresara, ahora ejercía sobre él una influencia negativa" (informante 44, jefe de estudios).

Tanto los resultados de las encuestas como los discursos de las entrevistas ponen énfasis en la ausencia "física" al centro, pero solo un informante (el 20, psicopedagoga) hace mención al absentismo del interior que se ha explicado en el apartado 3 del presente artículo.

Al ser entrevistas semi-estructuradas, en las 12 últimas entrevistas el investigador introdujo preguntas sobre este tipo de absentismo, pero la mayoría de las respuestas fueron similares: "bueno, los casos de los que calientan la silla, si están en silencio y dejan que el profesor de la clase, no nos preocupan" (informante 56, directora); "si tuviéramos que establecer un protocolo de actuación para los que están en el aula pero no están, nos volveríamos locos. Con que no molesten, ya tenemos bastante" (informante 59, jefa de estudios); "ahí no se puede hacer nada, bueno sí, intentar que no molesten al resto, piensa que de estos que están físicamente pero no siguen las clases hay grupos de tercero de la ESO donde hay un 15 o un 20%, sería imposible dedicar nuestros esfuerzos a intentar que quieran abrir el libro" (informante, 61, psicopedagogo).

Uno de los resultados más impactantes de la investigación es que el 89,56% de informantes entrevistados en los institutos no se ha planteado ningún tipo de reflexión sobre las razones que llevan a una parte del alumnado a no asistir a la escuela, ni por qué se sienten alejados del ambiente escolar o del currículum y desconectan, ni por qué no están enganchados al trabajo académico: "la verdad es que nunca me lo he preguntado, me imagino que se está mejor en el parque o en casa jugando a la play, no lo sé" (informante 6, directora); "no, nunca nos hemos preocupado por eso, tenemos un 3% de alumnos que no quieren venir, pero la verdad es que ya tenemos bastante con intentar que vuelvan, no nos planteamos ir haciendo de sociólogos o de psicólogos para saber los motivos" (informante 33, jefe de estudios).

En el ámbito de los servicios sociales, en cambio, un 77,1% sí que muestran interés por este ítem, y, de hecho, en las entrevistas han incidido en "yo se lo digo siempre al director, tú mira bien al chaval, obsérvalo, conócelo, y entonces sabrás porque no quiere venir al instituto" (informante 77, trabajadora social); "en más de la mitad de los casos, si en el instituto escucharan a los alumnos, si dejaran que se desahogaran, seguro que evitarían que desaparecieran de las aulas" (informante 83, trabajador social).

Conclusiones

Los cuestionarios de la presente investigación ponen de manifiesto que el absentismo escolar tiene una dimensión psicológica, normalmente de origen familiar o escolar, y una biográfica, generalmente de origen social (García García, 2004). Estos cuestionarios, que han rellenado los profesionales de la educación y de los servicios sociales, evidencian que, como fenómeno, el absentismo se relaciona con la realidad

inmediata del alumno, con la manera subjetiva en la que siente su escolarización, con sus percepciones sociales y con la existencia de problemáticas familiares.

Tanto los cuestionarios como las entrevistas ponen de relieve que el absentismo es un fenómeno variable y heterogéneo que, al fin y al cabo, se convierte en una manifestación de la resistencia activa de un sujeto hacia un ente educativo que, por razones diversas, no está dispuesto a aceptar.

Con todo, los centros donde predominan las intervenciones activas (que conllevan una concepción de la función docente que no se limita a la vertiente formativa y que, además, colaboran y se coordinan con los servicios sociales de su población), consiguen minorizar los efectos del absentismo, puesto que lo reducen a un 0,48% de su alumnado.

Los centros donde se asientan las prácticas e intervenciones reactivas, que suponen el 62,3% de los centros estudiados, alcanzan un 2,97% de absentismo entre su alumnado.

De los resultados de la entrevistas (sobre todo de las realizadas a los y las psicopedagogos) se deduce que se establece un distanciamiento entre la dirección que una parte del profesorado aporta en su tarea docente y la implicación del alumnado, dirección que invita, cuanto menos, a la reflexión sobre los cambios que se deben producir en la escuela del futuro para que ésta sea capaz de rebajar las cifras de absentismo escolar.

Ciertamente, son muchos los futuros posibles de la educación, pero solo uno tendrá lugar, y si se pretende que la escuela vuelva a recuperar su papel preponderante como agente de transmisión de saber y que sea capaz de atraer al alumnado, quizá sería necesario que los diferentes sectores encargados de tomar decisiones que afectan a la educación tuvieran en cuenta que:

> No se trata de regresar al debate sobre la relación escuela-sociedad, sino de promover la construcción de un espacio público de educación en el cual la escuela tenga su lugar, aunque este no sea un lugar hegemónico ni único en la educación de los niños y de los jóvenes. La propuesta que os hago rompe con la tradición de atribuir a la escuela todas las misiones y se inspira en las formas de convivialidad sugeridas por Ivan Illich. La defensa de un espacio público de educación solo tiene sentido si este es «deliberativo», según la acepción que Jürgen Habermas (1989) le ha dado a este concepto. No basta atribuir responsabilidades a las diversas entidades. Es necesario que estas tengan voz y capacidad de decisión sobre los asuntos educativos. La puesta en práctica de esta idea obligará a encontrar formas de organización de los ciudadanos para el ejercicio de estas tareas, sobre todo a través de los órganos locales de gobierno. Desde esta perspectiva, la propuesta adquiere todo su sentido, abriéndose a la posibilidad de un nuevo contrato educativo con responsabilidad compartida entre un conjunto de actores y de instancias

> sociales, no solamente en manos de educadores profesionales. Si bien es verdad que la escuela ha cumplido a lo largo del siglo XX un importantísimo trabajo social, no es menos cierto que hoy resulta esencial evolucionar hacia una mayor responsabilización de la sociedad (Novoa, 2009, p. 197).

Referencias bibliográficas

Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate.* Recuperado el 19 de marzo de 2013, de htpp://www.k12.we.us/research/default.aspx.

Black, S. (2002). *Keeping Kids in School. American School Board*, 189 (12). Recuperado el 11 de enero de 2013, de http://www.asbj.com/2002/12/1202research.html

Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention.* Recuperado el 2 de enero de 2013, de http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf

Casal, J.; García, M. y Planas, J. (1998). Les reformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès. *Revista Formation Emploi, 62,* 73-85.

Cohen, M. (1992). Paternalism and poverty: contradictions in the schooling of working-class children in Tullysh, County Down. *History of Education*, *21*(3), 291-306.

Croninger, R.G. y Lee, V.E. (2001). Social Capital and Dropping out of High School: benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record, 103*(4), 548-581.

De las Heras, J. (2000). Trastorno de ansiedad por separación y absentismo escolar. *Revista Complutense de Educación, 11* (1), 57-69.

Duru-Bellat & Van Zanten (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.

Fernández Enguita, J. (1988). El rechazo escolar. ¿Alternativa o trampa social? *Política y Sociedad, 1*, 23-34.

Finn, J.D. (1989). With drawing from School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142.

Finn, J.D. (1993). *School Engagement & Students at Risk* .Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470).

Forrester, J. W. (1971). Counter intuitive behavior of social systems. Technology Review by the Alumni Association of the Massachusetts Institute of Technology.

García García, M. (2004). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación, 338*, 347-374.

García García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula abierta, 86*, 55-74.

García, R. y Moreno, J. (2009). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* Valencia: Nau Llibres.

Geay, B. Y Rope, F. (2003). *L'espace sociale de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles.* Material policopiado.

Glasman, D. (2003). *Quelques acquis d'un programe de recherche sur la déscolarisation.* VEI-Enjuex, 132, avril.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar. Una situación singular de la exclusión educativa, *REICE, 4*(1), 1-15.

Habermas, J. (1989).*The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: Polity.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hollinger, D. (1996). *High School Dropout Rates*. Department of Education Consumer Guide: National Institute on the education of At-Risk Students.

Jarauta, B. E Ibernón, F. (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Klein, R. y Last, C. G. (1989). *Anxiety disorders in children*. Newbury Park, CA: Sage.

Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2000). *Droping Out of High School: The Role of School Organization and Structure.* Recuperado el 4 de febrero de 2013, de http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf

Lehr, C.A., Johnson, D.R., Bremer, Ch.D., Cosio, A. y Thompson, M. (2004). Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving from Policy and *Research to Practice. A manual for Policy makers, Administrators, and Educators.* Recuperado el 4 de marzo de 2013, de http//www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). *The Effects of Transformational leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School.* Recuperado el 12 de enero de 2013, de http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP

Martínez, M., Giménez, A. y Alfageme, A. (2001). La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. *VII Congreso Español de Sociología* (pp. 34-56). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of concept: student alienation, *Adolescence, 27*(107), 731-741.

Mogulesco, S. (2002). *Approaches to Truancy Prevention.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Morton, J. (1989). Youth alienation and the schools: a principal's perspective, *NASSP Bulletin, 73*(514), 109-110.

Novoa, A. (2009). Educación XXI: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación, 49*, 181-199.

Oerlemans, K. y Jenkins, H. (1998). There are aliens in our school. *Educational Research, 8*, (2), 117-129.

Prasad, G. (2006). *Review, examination and validation: An assessment of data on drop out from schools of selected clusters in the state*. Karnataka: Policity Planning Unit Government of Karnataka-Azim Premji Foundation.

Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice,* wysiwyg://11/. Recuperado el 11 de enero de 2013, de htpp://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html

Ribaya, F. J (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XLIV*, 579-596.

Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education, 20*(4), 465-482.

Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done.* Recuperado el 4 de febrero de 2013, de htpp://civilrightsproject.hardvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf

San Fabián, J. L (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía, 282*, 25-30.

Tinto, V. (2006). *Taking Student Retention Seriously*. Nacada: National Academic Advising Association.

Viana, N. y Rullán, A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos analíticos de políticas educativas, 18*, (4), 2-27.

Vila Merino, S. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación, 56, 3*. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de http://www.rieoei.org/deloslectores/3652Vila.pdf

Datos del autor:

Marc Pallarès Piquer

Área Teoría e Historia de la Educación. Universidad Jaume I, Avenida de Vicent Sos Baynat s.n., 12071, Castellón. Correo electrónico: pallarem@edu.uji.es.

Fecha de recepción: 19/12/2013

Fecha de revisión: 29/12/2013

Fecha de aceptación: 14/01/2014

COMPETÊNCIAS REQUERIDAS NA FORMAÇÃO DE *COACHES* EXECUTIVOS

Ana Elisa Segato Silveira

José Carlos Zanelli[1]

Resumo. Este estudo teve como propósito identificar as competências requeridas na formação de *coaches* executivos, relacionando-as à formação e à atuação deste profissional. Para viabilizar a pesquisa, elegeu-se como procedimento entrevistas semiestruturadas, presenciais, individuais e recorrentes com o uso de matrizes de relações de conteúdos. Tal escolha é justificada por permitir o exame minucioso da qualidade das informações coletadas, o que torna possível o estabelecimento de relações de conteúdos. A amostra desta pesquisa compreendeu seis *coaches* executivos externos e formados pela mesma organização, tornando possível a revelação das competências requeridas na formação de *coaches* executivos e suas inter-relações com a atuação e formação profissional. Além disso, foi possível constatar que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes reveladas pelos participantes se inter-relacionam e estão articuladas a uma rede de saberes e de relações. Também demonstram relevância para o estudo referente ao desenvolvimento de competências e formação de *coaches* executivos.

Palavras-chave: Competências; Formação; *Coaches* executivos; Matrizes de relações de conteúdo.

COMPETENCIAS NECESARIAS EN LA FORMACIÓN DE *COACHES* EJECUTIVOS

Resumen. Este estudio tuvo como objetivo identificar las competencias necesarias en la formación de *coach* ejecutivos, relacionándolos con la formación y el rendimiento de este tipo de profesional. Para llevar a cabo la investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, presenciales. Individuales y recurrentes, utilizando matrices de relaciones de contenido. Esta elección se justifica por permitir el control de la calidad de la información recogida, lo que hace posible el establecimiento de relaciones de contenidos. Nuestra muestra está compuesta por seis *coach* ejecutivos externos y entrenados por la misma organización, lo que hace posible el desarrollo de las competencias necesarias en la formación de *coach* ejecutivos y sus interrelaciones con el rendimiento y la formación. Por otra parte, se encontró que los conocimientos, habilidades y actitudes reveladas por los participantes, se interrelacionan y están articuladas a una red de conocimientos y relaciones. También demostraron relevancia para el estudio sobre el desarrollo de habilidades y la formación de *coach* ejecutivos.

Palabras clave: Competencias; Formación; *Coach* ejecutivos; Matrices de relaciones de contenido.

[1] Dados dos autores ao final do artigo.

REQUIRED SKILLS IN THE TRAINING OF EXECUTIVE *COACHES*

Abstract. This paper aimed to indentify the required skills in the training of executive *coaches*, reporting its to training and perfomance of the professional. To facilitate the research, it was elected as a procedure interviews, classroom, individual and applicants using arrays of relations content. This choice is justified to allow the scrutiny of the quality of information collected and respondents, which makes it possible to establish inter-relationships of content. The sample of this research comprehended six extern executive *coaches* trained by the same organization, rendering possible the revelation of competences required in the training of executive *coaches* and the relations between the professional performance and training. It was also possible to find interrelation among the knowledge, skills and attitudes revealed. Furthermore, this skills belong to knowledge and relationship networks and show relevance to study about development of skills and training of executive *coaches*.

Keywords: Skills; Training; Executive *coaches*; Arrays of relations content.

Introdução

Coaching executivo é definido por um relacionamento formal de consultoria entre um cliente executivo e um profissional *coach* com o objetivo de ajudar o cliente a alcançar um melhor desempenho no seu papel na organização. Esse processo tem contrato a tempo pré-determinado, mas há a possibilidade de estender-se por um ano ou mais. Há a construção de metas para as atividades definidas entre o *coach* e o *coachee* e revela-se como uma forma de avaliação que possibilita *feedbacks* a respeito do desempenho do cliente (Kilburg, 2007). Em tal processo, o cliente é identificado como *coachee* e o consultor como *coach*. Os mesmos entendimentos são corroborados por outros estudos (International *Coach* Federation, 2008; Milaré, 2008; Milaré e&Yoshida 2007, 2009; The Executice *Coaching* Forum, 2008, 2004; Kilburg & Diedrich, 2007; Ennis et al, 2008; 2005) nos quais o *coaching* executivo é apresentado como uma relação de ajuda, caracterizada por fundamentar-se na confiança e no respeito mútuo. Interagem nessa relação, o cliente ou *coachee*, que ocupa uma posição de poder na organização, e o consultor ou *coach* que utiliza técnicas e métodos de mudança de comportamento. Ao longo da prática, o *coach* acompanha o desenvolvimento do *coachee* no seu contexto de trabalho, em que metas e atividades específicas são construídas com base nas particularidades do indivíduo e do sistema organizacional, com enfoque no desenvolvimento de habilidades de pensamento de estratégico.

No estudo de Fillery-Travis e Lane (2006), ao investigarem como o *coaching* executivo tem sido aplicado às organizações, são apresentados três modos de aplicação desse método: interno, externo e gerente. O *coaching* interno é realizado por um profissional de recursos humanos pertencente à organização na qual será realizado o *coaching*; o *coaching* externo é realizado por um consultor externo à organização; e o *coaching* gerente caracteriza um gestor que facilita o desenvolvimento de outros

coaches pertencentes à mesma organização, dando ênfase à aprendizagem e ao desenvolvimento de uma cultura de *coaching*.

Há profissionais das mais variadas formações acadêmicas atuando como *coaches* executivos. Ao dissertar sobre a atuação de psicólogos, administradores, advogados e engenheiros como *coaches* executivos nas organizações de trabalho, Ascama (2004) também chega a essa constatação, o que nos remete a seguinte questão: qual o profissional está apto a exercer a prática de *coaching* executivo? Kilburg (2000) descreve o *coaching* como uma prática emergente da consultoria, donde se conclui que profissionais com experiência de atuação em consultoria se aproximam mais do perfil que lhe é exigido. Mas, quais seriam as características essenciais desse repertório, os requisitos imprescindíveis para a atuação? Kilburg e Diedrich (2001) entendem que a prática de *coaching* requer conhecimentos sobre organizações, como gestão e envolve áreas de conhecimentos relacionadas à Economia, Administração e Psicologia. Para Stern (2004), a prática envolve conhecimentos básicos de comportamento organizacional, liderança, dinâmica de grupos, motivação e aprendizagem de adultos. Wasylyshyn (2003) também corrobora com esse entendimento ao investigar fatores que interferem na contratação de um *coach* executivo e atribui como fatores relevantes a graduação em Psicologia e o conhecimento sobre negócios.

International *Coach* Federation (2008) descreve onzes principais competências do *coach* executivo divididas em quatro seções: estabelecer fundamentos, co-criar o relacionamento, comunicação efetiva e facilitar o aprendizado e os resultados. Mas, não explicita o modo como as competências foram constatadas. Em seus estudos Griffths e Campbell (2008) discutem e analisam empiricamente as competências apresentadas pela ICF. Também constatam que algumas competências são reveladas com credibilidade, mas advertem a necessidade de aperfeiçoamentos.

Tais observações vão além da necessidade de estudos, discussões, fóruns e produções de materiais sobre *coaching* executivo, elas exigem pesquisas com rigor científico. O *coaching* executivo é apresentado, muitas vezes, como uma prática dissociada da teoria. Lowman (2005) corrobora com esta afirmação quando obtém evidências de estudos que abordam o *coaching* executivo mais como um campo do que uma teoria e pesquisa. Além disso, os estudos sobre competências do *coach* executivo são caracterizados como área de estudo ainda com sérias necessidades de maiores definições e esclarecimentos (Kilburg & Diedrich, 2001), sendo possível destacar a necessidade de discussão dos métodos aplicados e de conceitos de competências utilizados na investigação das competências requeridas na formação de *coaches* executivos.

Raras explicitações conceituais-teóricas sobre competências são observadas nas literaturas sobre *coaching* executivo (International *Coaching* Federation, 2008; Stern, 2004; Modoono, 2002; Garman, Whiston & Zlatoper, 2000; Brotman, Liberi & Waslyshyn, 1998). Apenas em Core Competencies of the Executive *Coach*, material

produzido por Ennis et al (2008; 2005), há nota explicando que o termo competência utilizado tem por base os estudos de McClelland e Spencer (1994) e Boyatzis (1982). Além disso, autores como Garcia-Saiz (2011), Mulder (2007), Klimnik e Sant'anna (2006), Fleury e Fleury (2003; 2001), entre outros, enfatizam que o conceito de competência é explorado há muitos anos e pode ser compreendido por diferentes perspectivas (Klimnik & Sant'anna, 2006). Para tanto, a fim de viabilizar o estudo proposto, foi necessário optar por um conceito de competência o qual serviria como base para a coleta, análise e interpretação de dados.

O conceito de competência neste estudo é resultante do estudo de Dacoreggio (2006), que em sua tese estabelece analogia entre os conhecimentos, habilidades e atitudes, com os saberes postulados por Le Boterf (2003), pois, em seu entendimento, os conhecimentos e os saberes estão no plano da cognição; as habilidades e saber-fazer estão no plano da ação e as atitudes, assim como as qualidades pessoais e recursos emocionais estão no plano da predisposição para a ação. Sendo assim, foram elaborados os seguintes conceitos com fundamentação em Le Boterf (2003) e Dacoreggio (2006): 1) Competência é a mobilização adequada de um conjunto de recursos pessoais internos (conhecimentos, habilidades e atitudes) e externos (recursos do meio) que possibilitará o desempenho das ações no convívio profissional e social; 2) Conhecimentos são os saberes sobre teorias, meios e procedimentos que são mobilizados na ação profissional; 3) Habilidades são os saber-fazer formalizados, experienciais, sociais e cognitivos mobilizados pelo profissional; e 4) atitudes referem-se às predisposições para a ação, são as qualidades pessoais e recursos emocionais.

Para viabilizar essa investigação, o método utilizado neste estudo é composto por entrevistas recorrentes combinadas com matrizes de relações de conteúdo, o que torna possível um aprofundamento dos dados coletados, bem como a descoberta de eventos antecedentes e consequentes. Quando o pesquisador faz uso de entrevistas recorrentes ou procedimento de recorrência significa que consultará o participante mais de uma vez. Isso possibilita rever, modificar ou complementar as falas dos encontros anteriores, assegurando a fidelidade na coleta de dados. O investigador pode conferir se captou corretamente os pontos de vista e, ao mesmo tempo, organizar raciocínio para o entrevistado (Zanelli, 1997) por meio das matrizes de relações de conteúdos, onde o entrevistado visualiza os conteúdos verbalizados por ele nas recorrências, possibilitando a compreensão das inter-relações dos conteúdos.

Diante disso, o objetivo do presente estudo consiste em identificar as competências requeridas na formação de *coaches* executivos.

Método

No presente estudo, sete *coaches* executivos formados pela mesma escola de formação participaram do estudo sobre competências requeridas na formação de *coaches* executivos. Ao final das primeiras entrevistas totalizaram seis participantes,

pois a característica de atuação como *coach* executivo externo estava presente em seis participantes, sendo apenas um *coach* executivo interno, motivo de sua exclusão do estudo.

A amostra foi estabelecida por critérios de acessibilidade e saturação. Antes da definição desta amostra, a representante da escola de formação forneceu à pesquisadora uma lista com 14 nomes de possíveis participantes. A pesquisadora contatou-os, sendo então confirmadas as participações de sete *coaches* executivos. A coleta de informações foi realizada em um estado da região sul e em um estado da região sudeste do Brasil.

Para caracterizar os participantes da pesquisa foram utilizadas as informações coletadas na entrevista com base na Parte A do instrumento de pesquisa. Foram eleitos itens para coleta de informações cuja relevância está contemplada na literatura consultada tendo relação com o problema de pesquisa estudado. São eles: idade, sexo, formação (graduação, pós-graduação, cursos complementares e cursos de *coaching*), atuação (atuação anterior à formação em *Coaching* Executivo e atuação como *coach* executivo) e motivos que levaram o profissional a buscar a formação em *Coaching* Executivo e Empresarial.

Os participantes desta pesquisa revelaram que possuem entre 3 e 4 anos de conclusão de curso em *Coaching* Executivo. Compreendem uma faixa etária média de 52,6 anos. Todos possuem graduação, sendo um participante graduado em Psicologia, um participante graduado em Administração e os outros participantes são graduados em outras áreas. Possuem em média 28 anos de conclusão da graduação. Apenas dois dos participantes possuem mestrado. Todos possuem experiência em gestão em seu histórico profissional e também revelam cursos de pós-graduação em Psicanálise, Dinâmica de Grupos, Psicologia Social e Administração em Empresas. Todos revelam um motivo por buscar o curso de formação em *coaching* executivo e empresarial: fundamentar a prática, estruturar um modelo de atuação, especificar o estudo em *Coaching* executivo, aprender metodologia e princípios, sentir-se identificado com a proposta do curso juntamente com a necessidade do mercado de atuação e aprender a técnica de *coaching*. Revelam ainda que as demandas apresentadas por seus clientes estão relacionadas às questões de desempenho, relacionamento, carreira, cargo, hierarquia, liderança, mudança, reconhecimento, visão sistêmica, conflitos competências, qualidade de vida e capacidade de trabalho.

As informações foram obtidas em entrevistas individuais semi-estruturadas e recorrentes com o uso de matrizes de relações de conteúdo, procedimento utilizado em outras investigações (Zanelli, 1992; Kanan, 2008; Kanan & Zanelli 2011).

O instrumento de entrevista era composto por duas partes denominadas Parte A e Parte B. A Parte A era composta por duas fases: a primeira objetivava investigar dados sociodemográficos como idade, sexo, formação (graduação, formação complementar, formação em *coaching* executivo) e atuação (histórico de atuação anterior e posterior à formação em *coaching* executivo, natureza das organizações e

demandas apresentadas para o processo de *coaching*). A segunda fase, denominada intermediária, com o objetivo de transitar os assuntos, era composta por uma solicitação: Descreva as características de um *coach* executivo competente. Já a Parte B focalizava, por fim, a descrição das competências subdivididas em conhecimentos ou saberes, habilidades ou saber-fazer e atitudes ou qualidades pessoais e recursos emocionais necessárias para o *coach* executivo competente. Tais subcategorias tiveram como base o estudo de Dacoreggio (2006) e o conceito de competência de Le Boterf (2003), já mencionados anteriormente. Tais investigações foram necessárias, pois é possível pressupor a existência de relação entre competências e o histórico profissional ou trajetória profissional a partir do entendimento que a mobilização de competências ocorre quando há a combinação de três domínios: a biografia e socialização (sujeito), o contexto profissional (as situações profissionais) e a formação profissional (situações de formação), conforme Le Boterf (2003).

Na parte B do instrumento de entrevista deste estudo foram apresentados cartões conceituais referentes às competências e às suas subcategorias (conhecimentos, habilidades e atitudes). Para cada uma das subcategorias eram feitas algumas solicitações. Por exemplo, para a subcategoria conhecimentos a pesquisadora apresentava a seguinte solicitação: Quais conhecimentos você considera necessários para o *coach* executivo competente relacionando a formação com a atuação? O mesmo procedimento era seguido para habilidades: Quais habilidades você considera necessários para o *coach* executivo competente relacionando a formação com a atuação? Também para as atitudes: Quais as atitudes você considera necessárias para o *coach* executivo competente relacionando a formação com a atuação?

A escolha pelo uso dos cartões conceituais é devido ao entendimento de que não há consenso a respeito dos conceitos de competência, conhecimentos, habilidades e atitudes, pois são conceitos que podem variar conforme diferentes correntes teóricas (Garcia-Saiz, 2011; Dutra, 2004; Fleury & Fleury, 2001) e ao apresentar esses cartões conceituais o pesquisador facilitaria a sua comunicação com o participante. Assim, ambos estariam falando de um mesmo objeto.

O procedimento com cartões conceituais também é utilizado em outros estudos, por exemplo em Kanan (2008), ao investigar a respeito do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade, apresentou cartões conceituais sobre vínculo, satisfação no trabalho, comprometimento, entre outros. Com isso, optou-se por apresentar aos participantes os conceitos de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes que serviram como base para o presente estudo.

Para o estudo das competências requeridas na formação de *coaches* executivos seguiram-se as etapas de recorrência sugeridas por Zanelli (1992). Após realizada a primeira entrevista (Etapa 1), o pesquisador transcreveu o material (Etapa 2) e a partir de sua releitura pode construir três tipos de matrizes para cada participante (Etapa 3): Matriz I referente aos conhecimentos, Matriz II referente às habilidades e Matriz III

referentes às atitudes. Assim que o pesquisador finalizasse a primeira matriz referente a cada uma das subcategorias, contatava o participante para agendar a entrevista de recorrência. Nesta entrevista o pesquisador explicava ao participante como havia construído aquele material e que necessitava averiguar se os conteúdos interpretados por ele estavam de acordo com o entendimento do participante (Etapa 4). Nesta etapa, os assuntos do primeiro encontro eram retomados com a leitura do trecho da fala do participante, identificada pelo pesquisador na transcrição da primeira entrevista, seguida de uma síntese elaborada pelo pesquisador com base na fala do participante. O participante concordava ou discordava e fazia alterações nas sínteses, as quais eram acrescidas posteriormente na matriz. Com isso, o pesquisador montava a matriz denominada matriz-controle, documento em que eram registradas todas as alterações do conteúdo do participante. Cada alteração era identificada por códigos alfa numéricos. Após finalizar a primeira recorrência, o pesquisador transcrevia as informações e caso permanecessem dúvidas contataria o participante quantas vezes julgasse necessário até perceber a saturação do conteúdo e, posteriormente, a construção da matriz final (Etapa 5).

Neste estudo a maior parte das investigações foram realizadas com uma primeira entrevista, seguida de uma recorrência, ambas presenciais, favorecendo a qualidade das informações coletadas. Apenas em dois casos julgou-se possível realizar recorrência via e-mail, pois eram de terceira recorrência, tendo poucas informações a serem averiguadas.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos, seguiu-se a análise de conteúdo, em que um conjunto de instrumentos metodológicos se aplica a verbalizações e textos, com a finalidade de elucidar o não-aparente (Bardin, 1979) e, posterior repetição interativa de consulta aos participantes sobre conteúdos com a finalidade de confirmar as análises feitas das verbalizações. As entrevistas foram transcritas, as verbalizações (re)lidas e as matrizes de relações para cada participante foram desenvolvidas. As matrizes de relações configuraram células resultantes das combinações entre categorias de respostas (conhecimentos, habilidades e atitudes - antecedentes e consequentes).

Os dados foram nomeados com base nos depoimentos de cada participante no momento seguinte à primeira solicitação do cartão conceitual dos conhecimentos, habilidades e atitudes ou, em alguns casos, revelados anteriormente à Parte B e, ainda, averiguados nas entrevistas de recorrência subsequentes. Assim, possibilitou-se a confirmação ou reformulação das respostas dos participantes em recorrências. Com as alterações das respostas sugeridas por cada participante, foram descobertos, para cada subcategoria da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes), conjuntos temáticos, antecedentes, consequentes e o estabelecimento de inter-relações dos conteúdos, seguindo o procedimento de Zanelli (1992).

Os antecedentes dizem respeito à identificação de eventos na formação ou trajetória profissional que possibilitaram ao *coach* executivo a aquisição do

conhecimento, da habilidade e da atitude. Os consequentes revelam aspectos da atuação do profissional, ou seja, a implicação do conhecimento, da habilidade e da atitude na sua atuação. Para cada categoria foram apresentadas as falas relatadas pelos participantes e a partir delas foram formuladas sínteses, as quais foram apresentadas ao participante na recorrência possibilitando alterações do conteúdo verbalizado anteriormente pelo participante.

Após a sistematização dos conteúdos por meio de matrizes, os conteúdos das três subcategorias conhecimentos, habilidades e atitudes foram agrupados em conjuntos temáticos, os quais representam elementos do contexto do *coaching* executivo e da atuação do *coach*, facilitando a construção de quadros com as sínteses das relações entre os antecedentes, eventos e consequentes.

Para as competências requeridas (conhecimentos, habilidades e atitudes) foram construídos conjuntos temáticos. Assim, os conjuntos temáticos para conhecimentos foram: *coaching*, outros processos, *coach*, *coachee*, organização, sistema, negócios, psicologia, instrumentos, contexto sócio-políticoeconômico e comunicação. Para as habilidades: demanda, contrato, comunicação, relação, intervenção, recurso emocional, método, estudos, processos psicológicos básicos e identificações. E, por último, os conjuntos temáticos de atitudes foram: honestidade, empatia, confidencialidade, curiosidade, motivação, visão de mundo ampla, identidade profissional, transparência, maturidade, autoconfiança, inteligência emocional, autoestima, responsabilidade, sigilo, postura, confiança, coerência, objetividade, escuta, interesse, preocupação, controle, organização, compartilhar, facilitar, serenidade, calma, equilíbrio, receptividade, respeito, relacionamento, amor, assertividade, flexibilidade, acolhimento, satisfação, sensibilidade, senso de oportunidade, continência, cuidado e não diretividade.

A identificação desses conjuntos revela temas provenientes do contexto de atuação e intervenção do profissional *coach* executivo, conforme é exposto na revisão teórica (Ennis et al, 2008; Stern, 2004; Wasylyshyn, 2003; Kilburg & Diedrich, 2001; Kilburg, 1996).

Discussão dos resultados

Os participantes desta pesquisa revelaram que possuem diferentes formações acadêmicas e atuação profissional nas áreas de gestão, recursos humanos e consultoria. A mesma diversidade de formação acadêmica é também verificada em outros estudos (Karawejczyk & Cardoso, 2012; Ascama, 2004) e a característica de atuação em consultoria é constatada por Kilburg (2000).

É relevante destacar que alguns autores (Kilburg, 2000; Harris, 1999) observam o aumento da diversidade de profissionais que atuam no campo devido ao aumento da demanda, e como tal, há a preocupação com profissionais não qualificados que desautorizam a legitimidade do *coaching* como uma intervenção viável. No entanto, há

estudos recentes (Cavanagh & Palmer, 2011; Grant, 2011a; Grant 2011b; Koortzen & Oosthuizen, 2010) que demonstram um aumento na homogeneidade de formação, ao investigarem o campo de atuação a partir de amostra caracterizada por *coaches* graduados em Psicologia. Para tanto, independente da formação, faz-se ainda necessário definir padrões de competência para preservar a integridade do campo e credibilidade do consumidor, conforme já observaram outros pesquisadores (Brotman et al, 1998).

Quanto às demandas apresentadas a estes profissionais, foram revelados os seguintes temas: desempenho, relacionamento, carreira, cargo, hierarquia, liderança, mudança, reconhecimento, visão sistêmica, conflitos, competências, qualidade de vida e capacidade de trabalho. Tais demandas podem servir de indicadores para os recursos requeridos na ação profissional, conforme outros estudos revelam (Stern, 2004; Kilburg & Diedrich, 2001; Kilburg, 1996). No entanto, é possível observar que as principais demandas reveladas pelos participantes são pouco citadas como conhecimentos necessários ao *coach* executivo competente, quando comparadas às habilidades necessárias ao profissional. A exemplo, os conjuntos temáticos (demanda, relação, processos básicos e método) são compostos por algumas habilidades (avaliar a demanda, saber trabalhar as expectativas do cliente, saber lidar com uma relação de poder, visão sistêmica, trabalhar o lado sadio da pessoa), as quais podem ser relevantes ao profissional, quando se depara com as seguintes demandas: desempenho, relacionamento, carreira, cargo, hierarquia, liderança, mudança, reconhecimento, visão sistêmica, conflitos, competências, qualidade de vida e capacidade de trabalho.

Ao analisar os conjuntos temáticos criados para os conhecimentos necessários ao *coach* executivo competente (ver Tabela 1) é possível classificá-los como conhecimentos que englobam saberes teóricos, do meio, procedimentais, tácitos e experienciais, conforme analogia proposta por Dacoreggio (2006). Orientam a ação profissional e desencadeiam outros recursos como as habilidades e as atitudes. Possuem antecedentes na formação em *Coaching* Executivo, em outros cursos, na prática (vivência e experiência), na rede de relações, na supervisão, na análise, em outras atitudes e conhecimento tácito, sendo possível observar a ausência de habilidades como antecedentes dos conhecimentos.

Entre tais conjuntos temáticos, destacam-se aqueles classificados como *coaching*, *coach* e *coachee* que englobam outros conhecimentos relevantes (*coaching*, contrato, métodos, técnicas, demanda, feedback, comportamento e autoconhecimento). Fica claro que são conhecimentos fundamentais na prática em *coaching*. No entanto, é importante ressaltar que os conjuntos de conhecimentos identificados como *coaching*, *coach* e *coachee* são pouco contemplados na literatura consultada (Kootzen & Oosthuizen, 2010; Ennis et al 2008, 2005 Stern, 2004; Wasylyshyn, 2003; Kilburg & Fiedrich, 2001; Brotman et al, 1998), quando comparados aos conjuntos temáticos organização, negócios, outros processos ou abordagens, psicologia e contexto sócio-político-econômico.

Conjunto temático	Conhecimentos
Coaching	(A)C1(1): Concepção de *coaching*; (A)C7(2): Etapas de um contrato de *coaching*; (A)C8(2): Ética no *coaching* e do *coach*; (B)C5(2): Método de atuação; (C)C1(1): Conhecimento técnico em *coaching* executivo; (C)C2(1): Conhecer a demanda; (C)C3(1): Conhecimento teórico em *coaching*; (C)C7(1): Saber diferenciar feedback de opinião; (E)C4(1): Método socrático de fazer perguntas; (F)C3(1): Metodologias de *coaching*.
Coachee	(B)C8(2): Acompanhar as mudanças comportamentais do *coachee*; (C)C8(1): Conhecer sobre o *coachee*; (C)C5(1): Ter experiência como *coachee*; (C)C4(1): Ter experiência profissional de executivo.
Coach	(A)C6(1): Autoconhecimento; (B)C7(1): Conhecer suas competências; (B)C6(2): Saber discriminar o papel do *coach* executivo e empresarial de outras abordagens de *coaching*.
Organização	(A)C3(2): Concepção de cultura organizacional; (A)C9(2): Consciência sobre o poder. (D)C3(2): Trabalho em equipe; (F)C1(1): Contexto organizacional; (D)C1(1): Ter experiência profissional em organizações de trabalho.
Instrumentos	(A)C5(2): Conhecer ferramentas de RH (algumas delas: avaliação de desempenho, entrevista, avaliação de 360 graus e avaliação de perfil); (F)C4(2): Limitações do uso de testes.
Sistema	(B)C4(1): Visão sistêmica da organização e do *coachee*.
Negócios	(B)C3(1): Visão empresarial; (C)C6(1): Administração; (D)C2(1): Administração de Empresas; (E)C1(1): Conhecer o negócio da empresa.
Psicologia	(D)C4(2): Noções de Psicologia Social das Organizações e do Trabalho; (F)C2(1): Personalidade; (B)C1(2): Ser humano inserido nas organizações de trabalho; (A)C4(1): Comportamento humano.
Contexto sócio-político-econômico	(E)C2(1): Conhecer atualidades.
Comunicação	(E)C3(1): Conhecer outra língua.
Outros processos ou abordagens	(A)C2(2): Concepções de outros processos: mentoring, aconselhamento e terapia; (B)C2(2): Saber diferenciar *coaching* e psicoterapia.

Tabela 1. Conhecimentos necessários na formação de *coaches* executivos.

Quanto às habilidades que compõem as competências requeridas na formação de *coaches* executivos (ver Tabela 2) fica claro que são recursos internos mobilizados na ação, permitindo que outros recursos sejam desencadeados, como atitudes e habilidades, e orientam a ação do profissional. As habilidades, quando comparadas aos conhecimentos revelados, também apresentam antecedentes no curso de formação em *Coaching* Executivo, em outros cursos, na prática (vivência e experiência), na supervisão, na análise, em outras atitudes e no conhecimento tácito. Exceto na rede de relações. Além disso, nas habilidades há revelações de outros antecedentes: autoanálise, processo de individualização, formação do indivíduo, habilidades, história do sujeito, conhecimento técnico, competência e processo básico.

É importante destacar que há recorrência a respeito dos conhecimentos exigidos pelo profissional, enquanto as habilidades e atitudes são pouco citadas nas seguintes literaturas, consultadas para este estudo: Stern (2004), Wasylyshyn (2003), Kilburg e Diedrich (2001), Frisch (2001), Garman et al (2000), Brotman et al (1998) e Kilburg (1996). No entanto, Ennis et al (2008) ampliam o campo de contribuições, pois também revelam as habilidades de um *coach* executivo, as quais estão relacionadas com as tarefas realizadas por estes profissionais. Para tanto, descrevem o processo de *coaching* em seis fases: 1) desenvolvimento e manutenção do relacionamento de *coaching*; 2) estabelecimento do contrato; 3) abordagem; 4) planejamento de desenvolvimento; 5) facilitar o desenvolvimento e mudança; 6) encerramento do *coaching* formal e transição para desenvolvimento a longo prazo. Cada fase exige um quadro de habilidades para que possa ser realizada, sendo algumas habilidades específicas que um *coach* executivo pode desenvolver e aprimorar. São classificadas como habilidades básicas e avançadas. Em síntese, são apresentadas dessa forma: desenvolver e manter um relacionamento de *coaching*, estabelecer o contrato de *coaching*, saber avaliar, planejamento e desenvolvimento, facilitar o desenvolvimento e a mudança, e, por último, desligamento ou encerramento do processo e transitar para o desenvolvimento a longo prazo. Outras recorrências a respeito das habilidades reveladas na presente pesquisa são também mencionadas por estudo (Karawejczyk & Cardoso, 2012) onde a habilidade saber ouvir é identificada como habilidade em comum aos profissionais de *coaching*.

Conjunto temático	**Habilidades**
Demanda	(B)H6(1): Avaliar a demanda; (B)H10(1): Saber trabalhar as expectativas do cliente.
Comunicação	(A)H1(2): Saber escutar; (B)H2(1): Saber escutar o sujeito; (F) H1(1): Saber ouvir; (C)H3(1): Saber ouvir sem emitir julgamentos; (D)H4(1): Escutar; (E)H1(1): Escuta ativa; (E)H5(1): Silêncio; (F) H5(1): Silêncio; (E)H6(1): Ter clareza na comunicação.

Relação	(A)H3(1): Saber lidar com o triângulo *coach*-*coachee*-empresa; (A)H7(2): Saber lidar com uma relação de poder; (D)H3(1): Saber lidar com pessoas.
Intervenção	(A)H4(1): Saber dar e receber feedback; (B)H8(2): Dar feedbacks assertivos; (C)H9(1): Saber dar um feedbackao *coachee*; (B)H3(1): Saber desafiar a pessoa; (A)H6(2): Saber tomar decisão; (C)H8(2): Saber intervir no momento certo.
Recurso emocional	(A)H8(1): Conseguir lidar com a frustração.
Método	(B)H11(1): Saber guiar o processo de *coaching*; (B)H12(1): Manter o ritmo do processo; (C)H1(1): Ter capacidade técnica; (C)H5(1): Ter um plano de trabalho; (C)H11(1): Criar um método de trabalho; (E)H2(1): Saber conduzir um processo de *coaching*; (B)H7(1): Trabalhar o lado sadio da pessoa; (B)H13(1): Saber relacionar a vida afetiva do *coachee* com a vida no trabalho.
Estudos	(C)H6(1): Estudar; (D)H5(1): Estudar; (C)H7(1): Saber usar o conhecimento; (B)H4(1): Saber aplicar o conhecimento; (D)H2(1): Saber combinar os conhecimentos sobre Administração e Psicologia na prática; (D)H6(1): Manter-se informado.
Identificações	(C)H4(1): Auxiliar o *coachee* a entender o seu papel dentro da organização de trabalho; (F) H2(1): Saber separar o que é do *coach* e o que é do *coachee*; (B)H5(1): Saber o que é seu e o que é do *coachee*; (A)H5(2): Autoconhecer-se.
Processos básicos	(A)H9(1): Ter foco no resultado; (B)H14(2): Ter foco no sujeito no trabalho; (C)H2(1): Ter foco; (E)H3(2): Ter foco; (B)H1(1): Saber refletir; (B)H9 (1): Raciocínio lógico; (D)H1(1): Visão sistêmica; (E)H4(1): Visão sistêmica da organização; (F) H3(1): Capacidade de estabelecer inter-relações; (E)H7(1): Atenção concentrada; (F) H6(1): Percepção aguçada.
Contrato	(A)H2(2): Saber fazer contrato de *coaching*; (C) H10(1): Cumprir o contrato.

Tabela 2. Habilidades necessárias na formação de *coaches* executivos.

No que se refere às atitudes (ver Tabela 3), é possível depreender que as descobertas para esta categoria também são compartilhadas pelos estudiosos na área de *Coaching* Executivo. Embora Ennis et al (2008) reconheçam pouca evidência em seus estudos ao descreverem suas próprias capacidades e atributos, os quais promovem o desempenho das tarefas em *Coaching* Executivo, permitem indícios de conjuntos temáticos para as atitudes necessárias ao *coach* executivo competente. Argumentam que é mais provável um *coach* executivo ser competente quando demonstrar as seguintes características: 1) autoconfidência madura; 2) energia positiva; 3) assertividade; 4) sensibilidade interpessoal; 5) abertura e Flexibilidade; 6) orientação de metas; 7) parceria e influência; 8) desenvolvimento e aprendizagem contínua; e, por último, 9) integridade. Para tanto, um *coach* executivo deve favorecer o desenvolvimento desses atributos e capacidades como resultado das demandas e oportunidades do *coaching*. Também revelam que os executivos percebem seu *coach* executivo competente com as seguintes qualidades: capaz, independente, prático, interessado no seu executivo e em negócios, flexível e disposto a servir como bom modelo. Stern (2004) corrobora com Ennis et al (2008) quando define as características de um *coach* executivo efetivo, por meio da percepção do *coachee*. Assim, revela as seguintes percepções do *coachee* em relação ao *coach*: competente, confidente, independente, paciente, ter credibilidade, confiança e interesse em líderes e negócios. Frisch (2001), ao estudar a emergência do *coach* interno, revela como fundamental o estabelecimento de relações de confiança. Brotman et al (1998) consideram relevantes as características: criatividade, integridade, confiança, autoconhecimento e intelectualidade. Karawejczyk e Cardoso (2012) descrevem que ser ético, ter liderança e maturidade são qualidades pessoais comuns aos participantes de seu estudo.

Conjunto temático	**Atitudes**
Honestidade	(A)A1(2): Honestidade.
Empatia	(A)A2(2): Empatia; (B) A11(1): Ter empatia com o contexto organizacional; (C)A2(1): Empatia; (E)A7(1): Empatia; (F)A1(1): Empatia.
Confidencialidade	(A)A3(1): Confidencialidade.
Curiosidade	(A)A4(2): Curiosidade; (D)A4(1): Ser curioso.
Motivação	(A)A5(1): Motivação.
Visão de mundo ampla	(B)A1(1): Visão de mundo ampla.
Ter identidade profissional	(B)A2(1): Ter identidade de *coach* executivo.
Transparência	(B)A3(1): Ser transparente.
Maturidade	(B)A4(1): Maturidade; (E)A2(1): Maturidade.
Autoconfiança	(B)A6(1): Autoconfiança.
Inteligência emocional	(B)A7(2): Inteligência emocional.

Autoestima	(B)A8(1): Autoestima.
Responsabilidade	(B)A9(1): Responsabilidade na condução do processo de *coaching*; (E)A5(1): Responsabilidade e pertinência no que o *coach* fala.
Sigilo	(B)A10(1): Ter sigilo; (C)A4(1): Ter sigilo profissional.
Postura	(C)A1(1): Ter postura profissional.
Confiança	(C)A3(1): Confiável.
Coerência	(C)A5(1): Ter coerência.
Objetividade	(C)A6(1): Ter objetividade.
Escuta	(D)A1(1): Disposição para ouvir; (E)A10(1): Gostar de ouvir.
Interesse	(D)A2(1): Ter interesse pelo *coachee*.
Preocupação	(D)A3(1): Ser preocupado.
Controle	(D)A5(1): Autocontrole.
Organização	(D)A6(2): Organização.
Predisposição para compartilhar	(D)A7(2): Disposição para compartilhar as questões do *coachee*.
Facilitar	(D)A8(2): Disposição para facilitar o aprendizado.
Serenidade	(D)A9(1): Serenidade
Calma	(D)A10(1): Calma.
Equilíbrio	(D)A11(1): Equilíbrio emocional; (E)A1(1): Equilíbrio emocional.
Receptividade	(E)A3(1): Ser receptivo.
Respeito	(E)A4(1): Respeito pelo outro e pelas demandas apresentadas;
Respeito	(F)A6(2): Respeito; (F)A7(2): Respeitar os limites do *coachee*.
Relacionamento	(E)A6(1): Facilidade de relacionamento interpessoal; (E)A14(1): Relação de parceria.
Amor incondicional	(E)A8(1): Amor incondicional.
Assertividade	(E)A9(1): Ser assertivo.
Flexibilidade	(E)A11(1): Flexibilidade para mudar as hipóteses.
Acolhimento	(E)A12(1): Acolhimento do ser humano.
Prazer na atuação	(E)A13(2): Sentir prazer na atuação como *coach*.
Sensibilidade	(F)A2(1): Ser sensível.
Senso de oportunidade	(F)A3(1): Ter senso de oportunidade.
Ter continência	(F)A4(1): Ter continência.
Cuidado	(F)A5(2): Ter cuidado e delicadeza no tratamento do *coachee*.
Não diretividade	(F)A8(1): Não ser diretivo.

Tabela 3. Atitudes necessárias na formação de *coaches* executivos.

Nas relações apresentadas dos conjuntos temáticos de atitude com a formação e atuação, há a descoberta de diferentes eventos identificados como antecedentes, quando comparados àqueles revelados nos conhecimentos e habilidades. Além do curso de formação em *Coaching* Executivo, graduação, outros cursos, prática, análise, habilidades e atitudes, há a revelação de antecedentes como: valores da organização de trabalho, história do indivíduo, família, aposentadoria, relação e convívio social, fase da vida e mudanças relevantes na vida do indivíduo. Quanto aos consequentes, além da identificação de habilidades e outras atitudes na ação do profissional, também constatadas nas outras categorias (conhecimentos e habilidades), é possível constatar que as atitudes causam interferência no ambiente, o desencadeamento de outras atitudes e a influência no comportamento e sentimentos do *coachee*.

Fica claro que há outros eventos identificados pelos participantes como promotores do desenvolvimento de competências na formação do *coach* executivo. Logo, este estudo revela que as competências requeridas na formação de *coaches* executivos não dependem somente do curso de formação em *Coaching* Executivo, mas também de outros eventos tais como: outros cursos; prática (vivência e experiência); rede de relações; supervisão; análise; outras atitudes; conhecimento tácito; autoanálise; processo de individualização; formação do indivíduo; habilidades; história do sujeito; conhecimento técnico; competência; processo básico; graduação; família; aposentadoria; relação e convívio social; fase da vida e mudanças relevantes na vida do indivíduo.

Também é visível que os eventos identificados como consequentes demonstram que as competências interferem na prática do *coaching* e, consequentemente, no *coachee*. Desencadeam novas habilidades e atitudes, além de influenciarem o ambiente e o comportamento do *coachee*. Tal afirmação é corroborada por Moem e Skaalvik (2009) ao investigarem o impacto do *coaching* em variáveis psicológicas do *coachee*. Desvelam interferência na autoeficácia, estabelecimento de metas, atribuição causal intrapessoal de sucesso e necessidade de satisfação.

Portanto, é possível afirmar que o presente estudo revela conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem as competências requeridas na formação de *coaches* executivos com diferentes formações. São elementos relevantes, pois além de contribuírem ao campo e área, produzem impacto na eficácia do processo e no *coachee*. São recursos mobilizados na ação, que orientam a ação profissional e desencadeiam outros recursos, conforme é proposto por Le Boterf (2003). Ainda assim, com a finalidade de alertar os riscos de reprodução de um contexto com inconsistência de informações, no qual o profissional *coach* executivo está inserido, é possível discutir: qual(is) o(s) entendimento(s) que a comunidade de *coaches* executivos possui em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes citados neste estudo como necessários ao *coach* executivo competente? A exemplo, estão os conhecimentos citados pelos participantes como ética, método e diferenças entre *coaching* e outras abordagens, os quais deixam lacunas a respeito de seu significado.

Conclusões

Os participantes desta pesquisa revelaram variadas percepções sobre as competências requeridas na formação de *coaches* executivos. É possível concluir que, nos conjuntos temáticos construídos para análise e interpretação dos dados, são revelados elementos de um contexto de atuação e de um contexto de formação desses profissionais. Os elementos do contexto do *coaching* (atuação e formação) bem como os objetivos e módulos do curso de formação em *Coaching* (Organização M) são observados nos conhecimentos, habilidades, atitudes, antecedentes e consequentes revelados pelos participantes.

Foi possível observar, durante as entrevistas, a dificuldade dos participantes para identificarem e expressarem os antecedentes das atitudes quando comparadas à identificação dos antecedentes das habilidades e dos conhecimentos. Isso pode estar relacionado à formação de cada indivíduo que estabelece sentidos e significados particulares para qualidades e recursos emocionais ou, ainda, estar relacionado com graus de autoconhecimento que o indivíduo tem de si e do reconhecimento social de sua identidade profissional. Também são poucas as atitudes que se repetem nas verbalizações, quando comparadas aos conhecimentos e habilidades.

Fica claro que as habilidades ou saber-fazer exigem conhecimentos teóricos ou tácitos prévios. Também fica claro que os conhecimentos, habilidades e atitudes estão articulados, pois há identificações de conhecimentos que promovem habilidades e atitudes, habilidades que promovem conhecimentos e atitudes, e, ainda, atitudes que revelam habilidades. Outros elementos, como os processos básicos, também estão relacionados a essas articulações, por exemplo, a atenção promove habilidades que compõem o conjunto temático contrato.

Com isso, é possível deduzir que essa articulação dos recursos revela a competência como "capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de atividades" (Le Boterf, 2003, p. 57). E, ainda, "a lógica dos saberes, dos saber-fazer e dos comportamentos se estabelece em função das exigências do trabalho" (Idem). Sendo assim, é possível compreender que essas articulações fazem *parte* de uma rede de saber e de relações. Os saberes ou conhecimentos identificados pelos participantes (*coaching*, *coachee*, *coach*, organização, instrumentos, sistema, negócios, outros processos ou abordagens, contexto sócio-político-econômico e comunicação) estão articulados aos saber-fazer ou habilidades revelados (demanda, contrato, comunicação, relação, intervenção, recurso emocional, processos básicos, método, estudos, identificações) e às qualidades pessoais e aos recursos emocionais ou atitudes também desveladas (honestidade, empatia, confidencialidade, curiosidade, motivação, visão de mundo ampla, identidade profissional, transparência, maturidade, autoconfiança, inteligência emocional, autoestima, responsabilidade, sigilo, postura, confiança, coerência, objetividade, escuta, interesse, preocupação, controle, organização, compartilhar, facilitar, serenidade, calma, equilíbrio, receptividade,

respeito, relacionamento, amor, assertividade, flexibilidade, acolhimento, satisfação, sensibilidade, senso de oportunidade, continência, cuidado e não diretividade). São elementos que resultam da formação e mobilizados na ação. Portanto, são recursos para competências requeridas na formação de um *coach* executivo.

Quanto ao procedimento de pesquisa, a combinação de entrevistas de recorrências com matrizes de relações de conteúdos, é possível considerá-lo procedimento relevante para a investigação de constructos como a competência. Em outras investigações, o mesmo procedimento é aplicado a um número reduzido de participantes (Kanan, 2008; Zanelli, 2007; 1992), o que permite pressupor uma amostra por qualidade.

Quanto às limitações da pesquisa, observou-se a inviabilidade das recorrências serem realizadas via e-mail, nos casos em que existiam muitas informações para averiguação. Foi por meio das recorrências que se tornou possível a diversidade de informações e a construção do conhecimento juntamente com os participantes. A literatura em *coaching* executivo também deve ser observada. A acessibilidade aos artigos científicos dessa área se tornou viável por meio do portal de periódicos da Universidade, cujo acesso é restrito aos usuários. Tais artigos também se restringem àqueles que possuem conhecimento e habilidade de leitura em Língua Inglesa, restando raros estudos baseados em evidências na Língua Portuguesa. Também são observadas as limitações quanto à viabilidade da pesquisa. É possível tornar claro que é recente a expansão do *coaching* executivo no Brasil, limitando o acesso aos profissionais em algumas regiões do nosso país, o que implicou no deslocamento do pesquisador para as cidades dos participantes.

Algumas indicações para futuras pesquisas podem ser fornecidas: comparar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias com as demandas apresentadas ao *coach* executivo no seu contexto de trabalho; entender o que permite alguns profissionais identificarem mais uma categoria que outra (conhecimento, habilidade e atitude); identificar as competências requeridas na formação de *coaches* executivos formados em diferentes organizações e estabelecer comparações; identificar competências na formação de um *coach* executivo com formação em psicologia no Brasil.

Referências

Ascama, M. J. (2004). *Atuação do psicólogo e de outros profissionais no coaching em organizações de trabalho*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. Recuperado em 20 de agosto de 2008, de http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0137.pdf.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance***.** New York: Willey Interscience.

Brotman, L. E.; Liberi, W.P. & Wasylyshyn, K. M. (1998). Executive *coaching* the need for standards of competence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 50*(1), 40-246.

Cavanagh, M. & Palmer, S. (2011). Educating *coaching* psychologists: Responses from the field. *International Coaching Psychology Review, 6*(1), 100-126.

Dacoreggio, M. S. (2006). *Competências para o currículo do curso de formação de administradores: do normativo ao pedagógico.* Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 06 de maio de 2009, de http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=#posicao_dados_acervo.

Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna***.**São Paulo: Atlas.

Ennis, S.; Goodman, R.; Hodgetts, W.; Hunt, J.; Mansfield, R.; Otto, J. & Stern, L. (2005). *Core competencies of the executive coach.* Recuperado em 11 de outubro de 2008, de http://www.executivecoachingforum.com/.

Ennis, S.; Goodman, R.; Hodgetts, W.; Hunt, J.; Mansfield, R.; Otto,

J. & Stern, L. (2008). *Core competencies of the executive coach.* Recuperado em 11 de outubro de2008, de http://www.executivecoachingforum.com/.

Fillery-Travis, A. & Lane, D. (2006). Does *coaching* work or are we asking the wrong question? *International Coaching Psychology Review*, *1*(1), 23-36.

Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *RAC*, *5* Edição Especial, 183-196.

Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2003). Estratégias competitivas e competências essenciais: perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil. *Gestão e Produção, 10*(2), 129-144.

Frisch, M. H. (2001). The emerging role of internal *coach*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 53*(4), 240-250.

Garcia-Saiz, M. (2011). Una revision constructive de la gestión por competencies. *Anales de psicologia, 27*(2), 473-497.

Garman, A. N.; Whiston, D. L. & Zlatoper, K. W. (2000).Media perceptions of executive *coaching* and the formal preparation of *coaches*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 52*(3), 201-205.

Grant, A. M. (2011a). Developing an agenda for teaching *coaching* psychology. *International Coaching Psychology Review, 6*(1), 84-99.

Grant, A. M. (2011b). Responses to international commentary on the development of teaching *coaching* psychology. *International Coaching Psychology Review, 6*(1), 127-130.

Griffiths, K. E. & Campbell, M. A. (2008). Regulating the regulators: paving the way for international, evindece-based *coaching* standards. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 6*(1), 19-31.

Harris, M. (1999). Look it`s an I – psychologist – no, it`s a trainer – no, it`s an executive *coach*. *TIP, 36*(3), 1-5.

International *Coach* Federation (2008). ICF Professional *coaching* core competences. Recuperado em 14 de outubro de 2008, dehttp://www.coachfederation.org/icf.

Kilimnik, Z. & Sant'anna, A. (2006). Modernidade organizacional, políticas de gestão de pessoas e competências profissionais. In: Borges-Andrade, J. E; Abbad, G. S & Mourão, L. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas***,** pp. 85- 96. Porto Alegre: Artmed.

Kanan, L. (2008). *Características do processo de vinculação de coordenadores de curso com o trabalho e com a universidade.* Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. Recuperado em 14 de maio de 2009, de http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Lilia%20Kanan.

Kanan, L. A. & Zanelli, J. C. (2011). Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. *Revista Espaço Pedagógico, 18*(1), 151-170.

Karawejczyk, T. C. & Cardoso, A. P. (2012). Atuação profissional em *coaching* e os desafios presentes e futuros nesta nova carreira. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, *38*(1), 47-59.

Kilburg, R. (1996). Executive *coaching* as an emerging competency in the practice of consultation.*Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 48*(2), 59-60.

Kilburg, R. (2000). *Executive coaching: developing managerial wisdom in a word of chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kilburg, R. (2007). Introduction: the historical and conceptual roots of executive *coaching*. In: Kilburg, R. & Diedrich, C.*The wisdom of coaching: essential papers in consulting Psychology for a world of change* (pp.3-15). American Psychology Association: Washington.

Kilburg, R. & Diedrich,C. (2001). Further consideration of executive *coaching* as an emerging competency.*Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 53*, 203-204.

Kilburg, R. & Diedrich,C. (2007). *The wisdom of coaching: essential papers in consulting Psychology for a world of change.* American Psychology Association: Washington.

Koortzen, P. & Oosthuizen, R. (2010). A competence executive *coaching* model. *SA Journal of Industrial Psychology, 36*(1), 1-11.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

Lowman, R. L. (2005). Executive *coaching*: the road to dodoville needs paving with more than good assumptions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 57*(1), 90-96.

Spencer, L.M; McClelland, D.C & Spencer, S.M. (1994). *Competency Assesment Methods: History and State of Art*, 3-44.London: Hay/MacBer Research Press.

Milaré, S. A. (2008). *Intervenção breve em organizações: mudança em coaching de executivos*. Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP. Recuperado em 15 de janeiro de 2009, de http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2008-04-02T121748Z-1434/Publico/Sueli%20Aparecida%20Milare.pdf.

Milaré, S. A. & Yoshida, M. P. (2007). *Coaching* de executivos: adaptação e estágio de mudança. *Psicologia: Teoria e Prática*, *9*(1), 86-89.

Milaré, S.A. & Yoshida, M.P. (2009). Intervenção breve em organizações: mudança em *coaching* executivos. *Psicologia em Estudo, Maringá, 14*(4), 717-727.

Modoono, S.A. (2002). The executive *coaching* self-assesment inventory. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 54*(1), 43-43.

Moen, F. & Skaalvik, E. (2009). The effect of Executive *Coaching* on Performance Psychology. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 7*(2), 31-49.

Mulder, M. (2007). Competência: essência e utilização do conceito em ICVT. *Revista Européia de Formação Profissional, 40*(1), 5-23.

Stern, L. R. (2004). Executive *Coaching*: A Working Definition. In: Kilburg, R. & Diedrich, R. *The Wisdom of Coaching: Essencial Papers in Consulting Psychology for a World of Change* (pp. 31-38). American Psychological Association: Washington: 2007.

The Executive *Coaching* Forum (2004). *The executive coaching handbook: principles and guidelines for a successfull coaching patnership.*Third edition. Recuperado em 18 de novembro de .2008, de http://www.theexecutivecoachingforum.com/.

The Executive *Coaching* Forum(2008). *The executive coaching handbook: principles and guideline for a successfull coaching patnership.* Fourth edition. Recuperado em 11 de fevereiro de 2009, de <http://www.theexecutivecoachingforum.com/>.

Wasylyhyn, K. M. (2003). Executive *coaching*: outcome study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55*(2), 94-106.

Zanelli, J. C. (1992). *Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais.* Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. Recuperado em 11 de fevereiro de 2009, de http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000042378&go=x&code=x&unit=.

Zanelli, J. C. (1997). Estudo do desempenho pessoal e organizacional: base para o desenvolvimento de equipes de consultores. *RAC, 1*(2), 121-143.

Zanelli, J. C. (2007) *Trabalhadores com manifestações de stress: teorias e procedimentos utilizados em centros de pesquisas e investigações.* Relatório de pós-doutorado. Pontifícia Católica de Campinas, Campinas/SP.

Dados dos autores:

Ana Elisa Segato Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial B.

Contato: anaelisasts@yahoo.com.br

José Carlos Zanelli

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Faculdades IMED

Professor Colaborador do PPGP/UFSC

Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Administração das Faculdades IMED

Contato: jczanelli@terra.com

Data de recebimento: 11/12/2013

Data de revisão: 01/01/2014

Aceito: 11/01/2014

EL PRACTICUM EN LA MOVILIDAD ERASMUS: COLABORACIÓN ENTRE INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

María del Carmen Martínez Serrano[1]

Manuel Florindo Alves Meirinhos

Resumen. El Practicum es un periodo en la formación universitaria con identidad propia. El artículo que presentamos deviene de un proyecto realizado en el curso académico 2011/2012 durante una estancia de investigación en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Dicha estancia pudo realizarse gracias a la aprobación del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Jaén (acción 13). El objetivo del presente estudio ha sido explorar cómo se desarrolla el Practicum (concepto, organización y utilización de los recursos) y si éste es susceptible de ser implementado por los futuros estudiantes Erasmus. Los resultados indican que el 71% de los supervisores consideran que el estudiante debe adquirir durante su periodo de prácticas las competencias relacionadas con la dirección de la clase y la habilidad de reflexión. Por otro lado, el 92% de los encuestados opina que su labor principal consiste en ofrecerles a los estudiantes reflexión sobre su práctica. Los recursos más utilizados para ejercer su rol de supervisor han variado según su formación, desde el correo electrónico (71%), hasta el e-portafolio (38%). Las evidencias del estudio han permitido comprender el potencial que nos ofrece el Practicum en la movilidad Erasmus.

Palabras clave: colaboración, educación superior, Practicum, Erasmus.

PRACTICUM IN THE ERASMUS MOBILITY: COLLABORATION BETWEEN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The Practicum is a period in university education with its own identity. The present article comes from a project developed in the academic year 2011/2012, during a research stay at the School of Education at the Polytechnic Institute of Bragança (Portugal). This stay was made possible by the approval of the Research Plan of the University of Jaén (Action 13). The aim of this study was to explore how to develop the Practicum (concept, organization and use of resources) and whether it is capable of being implemented by future Erasmus students. The results suggest that 71 % of supervisors believe that the students should acquire during their practical skills related to classroom management and the ability of reflection. On the other hand, the 92% of respondents believe that their main task is to offer the students reflection on their educative practice. The most used resources to perform their role as supervisor has changed according to their training, from email (71 %) to the e- portfolio (38%). The study evidences have improved understanding of the potential offered by the Practicum in the Erasmus mobility.

Keywords: Collaboration, Higher education, Practicum, Erasmus.

[1] Datos de los autores al final del artículo.

ESTÁGIO NA MOBILIDADE ERASMUS: COLABORAÇAO ENTRE AS INSTITUIÇOES DE ENSINO SUPERIOR

Resumo. A prática supervisionada é um momento em que o ensino universitário com a sua própria identidade. O presente artigo deriva de um projeto no ano letivo de 2011/2012 durante uma estadia de pesquisa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). Esta estadia foi possível graças a aprovação do Plano de Pesquisa da Universidade de Jaén (Ação 13). O objetivo deste estudo foi explorar a forma como o estágio se desenvolver (conceito, organização e uso dos recursos) e se é capaz de se implementada pelos futuros estudantes Erasmus. Os dados indicam que 71% dos supervisores acreditam que os alunos devem adquirir as suas habilidades práticas relacionadas com a gestão da sala de aula e a capacidade de refletir. Por outro lado, diz que 92% dos entrevistados de que a sua tarefa principal é oferecer a os alunos a refletir sobre a sua prática. Os recursos mais utilizados pela realizar o seu papel de supervisor de treinamento variaram de e-mail (71%) pela o e-porfolio (38%). As evidências do estudo melhoraram compreensão do potencial oferecido pelo estágio na mobilidade Erasmus.

Palavras-chave: Colaboração, Ensino Superior, Prática Supervisionada, Erasmus.

Introducción

El Practicum es un periodo en la formación universitaria con identidad propia. Durante su desarrollo el alumno en prácticas está vinculado a un futuro escenario profesional donde se manifiestan y ejercitan las competencias trabajadas en la titulación, al mismo tiempo, que desde la institución universitaria se debe garantizar la construcción del conocimiento sobre la práctica y supervisar las tareas realizadas.

En la mayoría de los modelos de Practicum que hasta ahora se están desarrollando, las relaciones están centralizadas y jerarquizadas y son más bien unidireccionales. En un enfoque del Practicum basado en la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) los tipos de comunicación entre los agentes deben de sistematizarse al objeto de favorecer la tutoría, orientación, la descentralización y des jerarquización de la información para que ésta sea multidireccional entre los diferentes agentes, con ello la experiencia se debe vivir como algo enriquecedor para todos, mejorando con ello la calidad de la formación que los estudiantes reciben.

Las funciones que se le atribuye a un supervisor dependen tanto del plan de prácticas de su propia universidad como del concepto subyacente entorno a la supervisión. Este estudio se posiciona dentro de la perspectiva práctica, entendiendo al supervisor como aquel profesional que acompaña, asesora, orienta y ayuda al alumnado durante todo el proceso de su formación práctica, favoreciendo el emerger su pensamiento pedagógico. Por tanto, coincidimos con Sepúlveda (1996) al reflexionar que las prácticas de enseñanza deben concebirse como un proceso de investigación que

pretende superar la ruptura entre teoría y práctica, siendo el medio idóneo para que el estudiante se cuestione aquello que está observando y realizando. La autora diferencia entre supervisores que sólo guían en la elaboración de la memoria y los que entienden la supervisión como un proceso de investigación en el que se ponen de manifiesto las teorías de los estudiantes a través de las reuniones y seminarios.

Actualmente puesto que vivimos en la sociedad de la información dicha acción reflexiva puede implementarse mediante otros recursos distintos de la presencia. Así pues, tal como afirman Barragán, Mimbrero y Pacheco (2013) las modalidades de formación apoyada en las TIC, llevan a nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que acentúan la evolución marcada por tres aspectos fundamentales : el desarrollo tecnológico, los cambios pedagógicos y los cambios sociales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

El Practicum, así planteado, permite provocar nuevas situaciones de aprendizaje en entornos tecnológicos acordes con la realidad social, donde los medios dan contenido a la práctica y provocan nuevas posibilidades pedagógicas y didácticas, mediante la alfabetización de alumnos del Practicum y profesores de primaria en TIC, sin olvidar nunca, por supuesto, la observación del centro y el análisis que de los recursos personales y materiales se hace así como aunar la reflexión entre teoría y la praxis. Afortunadamente los avances tecnológicos han proporcionado un entorno virtual para la comunicación asíncrona y síncrona que permite reducir este inconveniente de la distancia entre el supervisor en la universidad y su estudiante en el centro educativo (Cebrián, Raposo y Accino, 2007).

A este respecto, Raposo y Sarceda (2007) nos presenta como las TIC llegan a ser un aliado en las distintas fases de implementación del Practicum. Así en la fase de tutoría y seguimiento podrán ser útiles: En primer lugar las herramientas de trabajo colaborativo o integradas en una determinada plataforma de tele formación. Por tanto, entre las herramientas que favorecen la colaboración, negociación, contraste y aporte de ideas, tenemos los blogs y las herramientas Web 2.0 que pueden ser consideradas como facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bautista, Borges y Fores, 2006). En segundo lugar, tenemos las herramientas de comunicación síncrona (chat y mensajería instantánea) y asíncrona (foro y correo electrónico) que favorecen la comunicación del supervisor con los alumnos e incluso a distancia. Por último, en la fase de evaluación contamos con la tecnología informática como base para la evaluación mediante los e- portafolios.

Así pues, tal como hemos tenido ocasión de comprobar, tenemos muchos instrumentos a nuestra disposición que nos permiten guiar y apoyar la labor docente del estudiante en prácticas. En esta línea, el blog fue utilizado como una herramienta por Bautista y Espasa (2009) por la utilidad para el seguimiento y comunicación entre el profesor/tutor y los estudiantes de la UOC, concretamente el blog sirvió como plataforma para que los estudiantes plasmaran el diario de prácticas (a través de

entradas o posts) y para que los docentes proporcionaran un mejor seguimiento mediante un feedback sobre el trabajo desarrollado por el primero.

En lo referente a la evaluación, el portafolio puede concebirse como un dossier donde el estudiante va depositando sus trabajos, sus reflexiones, sus experiencias… a la vez que el docente lo va evaluando, y acompañando de forma interactiva en el proceso de autoaprendizaje. Un e-portafolio sería un software o plataforma virtual para soportar este portafolio, lo que significa un tipo de supervisión o enseñanza más personalizada y basada en una teoría más constructivista del aprendizaje (Cebrián, Raposo y Accino, 2007), por lo que contendría fotografías digitales, imágenes escaneadas, archivos de texto, audio, video… Se trata por tanto de una recopilación de documentos junto con el análisis personal de los mismos deviniendo una descripción de los esfuerzos y resultados del estudiante por mejorar su aprendizaje. Así, este recurso no solo proporciona evidencia documentada del aprendizaje que el alumnado está realizando en función de los objetivos y contextos específicos; sino también deja manifestadas otras habilidades por verse éste implicado en el proceso de seleccionar y organizar dichas evidencias (habilidades de pensamiento, de decisión por tener que determinar qué debería ir dentro de un e-portafolio, entre otros). Definitivamente, lo que en un principio es una colección de trabajos que un estudiante ha realizado en un periodo de su vida académica, ya sea en un cuatrimestre, un año o más, nosotros lo vemos como la constatación objetiva del aprendizaje que dicho estudiante ha adquirido en ese tiempo (Cebrián y otros, 2009).

Se podría decir, por tanto, que en estos momentos existe una conciencia cada vez mayor de un cambio de paradigma en cuanto al desarrollo y utilización de las herramientas virtuales. Los cambios tecnológicos, por un lado, y el nuevo contexto organizativo e institucional, por otro, han venido a alterar los escenarios de uso de este tipo de herramientas. Efectivamente, cada vez es más patente la tendencia a la movilidad y la colaboración entre usuarios de diferentes instituciones y países por lo que resulta viable una interoperabilidad entre servicios e instituciones basados en el modelo de plataforma (LMS).En este sentido, la Universidad de Jaén cuenta con un destacable recurso en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, la plataforma ILIAS, que contribuye, entre otros aspectos, a la colaboración y la comunicación entre profesores y alumnos (Ráez, 2010). A su vez, el Instituto Politécnico de Bragança cuenta también con un campus virtual que les ayuda a la comunicación y la tutorización (ipb.virtual).

Contexto: el Practicum en las instituciones participantes

Inicialmente explicaremos el Practicum de Magisterio en la Universidad de Jaén, para posteriormente abordar dicho periodo en el Instituto Politécnico de Bragança (Portugal). En el primer caso, el Practicum se desarrolla de acuerdo con la Orden de 22 de junio de 1998 por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las

Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no Universitarios (B.O.J.A de 6 de agosto de 1998).

Las prácticas se desarrollan tanto en la Facultad como en el Centro Escolar. En el primer caso, los estudiantes deben asistir a las reuniones y seminarios organizados tanto por el coordinador de prácticas como por los tutores, y es a éstos a los que deben entregar la memoria de prácticas y otros documentos tales como el diario de prácticas. En cuanto al centro de prácticas, los estudiantes deben trabajar a nivel de aula (conocimiento del aula, observación y estudio de la dinámica de la clase y programación y puesta en práctica de las programaciones) y a nivel de centro (conocer el edificio, dependencias, elementos personales, organización del centro, documentos del centro así como participar en las tareas que se le requiera).

Así pues, los discentes tienen dos tutores, el profesor del centro donde esté realizando sus prácticas y el profesor asignado por la universidad. La función de éste último es guiar al alumno en cuanto a las actividades que debe desarrollar en el centro y en el aula, así como ayudarle en la elaboración de las programaciones y evaluarle distintos aspectos tales como la memoria de prácticas y su diario.

Actualmente, el Practicum en el título de Grado en Educación Primaria, según la distribución del plan de estudios tiene una dotación de 44 ECTS, repartidos entre los cursos de tercero (20 ECTS) y cuarto (24 ECTS). Este último se distribuye a la mitad entre el título de Grado de Primaria y las siguientes menciones, si se desean: Educación Física, Educación Especial y Lenguas Extranjeras. En lo relativo al título de Grado en Educación Infantil, la distribución es idéntica a excepción de las menciones por las que los estudiantes pueden optar, las cuales son: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Aprender a descubrir el mundo a través de las ciencias y de la lengua y la última denominada Desarrollo artístico y corporal en Educación Infantil.

De acuerdo con el diseño del Grado verificado por ANECA a lo largo de este periodo, el alumnado ha de desarrollar las siguientes competencias:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.

- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

El Practicum en la Escuela Superior de Educación de Bragança se regula en el Diario de la República nº 247 de 24 de diciembre de 2007, conteniendo en su totalidad 20 ECTS. Dicho Practicum se encuentra inmerso en el área científica denominada "Iniciación a la Práctica Profesional", puesto que de esos 20 ECTS, quince de ellos se realizan en estancias en los centros de Educación Infantil y Primaria, siendo el resto desarrollados en formación teórica mediante dos asignaturas: metodología de la investigación en educación (3 créditos) y ética, educación y ciudadanía (dos créditos). En la primera materia el alumno debe adquirir capacidades relacionadas con una investigación científica educativa, mientras que en la segunda se pretende el desarrollo de competencias relacionadas con la implementación de estrategias educativas promotoras de desarrollo de ciudadanía activa en una sociedad plural.

Las prácticas de enseñanza se realizarán en escuelas de forma integrada y supervisada por los profesores supervisores pertenecientes a la Escuela Superior de Educación y orientada por los orientadores cooperantes de las instituciones de educación y enseñanza. Los profesores supervisores deben:

- Prestar apoyo científico y pedagógico a los alumnos en el ámbito de los objetivos del curso y de los recursos humanos y materiales disponibles.
- Contactar con las escuelas cooperantes, recibir información acerca del trabajo del alumno, de su asiduidad y de otros aspectos que sean necesarios conocer para el buen desempeño profesional
- Realizar, por lo menos, tres observaciones en cada ciclo o, por lo menos, una observación en cada disciplina, a cada alumno.
- Proceder a una evaluación cuantitativa del alumno en los términos del presente reglamento.

Cuando realicen su estancia en los centros docentes, los estudiantes en prácticas deben entregar la unidad curricular de práctica de enseñanza supervisada que se organiza siguiendo dos componentes:

- Realización de prácticas profesionales en cada uno de los dos niveles de educación o ciclos de enseñanza y disciplinas con el dominio de la habilitación.
- Realización de un "relatorio" final de prácticas de enseñanza supervisada, presentado en discusión pública.

Según el "Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada", las prácticas tienen como objetivos:

- Conocer la institución escolar y la comunidad

- Aplicar, de forma integrada e interdisciplinar, los conocimientos adquiridos en los diferentes componentes de la formación
- Dominar métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, de trabajo en equipo y de la organización de la escuela.
- Desarrollar capacidades de análisis reflexiva, crítica e investigativa de las prácticas en el contexto.
- Habilitar para el ejercicio de la actividad profesional del profesor, favoreciendo la inserción en la vida activa.

Por último, y apartándonos de lo estrictamente normativo, se debería indicar un aspecto relevante en la movilidad Erasmus, tal como es la carga de ECTS de dicha asignatura. A este respecto, López y Gutiérrez (2010) presentan los resultados de una experiencia de innovación que tiene como objetivo conocer las actividades realizadas y los tiempos que los alumnos les han dedicado, durante la realización del Practicum de los títulos de maestro de la Universidad de León. Las actividades analizadas fueron: actividades con el coordinador del Practicum (reuniones informativas y elección del centro), actividades con el profesor de la Facultad (información sobre el plan de prácticas, pautas de orientación para la realización de las prácticas y elaboración de la memoria y otras reuniones con el tutor), estancia en el centro (docencia, preparación de materiales, actividades fuera del aula, actividades fuera del horario escolar), trabajo en casa (consulta de información para la docencia, preparación de contenidos, preparación de materiales y corrección de trabajos) y elaboración de la memoria (consulta de documentación, análisis y organización de la información, elaboración del borrador, revisión y corrección y elaboración de la memoria definitiva). Los datos revelaron que los estudiantes emplean el máximo de su tiempo en la elaboración de la memoria, dato muy lógico pues es el instrumento por el que el supervisor evalúa al alumnado en prácticas.

Método

El estudio que presentamos tiene una finalidad descriptiva, pues con ello se pretende conseguir información sobre cómo se desarrolla el Practicum (concepto, organización…) y si éste es susceptible de ser implementado por los futuros estudiantes Erasmus. La metodología empleada en la cuantitativa.

Inicialmente se analizó el contenido de los planes de prácticas de ambas instituciones para posteriormente confeccionar una plantilla de categorías con sus significados, seleccionando una frase como unidad mínima de análisis y clasificándolos dentro del instrumento telemático con la categoría previamente consensuada. De estas categorías sacamos unos ítems los cuales volcamos en el cuestionario que se describe a continuación.

El cuestionario online quedó integrado por dos categorías más los datos personales e institucionales. Dicho cuestionario cerrado y evaluado se les hizo llegar

mediante e-mail a los supervisores del Practicum de las dos instituciones educativas de Educación Superior.

Por último, se analizaron los datos mediante el programa SPSS 19.0 para Windows y se realizó la discusión de los resultados y conclusiones respectivamente, tal como se señala en la tabla 1.

Fase	Tarea
Primera	Análisis de contenido de los planes de prácticas
Fase 2	Confección y envío del cuestionario
Fase 3	Análisis de datos
Fase 4	Resultados y Conclusiones

Tabla 1. Fases del estudio.

La muestra

La población estaba compuesta por todos los profesores que durante el curso académico 2011/2012 habían supervisado a los estudiantes del Grado de Educación en la asignatura de Practicum en las instituciones de la "Escola Superior de Educação" (Bragança) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Jaén). El profesorado que constituía la muestra quedó distribuido entre el 62% de la Universidad de Jaén y el 38% del Instituto Politécnico de Bragança.

La muestra recogida es bastante paritaria en lo relativo al sexo de los participantes, ya que el 46% eran hombres y por ende el 54% mujeres. La muestra estuvo compuesta por supervisores de una trayectoria bastante extensa en experiencia docente, puesto que el 42% de ellos tenía una antigüedad en la universidad de entre 11 y 20 años, seguida del 54% que acumulaban una experiencia de hasta 10 años académicos.

Instrumento de recogida de Información

Para confeccionar el instrumento que aporta respuesta al estudio planteado se diseñó un cuestionario de escala tipo Likert (nada, poco, bastante, mucho), mediante la revisión de instrumentos ya existentes relacionados con el tema, usando Google Drive para posteriormente enviarlo mediante e-mail a todos los participantes. Así con las encuestas cumplimentadas se identificaron las dimensiones de dicho instrumento, como se muestra en la tabla nº 2.

Datos personales	- Sexo - Edad - Lugar de trabajo - Especialidad - Años de antigüedad
Competencias Practicum	- Competencias que considera esenciales que el estudiante adquiera durante el Practicum - Adecuación entre tiempo y competencias.
Organización Practicum	- Tareas como supervisor de sus estudiantes de prácticas
Recursos en la supervisión	- Grado de utilización de recursos en la supervisión - Grado de formación en TICs

Tabla 2. Dimensiones cuestionario.

Análisis de datos y resultados

El tratamiento de los datos cuantitativos se realizó con el programa estadístico SPSS para Windows, versión 19.0 y se extrajeron los estadísticos descriptivos básicos.

De la primera dimensión (competencias Practicum), compuesta por 10 ítems, cabe destacar que ninguno de ellos es considerado como no importante. A su juicio, un estudiante debe adquirir durante dicho periodo de forma significativa las competencias relacionadas con la capacidad de relación con la comunidad educativa (71%), la capacidad de dirección de clase (71%) y la habilidad de reflexión sobre su práctica (71%).

Asimismo opinan que dicho alumno/a debe obtener de forma bastante notable las competencias relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo (54%), asumir responsabilidades (54%), gestionar el aprendizaje del alumno (63%) y la capacidad de motivación (63%). Por otro lado, conciben como menos importante el hecho de que los discentes aprendan las normas de funcionamiento del centro (46%), la utilización de los recursos del centro (25%) y la capacidad de planificación de sus programaciones y unidades curriculares (50%).

Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Funcionamiento del Centro	0%	8%	46%	46%
Trabajar en equipo	0%	0%	46%	54%
Asumir responsabilidad	0%	0%	46%	54%

Utilización recursos	0%	8%	67%	25%
Capacidad relación	0%	4%	25%	71%
Capacidad dirección	0%	4%	25%	71%
Capacidad reflexión	0%	4%	25%	71%
Gestionar aprendizaje	0%	13%	25%	63%
Capacidad motivación	0%	4%	33%	63%

Tabla 3. Competencias en el Practicum.

Atendiendo a la segunda dimensión (organización del Practicum), compuesta por 6 ítems, comprobamos que los agentes universitarios implicados han ejercido el papel de motivador (54%) y de orientador (63%) con sus estudiantes en prácticas de manera bastante notable. Los profesores universitarios creen que su labor también se basa en la orientación que les ofrece a los estudiantes para que éstos reflexionen sobre su propia práctica (92%), siempre que esta ayuda se realice en los seminarios y tutorías reglamentarias en la universidad, pues consideran poco o nada adecuado realizar una visita a su alumno al centro educativo (71%). Si opinan que una de sus tareas consiste en la evaluación y calificación (79%) incluyendo esta tanto las distintas actividades realizadas en dicho periodo como en el instrumento de evaluación por excelencia como es la memoria de prácticas.

Ítems	**Nada**	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**
Orientarles	0%	8%	46%	46%
Evaluarles	0%	21%	54%	25%
Guiarles memoria	0%	0%	38%	63%
Motivarles	0%	4%	42%	54%
Socialización profesión	4%	25%	38%	33%
Visitarles	54%	17%	17%	13%

Tabla 4. Organización del Practicum.

En la tercera y última dimensión, recursos en la supervisión, contiene 14 ítems. En esta dimensión preguntamos primeramente por la frecuencia de uso de los distintos

medios y recursos que se suelen emplear para orientar y comunicarse con sus discentes en prácticas. Seguidamente indagamos con una serie de ítems sobre la formación que poseen en la usabilidad de esos medios.

En esta dimensión se ha de destacar que los profesores encuestados opinan que no suelen usar con asiduidad ningún recurso de los propuestos (58%), salvo uno de ellos que a continuación explicaremos. Ello puede ser debido a que los docentes les puede resultar más útil, tal y como indican en una pregunta abierta, proponer e implementar reuniones presenciales (individuales o en grupo) con la finalidad de ayudarles a mejorar su práctica en el aula así como orientarles en la construcción de su trabajo final.

Así pues, los supervisores encuestados afirman que no utilizan nunca para supervisar a los estudiantes en prácticas el blog (71%), la web 2.0 (92%), el chat (88%), el foro (71%), el e-portafolio (67%) y la videoconferencia (63%), llamándonos la atención el hecho que salvo el foro, todos los demás obtienen cero respuestas en cuanto a la asiduidad de su uso (bastante/mucho).

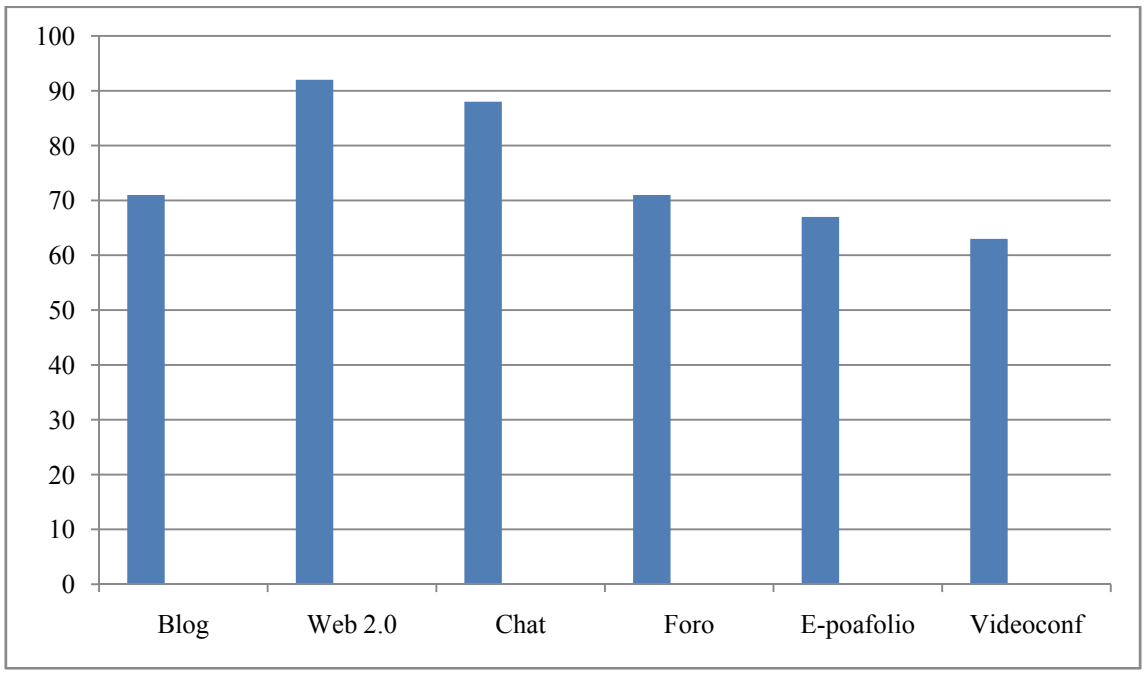


Figura 1. Escasa utilización de medios.

Muy al contrario de los medios descritos, el correo electrónico es usado con bastante frecuencia (25%) y muy frecuentemente (71%). Esto puede ser debido en parte por la popularidad que ha alcanzado este recurso en nuestra vida cotidiana, así como por el hecho que mediante él podemos comunicarnos (de manera asíncrona) con los estudiantes para realizar o adjuntar distintas actividades como puede ser comunicarles avisos o información relevante para su trabajo presente o posterior (bibliografía, recursos, materiales…).

En esta misma dimensión, relacionada con el uso, preguntamos por la formación que tiene estos agentes para utilizar estos medios. Los datos nos revelan resultados similares a los anteriores ítems descritos. Los supervisores opinan que se sienten bastante y muy formados en el uso del blog (37%), el foro (38%), el e-portafolio (38%) y la videoconferencia (37%); porcentajes que aunque siendo muy bajos también son bastante significativos. En el otro extremo debemos situar tanto el chat (26%), como la web 2.0 (8%) ya que sus porcentajes nos revela el dato de la escasísima frecuenta de personas que han recibido una formación específica y adecuada sobre las virtudes que ofrecen dichos recursos para potenciar la formación del estudiante en prácticas.

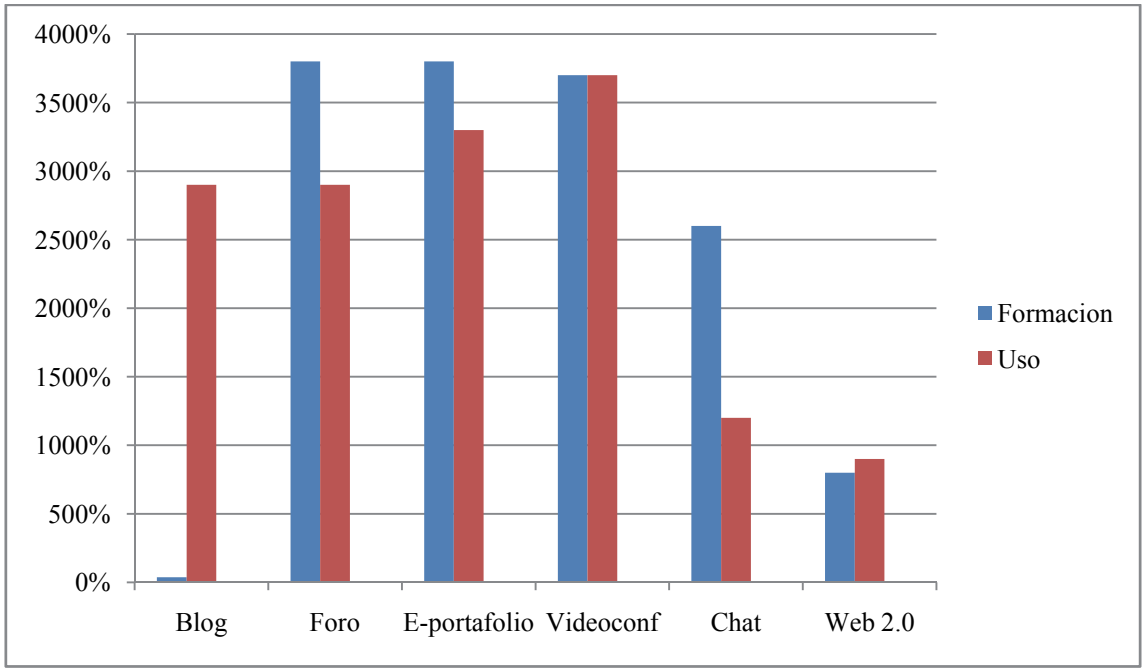


Figura 2. Formación y uso de los medios en el Practicum.

Por último, al igual que en los ítems relacionados con la frecuencia de uso, el correo electrónico es el único medio en el que todas las personas se sienten bastante y muy formadas (100%), siendo cero el porcentaje de ellas que revelen la escasa o nula formación. Sin embargo, debemos puntualizar el hecho de que los profesores encuestados opinan que sí se sienten formados en otros recursos distintos a los descritos con anterioridad al plantearnos las siguientes opciones: Plataforma virtual, relaciones humanas (conducta asertiva, inteligencia emocional), docencia virtual, cursos de formación continua, autodidacta, consultas directas que realizan los alumnos y alumnas en sus visitas al despacho.

Conclusión

El Practicum del Grado de Magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria) posee objetivos, capacidades y contenidos similares en las instituciones universitarias estudiadas, por lo que podríamos concluir que un estudiante Erasmus podría perfectamente realizar dicha materia en los dos países sin que se presenten discrepancias en este apartado.

A juicio de los supervisores su cometido consiste principalmente en orientar y motivar a los estudiantes en prácticas, amén de hacerles reflexionar sobre su propia práctica educativa, la cual consiste en relacionarse con la comunidad educativa (padres, madres, profesores y alumnado), así como en mantener el liderazgo en su aula.

Unánimemente, una función esencial que se ha realizado es "hacerse cargo" de los estudiantes en prácticas, es decir, se han puesto en contacto con ellos (interesándose por su situación), les han explicado el plan de prácticas y les han resuelto los pequeños problemas que han podido tener. Donde también existe la unanimidad ha sido en el papel del supervisor para que los estudiantes analicen la enseñanza, se interroguen y reflexionen sobre su práctica docente ya que opinan que esta función está bastante desarrollada (Martínez Serrano, 2007).

En lo relativo a la utilización y formación en los recursos y medios, ésta dista mucho de lo deseable, a excepción del correo electrónico el cual es utilizado con asiduidad para comunicarse (avisos, responder al usuario…) y enviar o adjuntar diversos archivos (bibliografía, materiales…).

A este respecto, hace ya bastante tiempo (Martínez Serrano, 2008) realizamos una investigación descriptiva, con ella pretendíamos conseguir información sobre la frecuencia de utilización de los medios (convencionales, audiovisuales y tecnológicos) que hacen los agentes implicados en las prácticas de enseñanza (supervisores, tutores y estudiantes en prácticas) así como identificar si dicho uso responde a unos parámetros de generalidad en función de la titularidad del centro (público o privado) y especialidad. Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes:

- Los medios tecnológicos destacan por su infrautilización por parte de los tres agentes implicados en la realización de las prácticas de enseñanza. Cabe no obstante mencionar a los supervisores de la especialidad de Educación Infantil (Centro Público) quienes aseguran realizar bastantes consultas en la red de redes.
- Los profesores universitarios, en su papel de supervisores, suelen utilizar los medios dentro de los seminarios de supervisión con una finalidad documental, mientras que los restantes agentes opinan que los medios los utilizan sobre todo para propiciar la motivación de los alumnos y alumnas. Dichos medios suelen pertenecer al propio centro de trabajo, dada la facilidad tanto de ubicación como de aplicación.

- El supervisor suele utilizar diferentes estrategias para incentivar que el estudiante en prácticas use los medios y/o recursos en el desarrollo de sus unidades didácticas o sesiones prácticas; no obstante éste opina que si bien dichas estrategias suelen ser efectivas, los estudiantes son los artífices a la hora de seleccionar y utilizar un determinado medio y/o recurso educativo.
- Los medios más idóneos para ser implementados durante las prácticas de enseñanza, son, a su juicio, los que cada sector conoce y se siente más formado. Esta formación no supone un obstáculo para introducir un determinado medio dentro de su actuación didáctica, sino que la causa habría que buscarla en los elementos organizativos.

Para finalizar, tal como hemos podido apreciar, la utilización de los medios en la supervisión no suelen ser muy implementados durante el periodo en el que los estudiantes realizan sus prácticas de enseñanza. Tal vez el concepto que poseamos de la supervisión no requiera el uso asiduo de ellos.

Los supervisores seguimos utilizando los medios y/o recursos de los que nos sentimos formados y que sabemos son efectivos. Por supuesto que usamos con los estudiantes en prácticas los medios disponibles tales como la web 2.0, el e-portafolio o la videoconferencia, lo único es que seleccionamos y analizamos el medio con la tarea y el objetivo a conseguir. De ahí que el correo electrónico sea el más implementado.

Referencias

Barragán, R; Mimbrero, C y Pacheco, R. (2013). Cambios pedagógicos y sociales en el uso de las TIC: U-Learning y U-Portafolio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 7-20.

Bautista, G, Borges, F y Torres, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Bautista, G y Espasa, A. (2009). Las herramientas web 2.o en el Practicum: el blog como diario de prácticas de psicopedagogía en la Universitat Oberta de Catalunya. En Raposo, M y otros (Coords). *Actas del X Symposio Internacional sobre prácticas y prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 225-253). Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.

Cebrián, M; Raposo, M y Accino, J. (2007). El portafolio en el Practicum: un modelo de rubrica. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 218, 8-13.

Cebrián, M y otros. (2009). La supervisión del Practicum con e-portafolio: estudio y análisis de los diarios. En Raposo, M y otros (Coords*). Actas del X Symposio Internacional sobre prácticas y prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 381-389). Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.

López- Aguado, M y Gutiérrez- Provecho, L. (2010). Estimación del tiempo empleado por los alumnos en el Practicum de los títulos de Maestro de la Universidad de León. *Revista Aula Abierta*, 39 (1), 81-92.

Martínez Serrano, M. C. (2007). El papel del supervisor en las prácticas de enseñanza. *Revista Innovación Educativa*, 17,137-147

Martínez Serrano, M. C. (2008). Estudio sobre la utilización de los medios y/o recursos educativos en el Practicum de magisterio. El caso de la Universidad de Granada. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 21 (1), 55-73.

Orden ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Orden ECI/3857/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Orden de 22 de junio de 1998, por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en Centros Docentes no Universitarios (BOJA nº 88, de 6 de agosto de 1998)

Ráez, J. (2010). Explotación didáctica de la plataforma virtual ILIAS: un estudio cualitativo en el área de Filología Inglesa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 4, 161-184.

Raposo, M y Sarceda, M.C. (2007). La integración de las TIC en la supervisión del Practicum. En Raposo, M y otros (Coords). *Actas del IX Symposio Internacional sobre el Practicum* (pp. 1091-1101). Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.

Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada. Curso de Mestrado que conferem habilitaçao profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico. Revisto pelo Conselho Técnico- Científico em 07/09/2012. (Documento interno).

Sepúlveda, M.P. (1996).*La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de casos*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Datos de los autores:

María del Carmen Martínez Serrano

Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Edificio C-5. Campus Las Lagunillas., s/n, 23071. Jaén, España.

Correo electrónico: mcmartin@ujaen.es

Manuel Florindo Alves Meirinhos

Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação. Departamento de Tecnologia Educativa e Gestão da Informação. Alameda de Santa Apolônia. 5301.854. Bragança, Portugal.

Correo electrónico: meirinhos@ipb.pt

Fecha de recepción: 28/12/2013

Fecha de revisión: 07/01/2014

Fecha de aceptación: 14/01/2014

INVESTIGAÇÃO SOBRE CRIATIVIDADE EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE BLUMENAU - SC

Daiana Cardoso[1]

Vera Lúcia de Souza e Silva

Resumo. Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi investigar o grau de desenvolvimento criativo de uma Escola da Rede Pública de Blumenau- Santa Catarina. Utilizou-se o método descritivo e a abordagem qualitativa em seu desenvolvimento, sendo que os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário. Entre os resultados, destaca-se em que todos os indicadores do instrumento a escola obteve uma avaliação próxima a 8,5. Diante disso, conclui-se que a escola pesquisada é merecedora de reconhecimento, sendo, por isso, convidada a fazer parte da Rede Internacional de Escolas Criativas- RIEC, a qual tem entre seus propósitos o de difundir o trabalho de escolas com potencial criativo e inovador.

Palavras-chave: Criatividade, Ecoformação, Escola criativa, Transdisciplinaridade.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD EN UNA ESCUELA DE LA RED PÚBLICA DE BLUMENAU - SC

Resumen. Este estudio presenta resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido el de conocer el grado de desarrollo de la creatividad de una Escuela de la Red Pública de Blumenau- Santa Catarina. Se ha utilizado el método descriptivo y la metodología cuantitativa en su desarrollo, por lo que los datos han sido recogidos por medio de un cuestionario. Entre los resultados, destaca que en todos los indicadores del instrumento utilizado, la escuela ha obtenido la evaluación aproximada de 8,5. Ante estos índices se concluye que la escuela investigada es merecedora de reconocimiento, siendo, por eso, invitada a hacer parte de la Red de Escuelas Creativas - RIEC, la cual tiene entre sus propósitos el de difundir el trabajo de instituciones con potencial creativo e innovador.

Palabras clave: Creatividad, Eco-formación, Escuela Creativa, Transdisciplinariedad.

RESEARCH ON CREATIVITYIN THE PUBLIC SCHOOL IN BLUMENAU - SC

Abstract. This study presents the research results whose the main objective was to investigate the degree of creative development in a Public School in Blumenau, Santa Catarina. We used the descriptive method and the qualitative approach in its development, and the data were collected through a questionnaire.

[1] Dados dos autores ao final do artigo.

Among the results, it is emphasized that all indicators point out to scores around 8.5. So, it is concluded that the school studied is worthy of recognition and it is therefore invited to join to the Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, which has among its aims to disseminate the work of schools with creative and innovative potential.

Key words: Creativity, Eco-formation, Creative school, Transdisciplinarity.

Introdução

Ao pesquisar sobre o tema criatividade, tomamos conhecimento que a Universidade Regional de Blumenau (FURB) faz parte da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), criada no encerramento do 'IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade: Adversidade e Escolas Criativas', em Barcelona, em junho de 2012, pelo seu mentor, professor Dr. Saturnino de La Torre. A RIEC apresenta vinte e duas estratégias e ações para consolidação da rede. Entre essas ações, um dos focos é localizar centros de criatividade que possam ser caracterizados de inovadores e criativos ou que estão em processo de transformação.

Com o objetivo de localizar um centro de criatividade na Região Norte de Santa Catarina, descobrimos uma Escola da Rede Pública em Blumenau - SC, que atua especialmente com o Ensino Fundamental. Esta Escola nos chamou a atenção devido aos ambientes e espaços que priorizam o contato com a natureza, além de uma proposta pedagógica baseada na sustentabilidade.

Outra ação da RIEC está direcionada a promover o reconhecimento institucional, por parte de universidades ou grupos de investigação, de escolas inovadoras e criativas. Considerando essa possibilidade de estudo, a equipe responsável pela gestão da referida escola abriu as portas para realizarmos esta pesquisa, cujo objetivo foi o de investigar o grau de desenvolvimento criativo de uma Escola da Rede Pública de Blumenau - SC.

Por uma perspectiva de ensino transdisciplinar

São muitos os questionamentos e as dúvidas quando pensamos em como o ser humano está vivendo atualmente (Moraes, 2010). O desenvolvimento tecnológico e científico apresenta cada vez mais avanços, porém a humanidade não está acompanhando esse desenvolvimento e, contraditoriamente, se demonstra cada vez mais individualista, insegura e insensível.

Como resultado desse processo, observa-se que muitas pessoas não priorizam possibilidades e alternativas, quando se encontram em alguma situação de decisão. Ao contrário, apresenta medos, problemas psicológicos e psíquicos, um estresse cada vez mais evidente, entre outros problemas que atingem as relações familiares, escolares, espirituais e sociais (Moraes, 2010).

Em função desse quadro, é importante que as instituições de ensino proporcionem espaços de relação social, consciência de valores, condutas responsáveis, ambientes inovadores e forneçam condições para que os estudantes desenvolvam estratégias para trabalhar com o desconhecido e com o novo. Dessa forma, contribui-se para o pleno desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para um mundo de constantes transformações (Assis, 2009).

É com base nas necessidades e potencialidades da realidade atual, que acreditamos ser necessário trabalhar no intuito de possibilitar transformações na sociedade, a partir do pensamento transdisciplinar. Nessa perspectiva, que ainda está em processo de desenvolvimento (Mariotti, 2000), as diferenças existentes entre as disciplinas são consideradas como fenômenos enriquecedores, promotores do surgimento de novas idéias e práticas.

A visão transdisciplinar fala daquilo que está entre, através e além das disciplinas (Nicolescu, 2007), criando espaços para reflexão, interação, cooperação e criatividade, favorecendo uma prática pedagógica na qual se aproveita tudo o que as crianças têm ao seu entorno (Torre, 2008). Assim, um olhar transdisciplinar é uma maneira de saber, de saber fazer e de saber ser e estar em qualquer atividade. É, portanto, uma postura diante da vida (Nicolescu, 2007).

Quando os docentes têm uma visão transdisciplinar, é possível que suas práticas pedagógicas sejam mais voltadas aos seus estudantes, ao cotidiano deles e às vivências que eles possuem. É assim que contribuem para que as atividades realizadas possam estar entre, através e além de tudo o que está sendo refletido naquele momento de estudo.

Em uma prática transdisciplinar, a partir de diferentes realidades e culturas, podemos utilizar um tema comum e ir além das práticas disciplinares tradicionais, produzindo conceitos integradores (Silva, 2004). Aprender, nessa perspectiva, se torna um processo ainda mais rico.

Diante disso, é importante que sejam valorizadas as diferenças sociais, culturais, de valores, de crenças, de forma que se crie consciência sobre o respeito que se deve ter com a diversidade. Essa é uma postura que contribui para uma aprendizagem aberta a novos conceitos e que posiciona a relação da criatividade com a qualidade de vida, como um "ponto de partida para alcançar essa felicidade a que aspira todo ser humano nos três espaços básicos que organizam seu tempo: repouso, trabalho e relação" (Torre, 2009, p. 55).

O potencial criativo

Destacamos que o potencial criativo está presente naturalmente em todo ser humano-indiferentemente à faixa etária, à atividade ou área de atuação. Toda pessoa

tem potencial para ser criativa e é possível desenvolver e aprimorar esse processo por meio da prática do dia-a-dia ao longo da vida.

A criatividade surge no momento em que o indivíduo tem uma idéia nova e original que, ao ser executada, se transforma em uma ação, cujo produto final deve ser algo com sentido, que tenha alguma intenção, que seja útil para resolver problemas e/ou alcançar objetivos (Torre, 2009). O desenvolvimento desse potencial criativo depende da relação que o indivíduo possui com o meio social e cultural; portanto, a criatividade necessita de condições favoráveis para se desenvolver.

O ambiente em que o sujeito está inserido tem forte influência nesse processo, podendo inibir ou estimular o desenvolvimento da criatividade. Para o indivíduo ser criativo, não são necessárias apenas suas habilidades- é preciso também que a comunidade, na qual está inserido, escute e valorize suas idéias e possíveis ações.

Recomenda-se que, desde os primeiros anos de vida, a aprendizagem e o crescimento sejam permeados pela criatividade, ampliando, dessa forma, uma visão transdisciplinar e facilitando as possibilidades de compreender, interpretar e intervir em tudo o que acontece no entorno do ser humano (Torre, 2008). O autor ainda acrescenta que "Essa forma de se comprometer com tudo o que existe ao seu redor faz com que se adquiram valores e atitudes que permitem viver de maneira comprometida, adquirindo um sentido verdadeiramente ecológico" (p. 3).

A educação criativa e transdisciplinar

A educação criativa se dá através de várias formas e ações, que precisam ser planejadas e mediadas pelos professores: a) o espaço onde o estudante está inserido precisa ser preparado e planejado antecipadamente, o que não significa que ali não possam acontecer improvisações e ou imaginações, porém essas também devem fazer parte de uma organização espacial. Os espaços – fechados e abertos – devem ser utilizados de forma integral, de modo a estimular o estudante à reflexão, interação, cooperação e criatividade; b) a aprendizagem precisa ser de forma integral e não fragmentada, onde a educação deve acontecer a partir de uma abordagem global; c) as abordagens de experiências, realizadas por cada estudante, devem ser consideradas, sempre evitando a exclusão das idéias e opiniões dos estudantes; d) a presença de professores com uma postura responsável e intencionada, evitando que o desenvolvimento aconteça por acaso (Torre, 2008).

"O ambiente que devemos criar deve garantir que as crianças sejam capazes de aproveitar toda e cada uma das possibilidades que o entorno escolar oferece, tudo deve ser minuciosamente pensado" (Torre, 2008, p. 349). Estas e outras situações são necessárias para que de fato aconteça uma educação criativa.

É nesse processo que as práticas transdisciplinares e criativas são fundamentais e contribuem significativamente no desenvolvimento dos estudantes. "Pôr os pilares em

um olhar transdisciplinar e criativo é ajudar os pequenos e as pequenas a utilizar suas próprias potencialidades para desenvolver todos os seus saberes de forma não fragmentada" (Torre, 2009, p. 84).

"O olhar transdisciplinar nos abre caminhos até uma atitude integradora de saberes que não se circunscrevem ao conhecimento demonstrativo disciplinar, mas ao conhecimento aberto a outras aprendizagens que estão entre, através de e além do próprio conceito disciplinar" (Torre, 2009, p.74). Ainda na visão do autor, o olhar transdisciplinar "dá a oportunidade aos pequenos e as pequenas para uma atitude aberta e criativa, para a leitura e interpretação do o que há em seu ambiente, através de óticas diferentes e pouco usuais, mas que são necessárias para conseguir uma formação completa".

É nesse contexto que as Escolas Criativas podem ser consideradas "aquelas que vão adiante do lugar de que partem, oferecem mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, reconhecem o melhor de cada um e crescem por dentro e por fora, buscando o bem-estar individual, social e planetário" (Torre, 2011, p. 143). É em Escolas Criativas que os professores estimulam a criatividade por meio de diferentes propostas, tais como a utilização de atividades lúdicas, experiências e criação de linguagens, exploração de materiais, recursos e entornos (Torre, 2009).

"Pensar sobre um ensino inovador dentro de uma postura transdisciplinar demanda um olhar aberto, flexível, crítico" (Torre, 2011, p. 109). Dessa forma, é primordial que os docentes tenham este olhar aberto, flexível, crítico, para que possam aplicar um ensino inovador, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes.

Pelo exposto, fica claro que é essencial que a criatividade esteja presente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e que os espaços escolares a incentivem desde a educação infantil. Uma prática pedagógica, que se sustenta por uma perspectiva criativa e transdisciplinar, estimula o envolvimento dos estudantes de forma intensa, com mais satisfação, aumentando amotivação deles para continuar avançando nos estudos e na vida.

Os espaços escolares têm, portanto, total influência no que diz respeito ao processo de desenvolvimento criativo e podem colaborar de forma significativa para que seus estudantes possam avançar e progredir em todos os aspectos da vida. A partir da promoção de valores e crenças, do fortalecimento de atitudes e ações, o espaço escolar pode maximizar a capacidade criativa do estudante e também favorecer a construção de um pensamento mais flexível e imaginário (Assis, 2009).

A Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC

A RIEC iniciou seus trabalhos em Barcelona, desenvolvendo, posteriormente, experiências pioneiras nas cidades de Gravatal e Orleans - Brasil. A partir dessas

experiências, a RIEC vem contribuindo para dinamizar práticas em diferentes países. Seus principais objetivos são:

- *Criar uma consciência coletiva de mudança na educação:* promover uma educação transformadora baseada em valores, no potencial humano e nas competências para a vida, a partir de centros pioneiros, inovadores e criativos; construir bases para futuras reformas, desde o diálogo entre o novo saber pedagógico inter e transdisciplinar, a experiência docente e a gestão administrativa.
- *Gerar ações transformadoras:* resgatar, reconhecer e difundir o potencial criativo de escolas e instituições de ensino mais evoluídos, com trajetória inovadora, que podem servir de referência a outras escolas e à administração, para realizar reformas e melhoras no sistema de ensino.
- *Promover ações investigadoras e polinizadoras:* gerara investigação e a criação de recursos e instrumentos padronizados para avaliar e reconhecer aquelas instituições que podem servir de referência às demais em algum aspecto. Saber mais sobre os processos de transformação das instituições, suas dificuldades e formas de superação, levando-se em conta a realidade, a insatisfação e os problemas como oportunidades de formação e mudança.

A RIEC elaborou o VADECRIE – Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino. O referido instrumento constitui-se por dez indicadores, apresentados na seqüência, sendo os mesmos organizados em torno de parâmetros ou categorias constitutivas de uma instituição educacional (VADECRIE, 2012).

Liderança Estimulante e Criativa: entende-se como a equipe gestora da instituição, que favorece o desenvolvimento e o crescimento institucional, assim como das pessoas que a integram. É um fenômeno que envolve a obtenção de consenso sobre objetivos, estilo inovador, compartilhamento das informações, geração climas positivos, promoção decrescimento das pessoas, gerenciamento de recursos em benefícios de todos, e adaptação de um comportamento de revisão e melhora.

Professores Criativos: envolve uma maneira de saber, de saber fazer, de saber ser e estar. Estes são os quatro pilares do professor criativo e transdisciplinar. Entre as muitas características do professor criativo, destaca-se sua disposição em priorizar seu reconhecimento sobre a crítica, sua capacidade de entusiasmar, de inovar, de ajudar, de promover a aprendizagem autônoma, sua flexibilidade e adaptação, seu vitalismo, originalidade e variadas estratégias de ensino, seu dom de cativar o aluno emocionalmente e transmitir valores.

Cultura Inovadora: se caracteriza por seu dinamismo e variedade de projetos, coerência entre as atividades educativas e o projeto central e relevância com o quadro administrativo e as demandas. Projetam-se, na estrutura organizacional, pautas e

comportamentos que promovem mudanças e melhoras, de forma sistemática e sustentável.

Criatividade como um Valor Reconhecido: distingue-se como conceito e valor claro e deve estar reconhecida na filosofia, política, planejamento e plano de atividades da instituição, assim como no funcionamento, gestão, ações externas e avaliação. Este valor deve fazer parte da filosofia da instituição em suas diversas manifestações.

Espírito Empreendedor e de Iniciativa: existe uma consciência e atitude de respeito dos professores em direção à educação e à criatividade como instrumento de transformação pessoal, institucional e social. Concebe-se a instituição como célula social geradora de mudanças sustentáveis, desenvolvendo um espírito pessoal, profissional e social. São hábitos e comportamentos geradores de bem estar, aprendizagem, enriquecimento, cultura, que identificam as pessoas de sucesso.

Visão Transdisciplinar e Transformadora: vivenciar, fazer e expressar a transdisciplinaridade, a partir de condutas, atitudes, valores e saberes, que assume uma mistura de olhares, à ecologia de saberes e contextualização das atuações. A visão transdisciplinar das instituições criativas evidencia o desenvolvimento humano e a ampliação da consciência, da ética, da integração de saberes, pensamento complexo, formação docente transdisciplinar, atenção às emergências com valor educativo, entre outras. Valorizam-seos processos críticos, criativos, emergentes, dialógicos, inclusivos e auto-eco-organizadores.

Currículo Polivalente: adaptar e vivenciar o currículo ou plano de formação das instituições criativas, que deve ser polivalente, aberto, flexível, centrado nas capacidades e metas, mais que em conteúdos acadêmicos. Trabalham-se os objetivos em termos de competências e metas e os conteúdos curriculares relacionados, ecologizados através de projetos ecoformativos, cenários, situações, simulações.

Metodologia e Estratégias Inovadoras: devem pautar-se em processos de ensino-aprendizagem flexíveis, imaginativos, variados, adaptados aos objetivos, dinâmicos, focado nos alunos e agentes. Devem, também, ser impactantes, implicativas, criativas e inovadoras e fazer uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos e virtuais.

Avaliação Formadora e Transformadora: procura utilizar um sistema de avaliação integral, filtrando todos os elementos organizativos e curriculares, de docentes, alunos e de recursos humanos e materiais. Adota um enfoque formativo e transformador. Coerente com os objetivos e metodologia, se baseia no reconhecimento das realizações, na qualidade, no desenvolvimento e melhora das aprendizagens, como nos demais elementos. Utiliza a observação nos processos e emprega diversas ferramentas e estratégias.

Valores humanos, sociais e ambientais: pautam-se na consciência e importância atribuída aos valores humanos, sociais, pessoais e ambientais, (incluída a

consciência de unidade planetária), a pessoa e seu contexto, a inclusão dos menos favorecidos. Trabalham valores sócio afetivos, ambientais, de autonomia e liberdade, de solidariedade e colaboração, reconhecimento, consciência, direitos e deveres como ser humano e cidadão.

Metodologia

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi investigar o grau de desenvolvimento criativo de uma Escola da Rede Pública de Blumenau - SC, optou-se pelo método descritivo e pela abordagem quantitativa, em função da estrutura do VADECRIE. Destaca-se que se trata da Escola Básica Municipal "Visconde de Taunay", situada na Rua Franz Volles, nº 1.930, no Bairro Itoupava Central, na cidade de Blumenau.

O questionário VADECRIE tem como propósito contribuir para recolher indícios de Escolas Criativas. Por isso, sua aplicação pode auxiliar aquelas escolas que desejam conhecer o seu grau de desenvolvimento criativo. O instrumento serve também como guia para investigadores da educação, para contraste e melhora dos processos de mudanças institucionais. Além disso, espera-se que os inspirem políticas de formação docente e referenciais educativos que vão além do currículo baseado em conteúdos fragmentados e hierarquizados. Para a coleta de dados, procurou-se priorizar a aplicação individualizada, uma vez que, dessa maneira, é possível que o pesquisador converse com os sujeitos da pesquisa, de forma com que os mesmos se sintam à vontade em expressar sua opinião (Bauer e Gaskell, 2002).

Na Tabela 1 apresentamos a avaliação numérica criterial de 1 a 10, utilizada no questionário da pesquisa, em função do grau de presença ou ausência dos indicadores avaliados. Na tabulação dos dados, as instituições que alcançarem a nota seis já podem ser consideradas e reconhecidas como criativas (Torre, 2012).

Aparecimento do indicador	Avaliação numérica
Nunca ou quase nunca	1 - 2
À vezes. Ocasionalmente	3 - 4
Várias vezes ou ocasiões que existem evidências dos indicadores	5 - 7
Continuamente. Evidências claras de aparecimento dos indicadores	7 - 10

Tabela 1. Avaliação numérica criterial dos indicadores avaliados adaptada do VADECRIE (2012).

O instrumento foi respondido pessoalmente por cinco professores e três gestores da escola pesquisada. Devido à falta de disponibilidade, foi entregue o questionário a outros oito professores para que os mesmos respondessem sozinhos, com o auxílio de um resumo traduzido do Parâmetro e Indicadores de Desenvolvimento Criativo. Dessa forma, contamos com quinze questionários respondidos, e a partir dos mesmos, realizamos a análise dos dados.

Apresentação e discussão dos resultados

Como o instrumento apresenta dez indicadores, que são organizados em torno de parâmetros ou categorias constitutivas de uma instituição educacional, optou-se por agrupar os indicadores em três categorias que se referem em nível teórico, pessoal e estratégico. Com base nesse agrupamento, apresentamos os resultados em três gráficos que caracterizam: a Consciência Criativa como Visão, Missão, Cultura e Valor; Potencial e Recursos Humanos; Plano de Ação Estratégico.

- ***Consciência Criativa como Visão, Missão, Cultura e Valor*** - os indicadores do VADECRIE, agrupados neste primeiro gráfico são: 3º Cultura Inovadora, 4º Criatividade como Valor, 6º Visão Transdisciplinar e Transformadora, 10º Valores Humanos, Sociais, Ambientais.

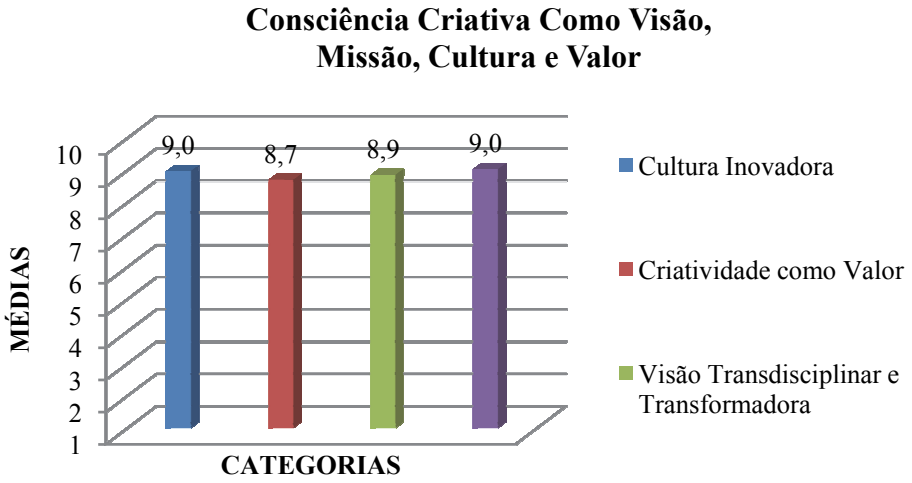


Figura 1. Nível de consciência criativa como visão, missão, cultura e valor.

Diante deste gráfico, podemos observar que todas as categorias e ou indicadores avaliados obtiveram escores acima de 8,5, demonstrando que a Escola Pesquisada possui uma ***Cultura Inovadora***, que se caracteriza por seu dinamismo e variedade de projetos. A Cultura Inovadora representa "busca pela solução de problemas surgidos no funcionamento da instituição, no desenvolvimento curricular ou no sistema relacional" (Torre, 2012, p. 45).

A Cultura Inovadora pode ser reconhecida nos planejamentos e planos de atividades da instituição, assim como em outras ações, evidenciando a ***Criatividade como Valor***. "É como uma dança de transformação da realidade que da um salto ao desconhecido em busca de algo novo; ao invisível com a intenção de surpreender; ao impossível para explorar o que pode ser possível e ao inconsciente para dar luz e fazer consciente" (Torre, 2012, p. 122).

Por meio dela se apresenta uma ***Visão Transdisciplinar e Transformadora***, na qual se evidenciam o desenvolvimento humano e a ampliação da consciência, da ética, da integração de saberes eu pensamento complexo, entre outras, valorizando os processos críticos, criativos, emergentes, dialógicos, inclusivos e auto-eco-organizadores. Afinal "Se o criativo é aquele que sabe liberar a energia criativa que todos temos, a organização criativa é a que sabe gerar novos recursos e formas de cultura em seu entorno" (Torre, 2012, p. 69).

Escolas que apresentam Cultura Inovadora trabalham os ***Valores Humanos, Sociais, Ambientais***, que abrangem os valores sócio-afetivos, ambientais, de autonomia e liberdade, de solidariedade e colaboração, o reconhecimento, a consciência, os direitos e deveres como ser humano e cidadão. Diante disto, Torre (2012, p. 24) explica que "As pessoas merecem uma atenção preferencial, porque são elas que definem a direção, dão sentido e promovem ou bloqueiam o desenvolvimento de qualquer projeto".

- ***Potencial e Recursos Humanos*** - os indicadores do VADECRIE agrupados na Figura 2 são: 1º Liderança Estimulante e Criativa; 2º Professores Criativos; 5º Espírito Empreendedor.

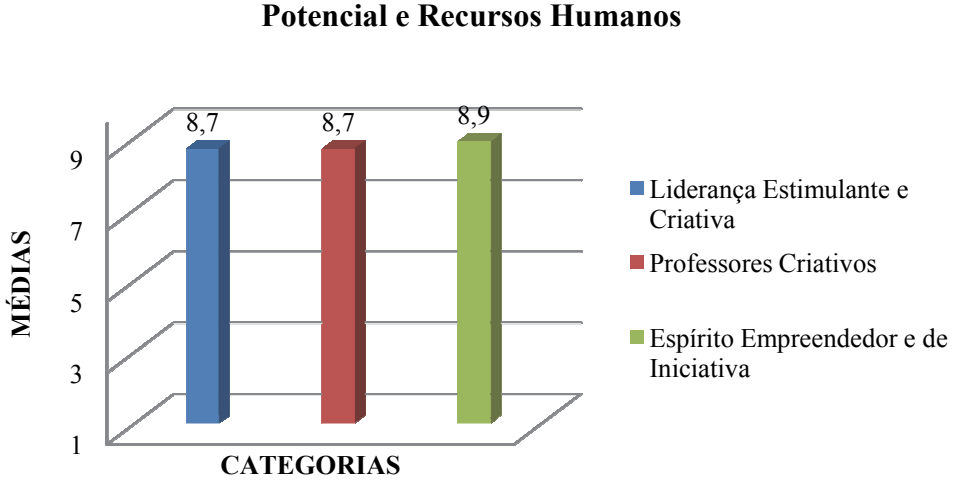


Figura 2. Nível de Potencial e Recursos Humanos.

Observando este segundo gráfico, é possível compreender que novamente todas as categorias e ou indicadores avaliados obtiveram escores acima de 8,5, demonstrando que a escola pesquisada tem uma ***Liderança Estimulante e Criativa***, que favorece o

desenvolvimento e o crescimento institucional, assim como das pessoas que a integram, e que, também, gera climas positivos, promovendo o crescimento das pessoas, gerenciando recursos em benefícios de todos, entre outras ações. Diante desse posicionamento, entende-se que "O líder transformador e criativo impulsiona, promove, reconhece, valoriza as contribuições" (Torre, 2012, p. 72). Assim, "O papel da equipe gestora é a chave no desenvolvimento de qualquer projeto de inovação, pois tem o poder de estimular e frear sua implantação... Uma inovação dificilmente se consolidará se a equipe gestora da instituição é contra" (p. 52).

Nessas escolas, se trabalha com ***Professores Criativos***, que possuem capacidade de entusiasmar, de inovar, de ajudar, de promover a aprendizagem autônoma, assim como flexibilidade e adaptação, vitalismo, originalidade, várias estratégias de ensino, os quais têm o dom de cativar o aluno emocionalmente e transmitir valores. Diante disso, Torre (2012, p. 58) evidencia que "Sendo os professores ou formadores os agentes principais de uma inovação educacional não podemos deixar de considerar sua posição em um projeto, pois seu posicionamento dependerá em boa parte do êxito ou fracasso do projeto."

Elas apresentam um ***Espírito Empreendedor e de Iniciativa***, que Torre (2012, p. 33) define como possuidoras de pessoal que "[...] coopera unido para melhorar a qualidade de ensino e a imagem externa da instituição", pois existe uma consciência e atitude de respeito dos professores em direção à educação e a criatividade como instrumento de transformação pessoal, institucional e social.

- ***Plano de Ação Estratégico*** - os indicadores do VADECRIE agrupados neste terceiro gráfico são: 7º Currículo Polivalente, 8º Metodologia e Estratégias Diversificadas, 9º Avaliação Formadora e Transformadora.

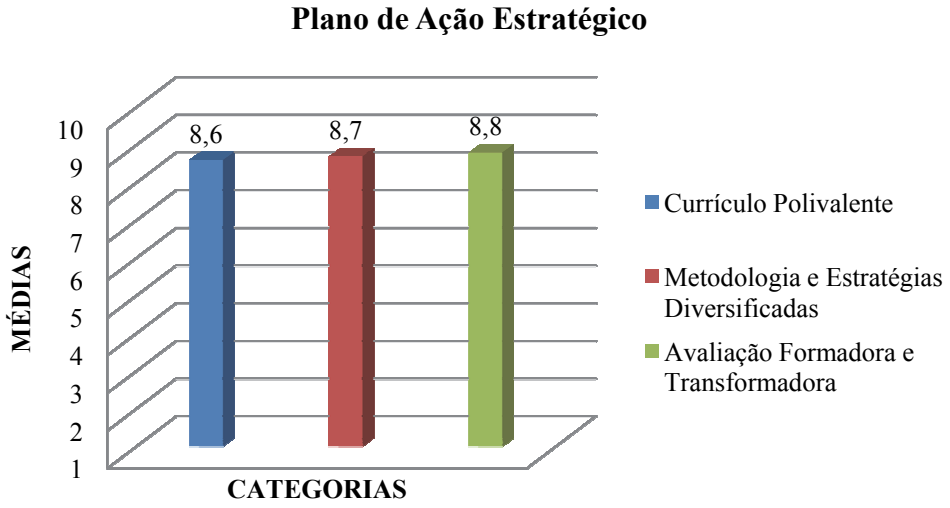


Figura 3. Nível de Plano de Ação Estratégico

Analisando este terceiro gráfico, percebemos que as categorias e ou indicadores avaliados obtiveram, mais uma vez, avaliação acima de 8,5, demonstrando que a escola pesquisada possui um ***Currículo Polivalente***, ou seja, aberto, flexível, adaptado e principalmente vivenciado, pois "A forma que se aplica o Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Curricular nos dizem se estamos perante uma instituição burocrática em que estes documentos cumprem uma função meramente legal ou respondem a um projeto atual" (Torre, 2012, p. 82).

Nessa escola se trabalham os processos de ensino-aprendizagem com ***Metodologia e Estratégias Diversificadas***, sendo estas flexíveis, imaginativas, variadas, adaptadas aos objetivos, dinâmicas, focada nos alunos e agentes. É possível que, nesse caso, "Os professores dão muita importância à metodologia e aos materiais de apoio" (Torre, 2012, p. 24).

Para acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, utiliza-se um sistema de ***Avaliação Formadora e Transformadora***, na qual se filtram todos os elementos organizativos e curriculares, de docentes, alunos e de recursos humanos e materiais. Esse processo se baseia no reconhecimento das realizações, na qualidade, no desenvolvimento e melhora das aprendizagens, como nos demais elementos. Torre (2012, p. 77-78) discorre que "Uma organização que aprende está em revisão permanente de seus objetivos, de seus processos e de seus resultados, para adaptar-se a contextos e necessidades. Uma organização criativa busca a qualidade e a excelência em processos e resultados."

Conclusão

Constatamos que a escola pesquisada atingiu avaliação acima de 8,5 em todos os indicadores avaliados. Em decorrência desse resultado, a escola recebeu o reconhecimento da RIEC de Escola Criativa e Inovadora e foi convidada a fazer parte da RIEC, sendo que, diante disso, poderá usufruir de benefícios como:

- Sentir-se parte de uma Comunidade mais ampla em que poderá compartilhar suas experiências, desafios e realizações;
- Participar da formação de professores através de seminários, cursos e reuniões;
- Receber reconhecimento como escola criativa pela REDE RIEC, com direito a Certificado, e como tal receber os benefícios implícitos em tal reconhecimento;
- Desenvolver projetos compartilhados para melhorar a educação entre escolas e instituições de diferentes locais e países;
- Participar da publicação e difusão de experiências educativas.

São muitos os que se beneficiaram com a presente investigação: as pesquisadoras pelo aprofundamento do tema; a escola onde foi realizada a pesquisa,

porque uma vez, de posse dos resultados, tem a possibilidade de melhorar suas limitações e aperfeiçoar ainda mais suas potencialidades; os professores, que tiveram retorno da sua participação nesta pesquisa, por meio de uma cópia da mesma, além de uma reunião para socializar as informações decorrentes desse estudo. Por fim, esperamos que os resultados obtidos sirvam como reflexão e que possam, de alguma forma, contribuir para a eficiência no processo de desenvolvimento da criatividade dos estudantes, com o apoio de todos os sujeitos envolvidos: gestores, professores, alunos, pais e comunidade.

Contudo, diante da impossibilidade deste trabalho alcançar todos os pontos que podem ser estudados, aos futuros pesquisadores do tema propomos as seguintes sugestões de pesquisa:

- Pesquisar o nível de contentamento dos pais, em relação ao desenvolvimento da criatividade que a escola pesquisada oferece aos seus estudantes;
- Identificar e avaliar as práticas pedagógicas dos profissionais que lá desenvolvem seus trabalhos e que possibilitam o desenvolvimento da criatividade dos estudantes;
- Comparar a percepção dos profissionais que atuam na escola pesquisada com a dos estudantes que ali estudam, sobre as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento criativo dos estudantes.

Gostaríamos de ressaltar também que, assim como esta escola pesquisada foi reconhecida como criativa e inovadora, as demais escolas também podem trabalhar nesse sentido, visando a uma prática pedagógica criativa e inovadora. Existe, portanto, a possibilidade de igualmente receberem o reconhecimento, afinal a criatividade e a transdisciplinaridade é possível em qualquer espaço escolar.

Referências

Assis, L. C. (2009). *Práticas e atributos pessoais docentes que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos alunos na educação infantil.* Recuperado em 29 de agosto de 2012, de http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1187

Bauer, M. W. eGaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.* Rio de Janeiro: Vozes.

Mariotti, H. (2000). *As paixões do ego: Complexidade, política e solidariedade.* São Paulo: Palas Athena.

Moraes, M. C. (2010). *Transdisciplinaridade e educação*. Rizoma Freireano, Espanha, v. 6. Recuperado em 13 de julho de 2012, de http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes.

Nicolescu, B. (2007). *Projeto CIRET-UNESCO: evolução transdisciplinar da universidade.* Bangkok: Chulalongkorn University. Recuperado em 21 de setembro de 2012, de http://www.moodle.fmb.unesp.br/mod/resource/view.php?id=60.

Silva, V. L. S. (2004). *Educar para a conexão: uma visão transdisciplinar de educação para a saúde integral*. Blumenau: Nova Letra.

Torre, S. (2008). *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação.* São Paulo: TRIOM.

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

Torre, S. (2011). *Formação docente e pesquisa interdisciplinar – criar e inovar com outra consciência.* Blumenau: Nova Letra.

Torre, S. (2012). *Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino* (VADECRIE). Barcelona: Círculo Rojo.

Dados das autoras:

Daiana Cardoso

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Departamento de Educação. Pedagogia. Rua Antônio da Veiga, 140. 89012-900.

Blumenau, Brasil.

Contato: daiana.cardoso@hotmail.com

Vera Lúcia de Souza e Silva

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Departamento de Educação. Ciências Biológicas. Rua Antônio da Veiga, 140. 89012-900.

Blumenau, Brasil.

Contato: verass@furb.br

Data de recebimento: 20/09/2013

Data de revisão: 04/12/2014

Aceito: 12/01/2014

LITERACIDAD DIGITAL ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DE CASO

José Luis Aguilar Trejo[1]

Alberto Ramírez Martinell

Rocío López González

Resumen. En este artículo presentamos los hallazgos de una investigación de corte cuantitativo en la que nos propusimos explorar cómo influye el área terminal de una licenciatura –en este caso 113 estudiantes de área terminal de la Licenciatura en Pedagogía Región Xalapa de la Universidad Veracuzana inscritos en el periodo escolar Febrero-Julio 2013– en el uso que le dan los estudiantes a los dispositivos digitales portátiles; y si existe o no una relación entre la posesión y uso de los dispositivos con el grado de literacidad digital académica, concepto empleado, en lugar de alfabetización digital –proceso de adquisición–, con el objetivo de denotar las prácticas sobre el manejo de información y destreza tecnológica. Para realizar la investigación se utilizaron los datos obtenidos en el cuestionario elaborado en la investigación "Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana. Capital tecnológico, trayectorias escolares y desempeño académico". Por último se obtuvo cómo conclusión que existen más factores además de la destreza tecnológica y formación académica, que determina el nivel de Literacidad Digital Académica.

Palabras clave: Literacidad digital académica, dispositivos digitales portátiles, educación superior, Tecnologías de Información y Comunicación, estudiantes universitarios.

GRADUATE STUDENTS ACADEMIC DIGITAL LITERACY: A CASE STUDY

Abstract. In this article we present the findings of a qualitative research in which we aimed to explored how the disciplinary courses of a given career impact –in this case, terminal area 113 students of the Bachelor of Education Region Xalapa Veracuzana University enrolled in the school period February-July 2013– in the usage students give to portable digital devices and their degree of academic digital literacy, concept –that in Spanish may be ambiguous due to its translation– used instead of digital alphabetization –acquisition process -, to denote the practices about information handling and technological skills. To conduct the research the instrument for data collection constructed in the framework of the research "Digital Divide among students and educators at the Universidad Veracruzana: Technological Capital. Scholar pathways and Academic performance". Finally how conclusion that there are more factors than technological prowess and academic training, which determines the level of Academic Digital literacy was obtained.

Key Words: Academic Digital Literacy, Portable Digital Devices, Higher Education, Information and Communication Technologies, Graduate Students.

[1] Datos de los autores al final del artículo.

LITERACIA DIGITAL ACADÊMICA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO

Resumo. Este artigo apresenta os resultados de uma investigação de corte quantitativo, onde pretendíamos explorar o efeito da uma área final da licenciatura –no uso que fazem dos alunos para dispositivos digitais portáteis, e se há ou não uma relação entre a posse e utilização de dispositivos com grau literacia digital, conceito utilizado, em vez de alfabetização digital - processo de aquisição - para denotar práticas em gestão da informação e capacidade tecnológica. Para realizar a pesquisa foram utilizados dados do questionário desenvolvido na investigação "exclusão digital entre alunos e professores da Universidade Veracruzana. Capital tecnológico, carreiras escolares e desempenho acadêmico". Finalmente como conclusão de que existem mais fatores do que capacidade tecnológica e de formação acadêmica, o que determina o nível de alfabetização Acadêmica Digital foi obtida. Nesta área do terminal caso 113 alunos do Bacharelado em Educação Região Xalapa Veracuzana Universidade matriculados no período de fevereiro a escola julho 2013.

Palavras-chave: alfabetização digital de acadêmico, dispositivos digitais portáteis, Ensino Superior, Tecnologia da Informação e Comunicação, estudantes universitários.

Introducción

Una tarea importante para fomentar el desarrollo de la educación, es identificar las problemáticas que aquejan a la sociedad actual y proceder al estudio de los elementos constitutivos con el fin de proponer posturas críticas orientadas a la reflexión que con las condiciones personales e institucionales adecuadas tiendan a convertirse en mejoras. En el contexto educativo actual, el tema de la inclusión de la tecnología digital en los procesos institucionales de la Universidad es sin duda alguna un punto para estudiar, y poder así, satisfacer la creciente necesidad de su correcta inclusión (Meadows, 1993).

En un contexto educativo propio de la sociedad de la información, es decir de una sociedad en la que el conocimiento y la información juegan un papel fundamental para activar las interacciones entre las personas, así como "*para generar productos significativos para los movimientos sociales y el estado, e interconectarlos entre sí*" (Castells, 1999, p.4), el uso de las TIC permea a todos los actores principales del proceso escolar, por lo que estudiantes, profesores, investigadores y administrativos deberán adaptarse para poder así participar activamente en la sociedad actual. Para Torres esta participación implica "*aprender a relacionarse con la información y el conocimiento de forma crítica y reflexiva*" (2006, p.10) además de motivar a que el sujeto sea capaz de producir su propio conocimiento, aprenda a investigar, identificar, evaluar, seleccionar y usar la información a la que se está expuesto en Internet.

El reto universitario actual en materia de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) es entonces preparar a los estudiantes –y en su caso a los docentes– en temas informacionales y no solamente informáticos, es decir tender hacia la "*info-formación*" (Brunner, 2002), más que hacia la capacitación informática que en gran medida han cubierto en niveles escolares previos. De acuerdo con Brunner (2001) el problema educativo actual no es enseñar a localizar la información, sino que también implica un acceso irrestricto a ella, vinculado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, selección, evaluación, interpretación, clasificación y uso.

En la sociedad de la información los actores universitarios –en mayor o menor medida– tienen que crear, desarrollar o fortalecer los procesos educativos de forma tal que las TIC se integren de manera natural en el currículum universitario, fomentando así una orientación objetiva de su uso; con ello se permitirá que los estudiantes potencialicen sus oportunidades de aprendizaje, desarrollen su propio conocimiento, y generen un aprendizaje significativo en lugar de solamente fomentar su uso en el contexto académico como medio de comunicación y socialización. De acuerdo a esto, se propone como una opción moderna, la inclusión en la escena educativa de aparatos electrónicos del tamaño adecuado para ser manejados con facilidad con una sola mano, con conexión a Internet, capacidad para reproducir y crear contenidos multimedia y que no necesariamente cuentan con pantallas táctiles o funciones de teléfono móvil, a los que llamamos Dispositivos Digitales Portátiles (DDP), para sustituir las actividades que se realizan rutinariamente en el pizarrón o en diapositivas electrónicas.

La presente investigación se desarrolló en el marco del proyecto[2] "*Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana. Capital tecnológico, trayectorias escolares y desempeño académico*" (BDUV)[3], realizado en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV), el cual tiene como objetivo analizar el Grado de Apropiación Tecnológica (GAT) de la comunidad académica de la UV es decir, cuánto conocen (conocimientos de tecnología digital), cuánto usan (frecuencia de uso) y para qué usan (intencionalidad) las tecnologías digitales, tanto profesores como estudiantes, así como, su incidencia en el desempeño y trayectorias escolares de los universitarios.

En el contexto del proyecto BDUV se define a la literacidad digital académica como las prácticas relacionadas con la búsqueda eficaz de información; uso y manipulación pertinente de la información; y comunicación asertiva de la información enfocada a la resolución de problemas. Cabe aclarar que el término literacidad digital académica – del Inglés *digital literacy* – se utiliza en lugar de alfabetización digital para referir al nivel de uso y no a la acción de capacitación en temas de tecnología digital;

[2]Dicho proyecto fue iniciado a principios de agosto del 2012 por un grupo de investigadores del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV con el objetivo de conocer el grado de apropiación tecnológica (GAT) que tienen los profesores y estudiantes, entendido como el conjunto de saberes digitales y disposiciones tecnológicas que se deben poner en práctica para obtener beneficios en el contexto académico.

[3]Véase el blog http://www.uv.mx/blogs/brechadigital

del mismo modo es importante señalar que como toda práctica letrada, tal literacidad está condicionada por toda una gama de aspectos referentes al contexto que está viviendo el estudiante.

Con lo que respecta a la investigación sobre el uso de dispositivos digitales portátiles (DDP) como instrumentos de apoyo en la vida escolar para el acceso a información, comunicación y socialización resulta pertinente ya que en la actualidad existen escasos trabajos que documenten el impacto de los TIC en la vida académica de los estudiantes mexicanos. Las observaciones que realizamos nos permitieron documentar que los DDP efectivamente son parte representativa de la comunidad estudiantil ya que de manera cotidiana los estudiantes utilizan *Smartphone* –teléfono inteligente con acceso a Internet–, tabletas u otros dispositivos de mano (como el *iPod Touch*) para acceder a Internet o para reproducir sus medios personales (música, fotos, videos, etcétera); pero lo verdaderamente esencial del uso de estos dispositivos es la intención de los estudiantes sobre cómo acceden, seleccionan, evalúan, usan, manipulan y comunican la información que encuentran en la red para el desarrollo de conocimiento relevante para ellos.

En este artículo reportamos específicamente el nivel de literacidad digital académica que tienen los estudiantes universitarios de las cuatro áreas terminales[4] (Administración Educativa, Educación Comunitaria, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Orientación Educativa) de la carrera de Pedagogía y su grado de disposición de DDP, con el objetivo de generar información suficiente ya sea para la exploración de nuevos campos de estudio que propicien su uso como herramientas educativas o para establecer un uso más amplio de las TIC en los programas de estudio de las experiencias educativas de las áreas terminales de dicha licenciatura.

Es decir, mediante esta investigación buscamos conocer de qué manera impacta el área terminal de los estudiantes universitarios en su grado de literacidad digital académica y su disposición hacia la posesión de DDP; pretendiendo responder la pregunta general de la investigación: ¿De qué manera influye el área terminal de una licenciatura en el uso de dispositivos digitales portátiles y el grado de literacidad digital académica de los estudiantes universitarios?

Al respecto y como hipótesis de trabajo asumimos que el área terminal juega un papel determinante tanto en el nivel de literacidad digital académica como en la afinidad hacia la posesión de DDP, considerando que los estudiantes del área de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación tienen un grado superior de literacidad digital académica y mayor proclividad hacia la posesión de DDP en comparación con los estudiantes de las áreas restantes: Educación Comunitaria, Administración Educativa y Orientación Educativa.

[4]En la Universidad Veracruzana los programas educativos de Licenciatura desde el Plan 2000, se divide en áreas de formación académica (básica, general, disciplinar, de elección libre y terminal) el área terminal está compuesta por un conjunto de Experiencias Educativas (asignatura o materias) especializadas.

Marco de Referencia

El término literacidad por sí mismo puede generar conflicto al lector. Para empezar, literacidad es un concepto del idioma Inglés, que surgió por la necesidad de explicar el manejo lingüístico que empleamos de manera cotidiana; "*a diferencia de la alfabetización, que tiene una connotación mecánica y se asocia con lo que es la adquisición del código escrito de manera descontextualizada*" (Hernández y Ramírez-Martinell, en proceso editorial). Partimos de la idea que la literacidad y la alfabetización no son sinónimos y por eso hacemos una distinción que permita la reflexión y asuma las diferencias entre los conceptos, aun cuando la traducción pudiera no ser la más apropiada. *Literacy*, ha sido traducida de maneras distintas en diversos países; por ejemplo, en México se ha utilizado alfabetización o cultura escrita; mientras que en otros contextos se han hecho las traducciones, interpretaciones o adaptaciones que han sido consideradas como las más adecuadas. Por ejemplo *letramento*, *alfabetiçao* o *literacia* son los se han empleado en portugués (Marinho, 2009); *lettrisme*, *littératie* o *alphabétisme* en francés (Cassany, 2005; Kalman, 2008); *alfabetització*, *alfabetisme* o *literacitat* en catalán; y *alphabetisierung* en alemán (Cassany y Castellà, 2010).

La palabra alfabetización tiene una connotación mecánica, es una palabra estigmatizada, se asume que una persona analfabeta es ignorante y que requiere de ayuda para ser incluida en el contexto pertinente; Zavala sugiere también que se asocia a palabras como:

> Ignorancia, progreso, opresión, incapacidad, enfermedad, incultura, sufrimiento, invalidez e integración nacional. […] mientras que el analfabetismo es visto como un estado de degradación cultural, un mal crónico […] la alfabetización es considerada una de las más importantes acciones revolucionarias, una nueva y antes desconocida luz que ilumina la vida de la gente, un enérgico y frontal ataque contra la ignorancia y un arma para tomar conciencia de las raíces históricas de los pueblos (Zabala, 2004, p. 437).

En cambio, el término literacidad, sortea estas dificultades ya que se limita a designar el concepto de saber dominar la lectura y escritura –código- de forma más neutra, objetiva y científica.

Existen diversos estudios – llamados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) – que abordan cuestiones fundamentales sobre literacidad, en los que:

> Se adopta una mirada global, sociocultural, se intenta no excluir ningún aspecto sobre la vida de los sujetos y su relación con las prácticas de literacidad. Se toma en cuenta el ámbito social, cultural y el momento histórico donde se desarrolla la actividad comunicativa; es decir, la lectura y la escritura no se conciben sólo como un conjunto de habilidades cognitivas

> homogéneas y universales que se adquieren en un ambiente escolar, (sino que) son concebidas como prácticas situadas para alcanzar objetivos específicos (Hernández, 2013, p. 30).

Dentro de los NEL consideramos como propuesta a seguir la de Barton y Hamilton (2004) quienes analizan seis principios sobre la naturaleza de la literacidad desde la teoría social:

1. la literacidad es entendida como un conjunto de prácticas sociales, que se pueden inferir de los eventos mediados por los textos escritos;
2. hay diferentes literacidades asociadas con diferentes dominios de la vida;
3. las prácticas letradas son reguladas por instituciones sociales y por relaciones de poder, algunas se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras;
4. las prácticas de literacidad cumplen objetivos y están insertas en prácticas sociales y culturales más amplias;
5. la literacidad está socialmente situada; y
6. las prácticas de literacidad cambian y algunas otras son adquiridas a través de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido.

De manera tal que entendemos a las prácticas de literacidad como a las formas en que se utiliza el código objetivo (lengua escrita y oral,) en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Los NEL sugieren que las prácticas de literacidad varían de un contexto a otro y de una cultura a otra; por eso para entenderlas debemos de estudiarlas (Hernández, 2013) desde lo local pero sin perder de vista el contexto global, es decir, desde lo *glocal*.

A finales del siglo XX se destacó la importancia que jugaba la literacidad en el contexto de las TIC aplicadas a tareas cotidianas –con objetivos diversos sean escolares, administrativos, para la creación, de entretenimiento o socialización por mencionar algunas. La presencia de las computadoras en escuelas, oficinas y hogares fomentaron actitudes diferentes tanto hacia el dispositivo informático como hacia la información misma, cambiando así –en alguna medida– las prácticas letradas comunes; el salto del papel a la pantalla ha magnificado la producción, distribución, acceso y consumo de los textos tal y como los conocíamos hace algunas décadas (Hernández, 2006). Hay trabajos que discuten sobre las continuidades o discontinuidades de las prácticas de lectura y escritura de la página impresa hacia la pantalla (Vaca y Hernández, 2006) y sobre la virtualidad como un complemento de lo presencial (Castells, 1999).

En el contexto de las TIC, el término de alfabetización digital (Torres, 2006) –con la acepción planteada previamente– ha sido discutido por diversos autores (Apple, 1988; Snyder, 1998; Caplan, 2000; Castañeda, 2001; y Moreno, 2008) quienes desde hace más de una década han referido al surgimiento de un nuevo tipo de alfabetización: la digital o también conocida –con precisiones requeridas– como informática, informacional, computacional o tecnológica. La alfabetización digital, que es la que en

este contexto nos interesa, ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y quizás en sus inicios la intención del término alfabetización era adecuada, pero ahora la adopción del término literacidad resulta más oportuna y explicativa.

Cuando hablamos de alfabetización digital, dos de los factores principales son, por un lado, la digitalización de la información, que "*supone un cambio en el tratamiento de la información*" (Adell, 1997, s/p), y que es la clave para la creación de entornos y documentos multimedia (aspecto informático); y por otro lado, el manejo asertivo de la información (aspecto informacional). Una vez digitalizados texto, gráficos, sonido, e imágenes, pueden modificarse, editarse y realizar múltiples combinaciones, así como hacer copias exactas del original (Downing, Covington y Covington, 1997; Rassool, 1999; Hernández, 2006), pero el grado de literacidad no solamente se mide con la destreza informática sino que también considera lo informacional.

En el momento en que la información impresa se digitaliza, se transforma y se hace presente ante el lector en una gran variedad de formatos, ya sea como un *podcast*; vídeo; infografía; libro o revista; o cualquier otro tipo de elemento multimedia que pudiera combinar lo anterior. Dichos formatos propician la ruptura de lo lineal y generan nuevas formas de lectura, de escritura y de acceso a la información, que no solamente aluden a un cambio de plataforma o soporte –como el del papel a la pantalla o de la escritura a mano a la escritura en teclado– sino que demandan cierto dominio en su uso.

El papel –a menos que uno lo fabrique– además de ciertas convenciones, no demanda conocimiento específico para su manejo como soporte para la lectura o escritura; mientras que los soportes digitales como computadoras portátiles, celulares inteligentes, o tabletas si lo requieren. Por ello, partiendo desde las necesidades que coexisten con este surgimiento del universo de información en la red, se llega a pensar que un individuo que no sabe "*buscar y seleccionar la información, interpretarla críticamente, trabajar en red, comunicarse y expresarse a través de las TIC con imagen, sonido e hipertextos*" (López y Parker, 2009, p. 268) tiene una literacidad informacional baja o, empleando el concepto de alfabetización, se diría que no está alfabetizado digitalmente. En el marco del proyecto de investigación BDUV, del cual se desprende este artículo, el concepto de literacidad digital académica, aunado a otros nueve criterios, nos sirven de marco para delimitar los perfiles de saberes digitales de los usuarios.

Para la definición de los saberes digitales se utilizaron referentes internacionales tales como: UNESCO, OCDE, ISTE y ECDL (Véase Ramírez, Morales y Olguín, 2013). Los saberes digitales son diez, y para su estudio se dividen en dos, los informáticos y los informacionales. Los ocho saberes digitales de orden informático contemplan lo referente a la administración de sistemas, a la manipulación de contenido digital y a la comunicación y socialización vía web; y los dos saberes digitales de tipo

informacional los cuales se refieren a las consideraciones para la selección, valoración, uso y acceso a la información, así como también a las actitudes y precauciones que se deben tomar al interactuar en la red (véase Tabla 1).

Función	**Saberes digitales informáticos**
Administración de sistemas	- Administrar dispositivos - Administrar Archivos - Utilizar programas y sistemas de información especializados
Manipulación de contenido digital	- Crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido - Crear y manipular contenido multimedia - Crear y manipular conjuntos de datos
Comunicación y Socialización	- Entablar comunicación - Socializar y colaborar
Función	**Saberes digitales informacionales**
	- Ciudadanía digital - Literacidad digital académica

Tabla 1. Saberes informáticos e informacionales (Ramírez-Martinell y Casillas, 2012).

En el contexto de esta investigación, se entiende a la literacidad digital académica como la capacidad de interactuar con la información, que a su vez consiste en la búsqueda eficaz; uso y manipulación pertinente; y la comunicación asertiva orientada a la resolución de problemas. Cómo línea esencial de este trabajo, se contemplan a los DDP como las herramientas principales que pueden tener los estudiantes para potenciar sus estrategias de aprendizaje, e impulsar las técnicas de enseñanza de los profesores. Por ser objetos fáciles de llevar, y por tener la particular característica de conexión *wi-fi*, los DDP se convierten en los artefactos ideales para que los estudiantes desarrollen o amplíen su literacidad digital académica, motivo por el cual se decidió explorar su impacto en el contexto universitario.

Método

Para conocer los usos que dan los estudiantes universitarios a las TIC, se recuperó información del cuestionario de la investigación "*Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana. Capital tecnológico, trayectorias escolares y desempeño académico*", la cual tiene como objetivo analizar el Grado de Apropiación Tecnológica de los estudiantes de la UV, es decir, cuánto conocen (conocimientos de tecnología digital), cuánto usan (frecuencia de uso) y para

qué usan (intencionalidad), así como su incidencia en el desempeño y trayectorias escolares de los estudiantes. Esto permitirá contar con un diagnóstico para proponer planes de acción concretos en materia de educación continua, actualización docente y rediseño de planes y programas de estudio centrados en las necesidades específicas de los actores.

El instrumento utilizado en tal proyecto está organizado por once secciones: 1) literacidad digital académica, 2) Ciudadanía Digital, 3) Programas y sistemas de información relativos a tu área de conocimiento, 4) Dispositivos, 5) archivos, 6) Socialización y colaboración, 7) Creación y manipulación de texto y texto enriquecido, 8) Contenido multimedia, 9) Manejo de datos, 10) Comunicación, y 11) Afinidad Tecnológica complementándose con una sección extra que es la socioeconómica. Cuenta con 44 preguntas cerradas, de tipo *Likert* (muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, muy en desacuerdo, por mencionar un ejemplo), y dicotómicas (si o no), además de dos preguntas abiertas. Está diseñado para aplicarse en línea, con la finalidad de agilizar el trabajo de sistematización, captura y almacenamiento de datos.

Para esta investigación se contemplaron cinco secciones del cuestionario (Dispositivos; Socialización y colaboración; Comunicación; Literacidad digital académica; y nivel socioeconómico), con el objetivo de explorar el rol que tiene la posesión de dispositivos digitales portátiles y la literacidad digital académica, con el área terminal de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía. En la siguiente tabla se pueden observar a detalle las dimensiones, variables, indicadores y preguntas que se utilizaron.

Dimensión	Variable	Indicador	Pregunta
Socioeconómica	Dispositivos	- Disposición de dispositivos o equipos	1. Señala qué dispositivos digitales portátiles posees
Saberes Informáticos	Socializar y Colaborar Comunicación	- Uso de herramientas y servicios para la colaboración. - Uso de herramientas y servicios para compartir. - Web social.	2. Indica con qué frecuencia utilizas los siguientes medios para compartir o publicar información. 3. Indica con qué frecuencia realizas las siguientes actividades y con qué fin.
Saberes Informacionales	Literacidad digital académica	- Búsquedas efectivas y Valoración de la información. - Extracción de información	4. ¿Realizó búsquedas avanzadas través de los buscadores? 5. ¿Uso google académico?

		relevante, su análisis, síntesis y valoración.	6. ¿Cuándo hago una consulta en un buscador sé lo que estoy buscando? 7. ¿Utilizo palabras claves o representativas? 8. ¿Contrasto la información con diferentes fuentes? 9. ¿Reconozco fuentes fiables de información? 10. ¿Uso de operadores booleanos? 11. ¿Empleo operadores de búsqueda? **Cuando elaboras un trabajo de investigación:** 12. ¿Reconoces cuando la información a la que accedes es veraz y confiable? 13. ¿Examinas puntos de vista de diferentes autores, incluyendo con los que no estás de acuerdo? 14. ¿Identificas los argumentos importantes de tus fuentes, los destacas, evalúas y desmenuzas para después construir conclusiones razonables?

Tabla 2. Dimensiones, variables, indicadores y preguntas para medir la literacidad digital académica.

Cabe señalar que para la aplicación del cuestionario, se optó por una versión impresa, ya que para el momento de la recolección de datos, para esta investigación, la automatización del instrumento todavía no se encontraba lista. El cuestionario se aplicó en los salones de clases, en un tiempo aproximado de 40 minutos. Para ello, se contó con el apoyo de los profesores, quienes designaron días y horarios.

La versión impresa del cuestionario se aplicó a 97 estudiantes inscritos en el periodo escolar de febrero a julio de 2013 de la licenciatura de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana del sistema escolarizado, Región Xalapa, que se encontraban inscritos en dos Experiencias Educativas (EE)[5]: Experiencia Recepcional y Proyecto de Investigación Educativa. Los criterios que se definieron para seleccionar a los estudiantes fueron los siguientes: tener al menos 70% de avance crediticio y estar inscritos en una de las cuatro áreas terminales de la carrera de Pedagogía (Administración Educativa, Orientación Educativa, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Educación Comunitaria).

En total se tenían a 57 estudiantes inscritos en Experiencia Recepcional y 56 estudiantes inscritos en Proyecto de Investigación Educativa, es decir, un total de 113 estudiantes de las cuatro áreas terminales. De los 113 estudiantes –cuya edad promedio fue de 22 años– que formaban el universo de los informantes, solamente se pudieron encuestar a 97, debido a que los días de la aplicación de la encuesta no se presentaron (a decir por ellos, se encontraban en trabajos finales y tuvieron que faltar ese día a clase, o se encontraban realizando observaciones en instituciones). Cabe desatacar que el área terminal con más estudiantes inscritos en dicho periodo fue la de Orientación Educativa con 35, luego le siguió la de Orientación Educativa con 24 estudiantes, Administración Educativa con 21; y Nuevas tecnologías Aplicadas a la Educación con 17 estudiantes.

Población	**Muestra**
Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Xalapa.	113 estudiantes inscritos en las experiencias educativas (materias) del periodo escolar Febrero-Julio 2013: - Experiencia Recepcional (57 estudiantes) - Proyecto de Investigación Educativa (56 estudiantes)

Tabla 3. Población y muestra.

Es importante señalar que la selección de la muestra fue no probabilística y de tipo intencionado, pues específicamente, nos interesó explorar la influencia del área terminal en el grado de literalidad digital de los estudiantes inscritos en las dos experiencias educativas indicadas; no esperamos que los resultados sean generalizables para el resto de los estudiantes de esta u otra facultad. En esta aproximación buscamos

[5]Se le llama Experiencia Educativa a las asignaturas o materias que se ofertan en cada periodo escolar en cada programa educativo de la Universidad Veracruzana.

explorar las posibles relaciones entre el nivel de literacidad digital académica de los estudiantes, sus áreas terminales y el uso de DDP.

Para poder medir el nivel de literacidad digital académica de los estudiantes, se asignó un valor a cada una de las respuestas del cuestionario. Por ejemplo, en las preguntas de tipo Sí o No (que fueron 9), a los estudiantes que respondían Sí se les asignó 1 punto, y a los que contestaban No, no se les asignaron puntos. Para las preguntas de escala Likert (31 ítems), el puntaje se distribuyó de la siguiente manera: Siempre=4; Frecuentemente=3; Algunas veces=2; Casi nunca=1; Nunca=0. Una vez determinado el valor de cada ítem del cuestionario, se procedió a definir los rangos de puntaje por respuesta que pueden obtener los estudiantes según su nivel de literacidad digital académica y a partir de ahí, poder así determinar sus perfiles: alto (A); medio alto (B); medio bajo (C) y bajo (D). En la siguiente tabla se describe como se obtuvieron los pesos de los rangos.

Grado de literacidad digital académica	**Fórmulas** (los números corresponden a la numeración de las preguntas del cuestionario indicadas en la Tabla 2)	**Rangos**
Perfil A	**2**.- siempre (12-16) + **3**.- siempre (6-8) + **4**.- (1) + **5**.- (1) + **6**.- (1) + **7**.- (1) + **8**.- (1) + **9**.- (1) + **10**.- (1) + **11**.- (1) + **12**.- siempre (3-4) + **13**.- siempre (3-4) + **14**.- siempre (3-4). = **35-44**	35 - 44
Perfil B	**2**.- frecuentemente (9-12) + **3**.- frecuentemente (4-6) + **4**.- (1) + **5**.- (1) + **6**.- (1) + **7**.- (1) + **8**.- (1) + **9**.- (1) + **10**.- (0) + **11**.- (0) + **12**.- siempre (3-4) + **13**.- frecuentemente (2-3) + **14**.- frecuentemente (2-3). = **25-34**	25 - 34
Perfil C	**2**.- algunas veces (6-10) + **3**.- algunas veces (1-4) + **4**.- (0-1) + **5**.- (0-1) + **6**.- (0-1) + **7**.- (0-1) + **8**.- (0-1) + **9**.- (0-1) + **10**.- (0) + **11**.- (0) + **12**.- algunas veces (1-2) + **13**.- casi nunca (0-1) + **14**.- casi nunca (0-1). = **8-24**	8 - 24
Perfil D	**2**.- casi nunca (0-2) + **3**.- casi nunca (0-2) + **4**.- (0) + **5**.- (0) + **6**.- (0-1) + **7**.- (0) + **8**.- (0) + **9**.- (0-1) + **10**.- (0) + **11**.- (0) + **12**.- casi nunca (0-1) + **13**.- nunca (0) + **14**.- nunca (0) = **0-7**	0 - 7

Tabla 4. Rangos de grados de Literacidad digital académica.

A continuación se hace una descripción de los perfiles que se conformaron según los rangos de grado de literacidad digital académica, lo cual nos permitió categorizar a los informantes y responder nuestra pregunta de investigación.

Perfil A. Es un estudiante que siempre comparte y publica información en correo electrónico, redes sociales, páginas personales como blogs y plataformas de aprendizaje; siempre se comunica con sus compañeros y profesores mediante redes sociales con fines educativos; realiza búsquedas avanzadas a través de buscadores; usa Google académico; sabe lo que busca; utiliza palabras clave o representativas; contrasta la información con diferentes fuentes reconociendo las fiables de información; usa operadores *booleanos*; emplea operadores de búsqueda. Al realizar un trabajo siempre reconoce que la información a la que accede es verás y confiable; siempre examina puntos de vista de diferentes autores, incluyendo con lo que no está de acuerdo; y siempre identifica los argumentos importantes de las fuentes para destacarlos, evaluarlos y desmenuzarlos para después construir conclusiones.

Perfil B. Estudiante que casi siempre comparte y publica información en correo electrónico, redes sociales, páginas personales como blogs y plataformas de aprendizaje; casi siempre se comunica con sus compañeros y profesores mediante redes sociales con fines educativos; realiza búsquedas avanzadas a través de buscadores; usa *Google* académico; sabe lo que busca; utiliza palabras clave o representativas; contrasta la información con diferentes fuentes, reconociendo las fiables de información; pero no usa operadores *booleanos* ni emplea operadores de búsqueda. Al momento de realizar un trabajo académico siempre reconoce que la información a la que accede es veraz y confiable; casi siempre examina puntos de vista de diferentes autores, incluyendo con lo que no está de acuerdo; y casi siempre identifica los argumentos importantes de las fuentes para destacarlos, evaluarlos y desmenuzarlos para después construir conclusiones.

Perfil C. Es un estudiante que algunas veces comparte información en correo electrónico y redes sociales; casi nunca comparte y publica en páginas personales como blogs y plataformas de aprendizaje; algunas veces se comunica con sus compañeros y profesores mediante redes sociales con fines educativos; puede o no realizar búsquedas avanzadas a través de buscadores; puede o no usar *Google* académico; puede o no saber lo que busca; puede o no utilizar palabras clave o representativas; puede o no contrastar la información con diferentes fuentes; puede o no reconocer fuentes fiables de información; no usa operadores *booleanos* y no emplea operadores de búsqueda. Algunas veces al realizar un trabajo académico reconoce que la información a la que accede es verás y confiable; casi nunca examina puntos de vista de diferentes autores; y casi nunca identifica los argumentos importantes de las fuentes para destacarlos, evaluarlos y desmenuzarlos para después construir conclusiones.

Perfil D. Tipo de estudiante que casi nunca comparte información en correo electrónico y redes sociales; nunca comparte ni publica información en páginas

personales como blogs y plataformas de aprendizaje; casi nunca se comunica con sus compañeros y profesores mediante redes sociales con fines educativos; no realiza búsquedas avanzadas a través de buscadores; no usa ni conoce *Google* académico; sabe lo que busca; no utiliza palabras clave o representativas; no contrasta la información con diferentes fuentes ni reconoce las fiables; no usa operadores *booleanos*; no emplea operadores de búsqueda; y cuando realiza un trabajo, casi nunca reconoce que la información a la que accede es verás y confiable; nunca examina puntos de vista de diferentes autores; y nunca identifica los argumentos importantes de las fuentes para destacarlos, evaluarlos y desmenuzarlos para después construir conclusiones.

Una vez determinado los perfiles del grado de literacidad digital académica, se prosiguió a identificar y comparar el total de los estudiantes que poseían, o no, DDP por cada área terminal.

Resultados

A continuación se presentan los principales hallazgos encontrados en la investigación; primeramente se muestra el tipo de DDP utilizados por los estudiantes, posteriormente una relación entre los DDP que poseen por área terminal; en una tercera sección se da cuenta de la relación que existe entre el grado de literacidad digital académica y el área terminal; finalmente, se muestra una comparación entre los estudiantes que poseen y no poseen DDP sobre los niveles de la suma de los perfiles A y B (en cada área terminal).

Tipos de dispositivos digital portátil (DDP) utilizados por los estudiantes.

Casi un 80% de los estudiantes que usan DDP, usan *Smartphone*; colocando a este dispositivo como el más popular entre los usuarios de DDP, esto se debe según lo observado a las funciones de acceso a Internet además del uso esperado de telefonía. Otro DDP utilizado (en un 14%) por los estudiantes encuestados es el *iPod Touch*; estos dispositivos no tienen las funciones de un teléfono celular, pero si tienen la característica principal de acceso a Internet, además de las funciones de un reproductor de archivos multimedia. El tercer dispositivo utilizado por los estudiantes es la tableta (12% de uso) que a pesar de su costo ha sido utilizada por el grupo estudiado. Cabe señalar que estos resultados concuerdan con diversas investigaciones realizadas con jóvenes universitarios mexicanos (Crovi y López, 2012; Crovi, Garay, López y Portillo, 2011; entre otras).

Relación entre posesión de un DDP y el área terminal

De los 97 estudiantes encuestados, 50 señalaron que sí tenían dispositivos digitales y 47 que no. La distribución de posesión de DDP por área terminal no sugiere

ninguna relación entre estas dos variables. El comportamiento general de 50% de posesión contra 50% de no posesión de dispositivos se mantiene al interior de las áreas terminales con ligeras diferencias. En la figura siguiente se muestra la relación entre los estudiantes que usan DDP y los que no los usan, según sus áreas terminales (Nuevas tecnologías, Administración Educativa, Orientación Educativa y Educación Comunitaria). Vale la pena mencionar que de acuerdo a nuestra hipótesis de trabajo esperábamos encontrar una relación directa entre la posesión de DDP y el área terminal de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, sin embargo, dicha relación no es concluyente ya que prácticamente se comportaron de manera similar.

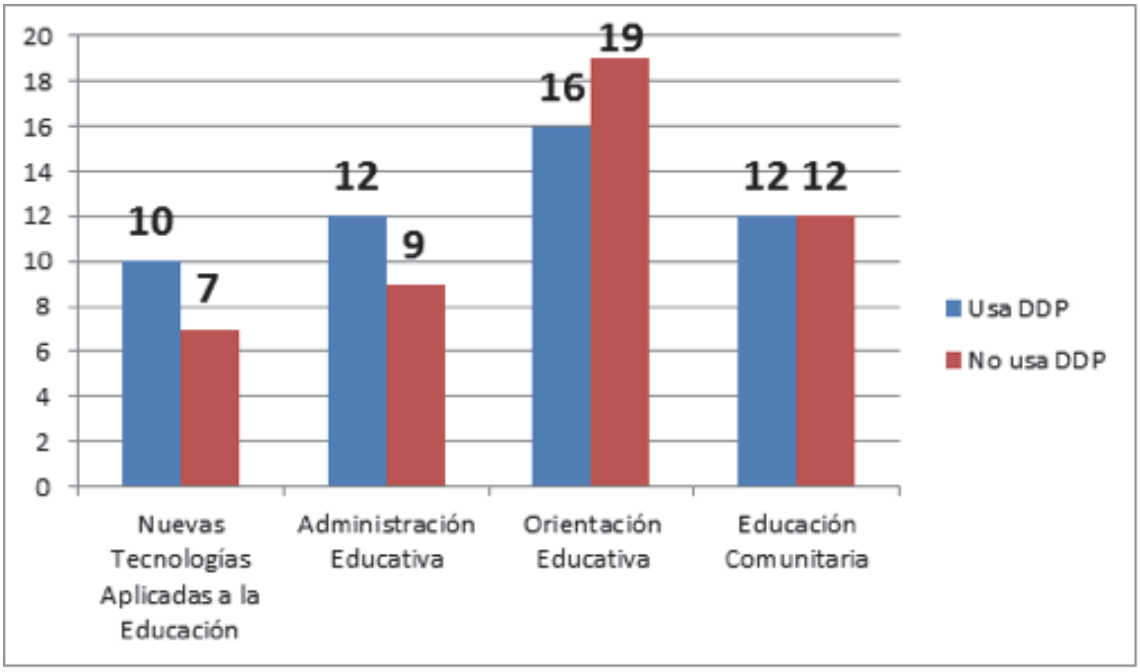


Figura 1. Número de estudiantes que tienen y no tienen DDP, por área terminal.

Relación entre el grado de literacidad digital académica y el área terminal

Para analizar la relación entre los grados (A, B, C y D) de literacidad digital académica de los estudiantes y su pertenencia a un área terminal se procedió a agrupar a los estudiantes obteniendo la siguiente información: 31% de los estudiantes con perfil A son del área terminal de Orientación Educativa; 8% de los estudiantes con perfil A son del área terminal de Educación Comunitaria; 14% de los estudiantes con perfil A son del área terminal de Administración Educativa; y 18% de los estudiantes con perfil A son del área terminal de Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación.

Como se puede ver, el porcentaje de estudiantes con nivel A del área de Orientación educativa es prácticamente el doble de las demás áreas, por lo que podríamos decir que ésta es el área con mayor nivel de literacidad digital académica entre sus estudiantes, pero al revisar qué comportamiento hay con el nivel B se encontró

que el porcentaje es menor al de las demás áreas terminales, donde el área de Nuevas Tecnologías despunta con un 76% de estudiantes con nivel de literacidad B.

Grado de LD	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	Administración Educativa	Educación Comunitaria	Orientación Educativa
LIT A	18%	14%	8%	31%
LIT B	76%	72%	67%	46%
LIT C	6%	14%	25%	23%
LIT D	0%	0%	0%	0%

Tabla 5. Porcentajes del total de niveles de literacidad digital académica en cada área terminal.

Por lo tanto la suma de los perfiles A y B –niveles de literacidad digital académica altos- nos determinó de mejor forma la posición de las áreas terminales según sus valores. Revisando entonces la distribución de la suma de los perfiles A y B por área terminal, se encontró que:

1. La suma de los perfiles A y B del área de Nuevas Tecnologías, la posiciona en primer lugar con un porcentaje de 94% de estudiantes con un nivel apropiado de literacidad digital académica.
2. En el área de Administración Educativa tal suma da como resultado un valor del 85% de estudiantes con un nivel apropiado de literacidad digital académica.
3. Arrojando un porcentaje del 77% de estudiantes con un nivel de literacidad digital académica apropiado, se coloca en tercer lugar el área de Orientación Educativa.
4. En último lugar queda el área de Educación Comunitaria con un porcentaje del 75% de estudiantes con un nivel de literacidad digital académica apropiado.

La siguiente figura muestra la distribución de la suma de los estudiantes con niveles A y B según su área terminal.

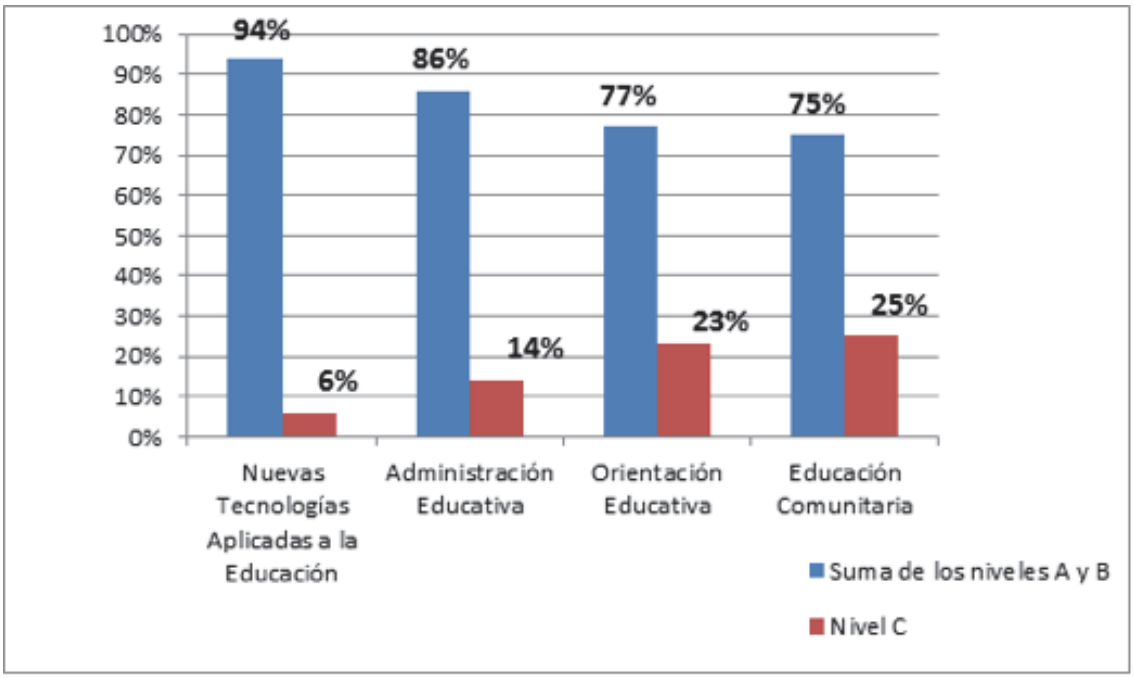


Figura 2. Suma de los niveles A y B de cada área terminal y porcentajes en los niveles C[6].

De lo anterior, podemos observar que aun cuando quisiéramos encontrar una relación entre el área terminal de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación con el nivel de literacidad digital académica y la posesión de DDP, las diferencias no son significativas, por lo que no podemos afirmar que el área –en este caso la más afín con temas de tecnología digital– influya positivamente en el nivel de Literacidad digital académica de los estudiantes.

Comparación entre los estudiantes que Sí tienen y los que No tienen DDP sobre los niveles de la suma de los perfiles A y B en cada área terminal

A partir de la conformación de dos grupos de estudiantes, los que no tienen DDP, y lo que sí tienen, se elaboró el mismo proceso de análisis que en la Figura 2, pero ahora en cada uno de estos grupos, para así diferenciar y hacer observable de mejor manera la posible diferencia de niveles de literacidad digital académica entre las áreas terminales, y entre los estudiantes que sí tienen o no tienen DDP (Ver figura 3 y 4).

[6]Cabe aclarar que no se agregó la columna de los niveles D ya que en las cuatro áreas terminales el porcentaje obtenido de estudiantes en este nivel fue del 0%.

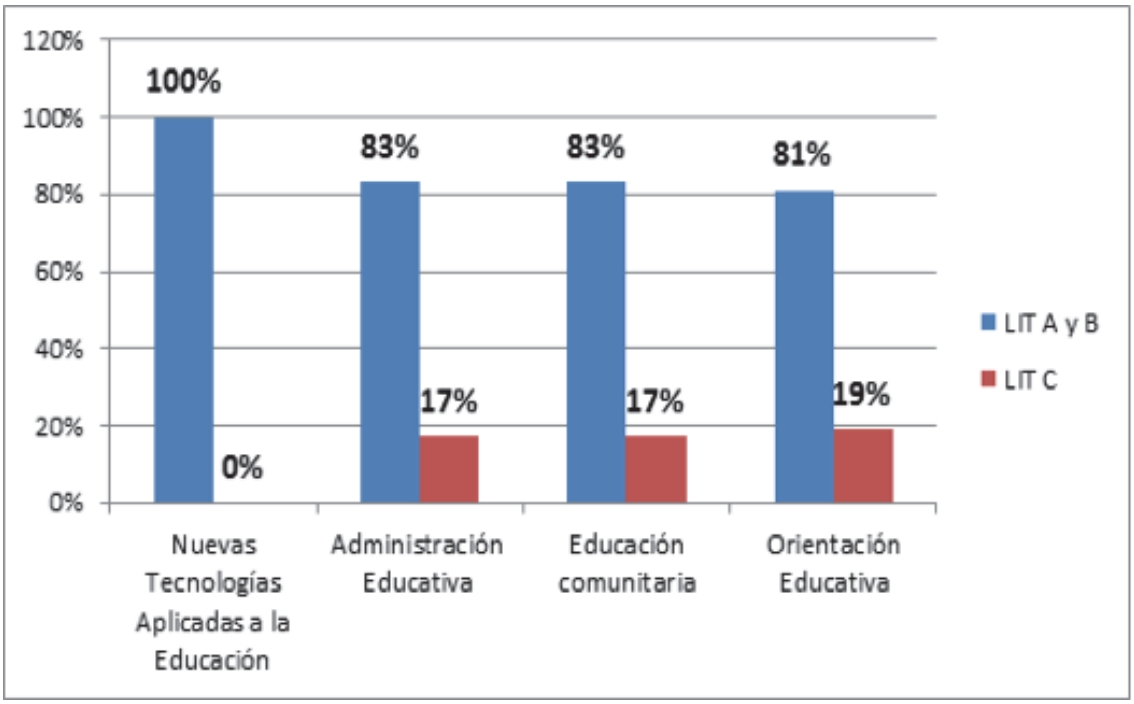


Figura 3. Niveles A y B, por área terminal del grupo 1 (Sí usan DDP).

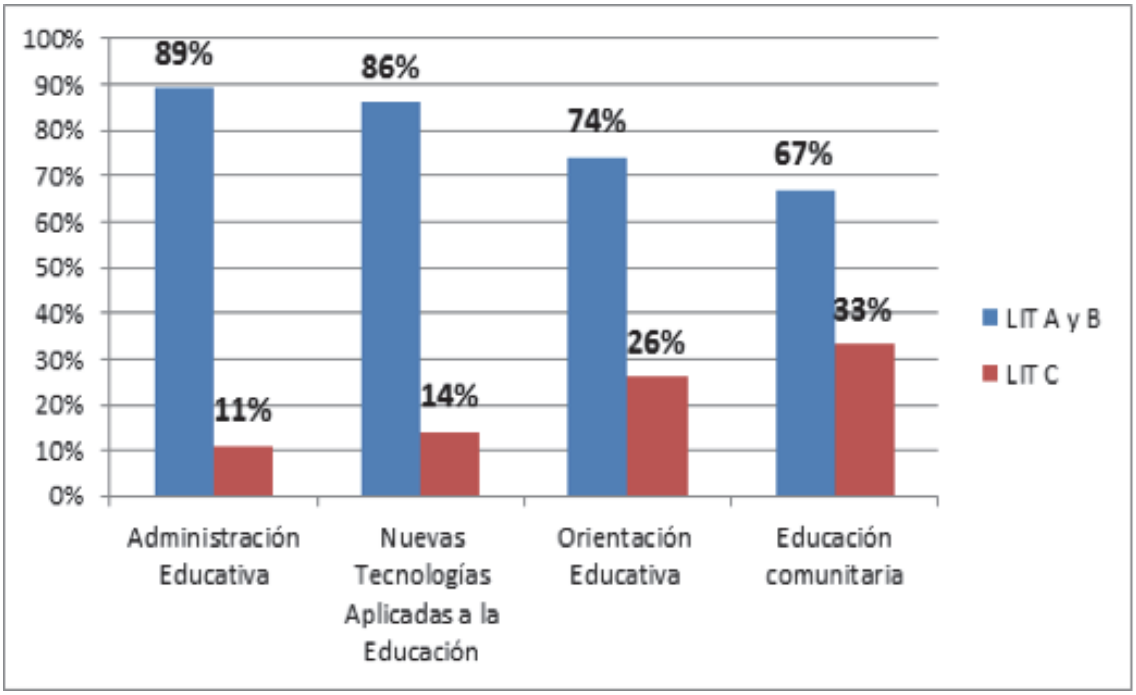


Figura 4. Niveles A y B, por área terminal del grupo 2 (No usan DDP).

Como se puede ver en la Figura 3, entre los estudiantes que sí usan DDP, el área que tiene mayor nivel de literacidad digital académica es la de Nuevas Tecnologías con un 100%; en cambio en las demás áreas hay una igualdad en sus niveles de literacidad, ya que las tres están entre el 83% de estudiantes con un perfil al menos B. En el grupo

de los que no usan DDP (grupo2), se observa que en el área de Administración Educativa se incrementa solamente un 5% aproximadamente en su nivel de literacidad, cantidad que no es tan significativa; en el resto de las áreas, el nivel disminuye, en Nuevas Tecnologías baja un 15%, en Orientación Educativa un 8%, y en el área de Educación comunitaria baja casi un 20% en su literacidad digital académica.

Conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación y su respectivo análisis, podemos observar que los estudiantes de las áreas terminales de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, inscritos en el periodo de Febrero-Julio de 2013, cuentan con un nivel de literacidad digital académica B (Véase Tabla 3); y que ni el área terminal ni la posesión de un dispositivo digital portátil influye positivamente de manera considerable para alcanzar el perfil. Asimismo, se pudo observar que ningún estudiante de los encuestados tiene un nivel D (bajo) de literacidad digital académica, sin embrago queda pendiente explorar dónde y cómo aprenden a manejar información. Inicialmente se supuso que esta información la aprenderían en las cinco materias del área terminal de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, sin embargo los datos recolectados no indicaron lo contrario.

Aun cuando hay una leve diferencia en los porcentajes de niveles de literacidad digital académica (Figura 2); la relación entre el área terminal y el nivel de literacidad digital académica no nos permitió aceptar nuestra hipótesis inicial; pero los resultados obtenidos, sí nos servirán como punto de partida para investigar qué otros factores pueden ser los que realmente determinan el nivel de literacidad digital académica de un estudiante; próximas investigaciones se inclinan a considerar como puntos clave que los programas de estudio de las experiencias educativas (materias), las medidas que toman las instituciones para desarrollar y fortalecer la competencias que implica la literacidad digital académica, las prácticas docentes, y principalmente la "*madurez digital*" (entendiéndose como un nivel cognitivo y social determinado que hace al estudiante participar de forma responsable, eficaz y activa en la "*Ciudadanía Digital*") los que hacen impulsar el desarrollo de nivel de literacidad digital académica.

Asimismo se considera que la posesión de un DDP podría estar relacionada con el incremento del nivel de literacidad digital académica, pero los datos no fueron concluyentes para aseverar lo anterior. Como una propuesta se expone que los DDP sí pueden ser factores importantes para desarrollar el nivel de literacidad digital académica, así como cualquier otro equipo o dispositivo; pero lo que realmente se pone en juego para que el estudiante aproveche bien tal herramienta, es el nivel de madurez con la que la utilice "*madurez digital*", ya que en el caso de los estudiantes investigados, se observó que muy pocos alcanzaron el nivel de literacidad digital académica A, nivel que puede ser alcanzado si tuvieran un nivel de madurez apropiado.

Con relación a las áreas terminales se determinó que tampoco es el área la que puede influir en un nivel alto de literacidad digital académica, como se muestra en la Figura 2, la única área que despunta teniendo más porcentajes de valores A y B es Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, y el resto se mantienen en un rango del 80% en la suma de los valores A y B. Si bien se plasma la diferencia esperada en nuestra hipótesis de trabajo, donde los estudiantes del área terminal de nuevas tecnologías tendrían niveles más altos que los estudiantes del área de Educación Comunitaria, no se puede afirmar ya que la diferencia en porcentajes no es significativa. Es entonces que las áreas terminales no influyen contundentemente en los niveles de literacidad digital académica.

En suma, a partir de esta primera aproximación se identificó que las TIC -en este caso los DDP- se integran de manera natural a la vida de los jóvenes universitarios. De acuerdo con Barragán, Mimbrero y Pacheco (2013) existen tres grandes ámbitos que marcarán lo que va a ocurrir en los próximos años: el desarrollo tecnológico, los cambios pedagógicos y los cambios sociales en el uso de Internet y de las tecnologías de la información. En este sentido consideramos importante seguir realizando investigaciones en el tema; tomando en cuenta los resultados de este trabajo, podría ser interesante contrastar estos hallazgos con estudiantes de otras disciplinas para ver si ésta tendencia se mantiene, o hay cambios, dependiendo de los factores antes mencionados (programas de estudio de las experiencias educativas, medidas que toman las instituciones para desarrollar y fortalecer la competencias que implica la literacidad digital académica, prácticas docentes, y principalmente, la "*madurez digital*").

Referencias

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* 11*(7).* Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec7/revelec7.html

Apple, M. (1988). La enseñanza y la tecnología los efectos ocultos de la computación en profesores y alumnos. *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC*, RAE), 425*(5),* 409-433. Recuperado de http://biblioteca.uahurtado.cl/cgibin/wxis.exe?IsisScript=/ujah/reduc/bdos.xis&base=reduc&rango=1&mfn=001869

Barragán, R., Mimbrero, C. y Pacheco, R. (2013). Cambios Pedagógicos y Sociales en el uso de las TIC: U-Learning y U-Portafolio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 7-20. Recuperado de http://revistas electronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/989/816

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas*

perspectivas teóricas y etnográficas (pp. 109-139). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Brunner J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. (Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe). *Chile*: ED-01/ PROMEDLAC VII/. Recuperado de http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf

Brunner J. (2002*). Nuevas Demandas y sus Consecuencias para la Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/NuevasDemandasdelaEducacionSuperiorenAmericaLatina.pdf

Caplan, J. (2000). Un libro sin papel. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 6 *(12)*. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec.htm

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Chile: Universidad de Concepción. Recuperado de: http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Cassany D. y Castellà J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva Florianópolis*, 28*(2),* 353-374. Recuperado de http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Castañeda, J. (2001). *Alfabetización digital: la letra con módem entra*. Recuperado de: http://www.baquia.com/com/20010918/art00014.print.htm.

Castells, M. (1999). *La Era de la Información. La Sociedad Red*. México DF: Siglo XXI Editores.

Crovi, D. y López, R. (2012). La huella de las tecnologías digitales en la vida cotidiana de jóvenes universitarios. En L. Hinojosa (Coord.), *Educación Ciencia y cultura. Miradas introspectivas a las comunidades universitarias en México* (pp.11-44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Crovi, D., Garay, M., López, R. y Portillo, M. (2011). Uso y Apropiación de la Telefonía Móvil: Opiniones de Jóvenes Universitarios de la UNAM, la UACM y la UPN. *Revista Científica de la Asociación Mexicana de Derecho a la Información*, 1*(3)*, 54-73. Recuperado de http://www.derechoacomunicar.amedi.org.mx/pdf/num3/3-crovi-garay-lopez.pdf

Downing, D., Covington, M. y Covington, M. (1997). *Diccionario de términos informáticos e Internet*. Madrid: Anaya Multimedia.

Hernández, D. (2006). *¿Nuevas prácticas de lectura para nuevos tiempos? Una revisión bibliográfica del impacto de las tecnologías de información y comunicación en*

las prácticas lectoras. (Tesis doctoral no publicada). Instituto Politécnico Nacional, México, México.

Hernández, D., Ramírez-Martinell, A., y Cassany, D. (2014). Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1*(44),* 113-126. Recuperado de http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p44/08.pdf

Hernández, D. (2013). *La apropiación digital. Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos*. Barcelona: UPF.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. Recuperado de: http://www.rieoei.org/rie46a06.pdf

López, F. y Parker, C. (2009). Alfabetismo científico, misión de la universidad y ciudadanía: ideas para su construcción en los países en vías de desarrollo. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 14*, *267-29. Brasil:* Universidad de Sorocaba. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=219114870003

Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En J. Kalman y S. Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp.40-63). México: Siglo XXI.

Moreno, M. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. *Revista Comunicar*, 15 *(30),* 137-146.

Meadows, D. (1993). *Descubrir las soluciones ocultas. Aprender para el futuro. Educación ambiental. Documentos de un debate.* Madrid: Santillana.

Ramírez, A., Moralez, A. y Olguín, P. (2013). *Brecha Digital en el Contexto Universitario: una Estrategia para su Medición, Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Rassool, N. (1999). *Literacy for sustainable development in the age of information*. Philadelphia: Multilingual matters.

Snyder, I. (1998). *Page to screen taking literacy into the electronic era*. London: Routledge.

Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 *(1)*, 25-38. Recuperado de http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/ried -2006-1/mirador2.pdf

Vaca, J. y Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Revista Perfiles Educativos*, 28 *(113),* 106-128.

Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames. P. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Datos de los autores:

José Luis Aguilar Trejo

Becario SNI (Sistema Nacional de Investigadores). Universidad Veracruzana. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Diego Leño #8, Esq. Morelos. Colonia Centro. Código postal 91000. Xalapa Veracruz, México. Correo electrónico: joseluisbrass@gmail.com

Alberto Ramírez Martinell

Investigador de tiempo completo de la Universidad Veracruzana. Doctor en Tecnología Educativa por la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Instituto de Investigaciones en Educación. Diego Leño #8, Esq. Morelos. Colonia Centro. Código postal 91000. Xalapa Veracruz, México. Correo electrónico: albramirez@.uv.mx

Rocío López González

Investigadora de tiempo completo de la Universidad Veracruzana. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones en Educación. Diego Leño #8, Esq. Morelos. Colonia Centro. Código postal 91000. Xalapa Veracruz, México. Correo electrónico: rociolopez@uv.mx

Fecha de recepción: 10/12/2013

Fecha de revisión: 30/12/2013

Fecha de aceptación: 15/01/2014

DE PETER PAN A PINÓQUIO: O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE AUTOCONTROLE E A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Denise da Silva Maia[1]

Mariana Bernardes Goulart

Resumo. A ampliação do repertório de habilidades sociais é fator promotor de saúde mental e qualificador da convivência escolar. Neste artigo, descreve-se a experiência com um programa para melhoraria da convivência na escola, fundamentado na perspectiva de desenvolvimento das habilidades sociais de autocontrole e expressividade emocional com crianças pré-escolares. A intervenção incluiu como instrumentos mediadores, os contos de fadas e a metodologia de vivências. Antes e depois da intervenção foram avaliados os desempenhos do grupo quanto às habilidades treinadas. Os resultados mostraram que as crianças puderam aproveitar o espaço para pensar, expressar e dar soluções aos conflitos inerentes ao momento evolutivo e à socialização. A experiência contribuiu com a melhora da convivência em sala e maior efetividade na realização dos trabalhos, pois as crianças ampliaram seus recursos de pensamento e linguagem.

Palavras-chave: habilidades sociais; contos de fada; psicologia.

DE PETER PAN A PINOCCHIO: EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD SOCIAL DE AUTO-CONTROL Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Resumen. La ampliación del repertorio de habilidades sociales es un factor promotor de salud mental y de calificación de la convivencia escolar. Este artículo describe la experiencia con un programa para la mejora de la convivencia en la escuela, fundado en la perspectiva del desarrollo de las habilidades sociales del autocontrol y expresividad emocional en niños preescolares. La intervención incluyó como instrumentos mediadores los cuentos de hadas y la metodología de vivencias. Antes y después de la intervención fueron evaluados los desempeños del grupo en cuanto a las habilidades entrenadas. Los resultados han demostrado que los niños aprovecharan el espacio para pensar, expresar y dar soluciones a los conflictos inherentes a su momento evolutivo y a la socialización. La experiencia contribuyó a la mejora de la convivencia en clase y a una efectividad más grande en la realización de las tareas, puesto que los niños ampliaran sus recursos de pensamiento y lenguaje.

Palabras clave: habilidades sociales; cuentos de hadas; psicología.

[1] Dados das autoras ao final do artigo.

FROM PETER PAN TO PINOCCHIO: THE DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL SOCIAL ABILITY AND SCHOOL COEXISTENCE

Abstract. Social abilities repertoire expansion is a factor of promotion of mental health and qualification of the school coexistence. This article describes the experience with a program to improve the school coexistence, based on the perspective of development of the social abilities of self-control and emotional expressivity with preschool children. The intervention included as mediator instruments the fairy tales and the life experience methodology. The development of the group in relation with the trained skills was measured before and after the intervention. The results showed that the children took advantage of this space to think, express ideas and give solutions to the conflicts related with this development moment and with the socialization. The experience contributed to improve classroom coexistence and on the effectiveness upon the realization of class works, because the children expanded their thoughts and language resources.

Keywords: social abilities; fairy tales; psychology.

Introdução

> *Educar não é outra coisa que socializar, e por socialização entendemos todos aqueles processos que participam no desenvolvimento de determinadas capacidades e habilidades que ajudem meninos e meninas a se incorporarem e se integrarem à sociedade de uma maneira ativa e participativa. (Borrego de Diós, 1992 p.8. Tradução nossa).*

A escola, além de um local de formação acadêmica, é uma importante instituição de socialização. Como espaço em que as crianças passam grande parte de seu tempo, relacionando-se entre si e com adultos, cabe-lhe um papel fundamental no desenvolvimento social, provendo modelos (comportamentos e atitudes) e promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades sociais (Casares & Moreno, 1998). Simultaneamente, é nesse complexo cenário de convivência que cada criança estará constituindo-se como sujeito; ao relacionar-se com os outros, estará também construindo uma identidade pessoal. *Aprender a conviver e aprender a ser*, dois dos quatro pilares propostos por Delors (1999) como base da educação para o século XXI, está, a nosso ver, radicalmente interligado: um processo não é possível sem o outro.

A Educação Infantil é entendida e valorizada como o primeiro espaço no qual a criança ingressa ao sair do ambiente familiar, constituindo-se num grande laboratório de vivências e aprendizagens. É um espaço em que a criança descobre o mundo social, explora a formação de vínculos, o exercício das lideranças, onde simpatias e antipatias se desdobrarão e serão enredos de negociações, seja no faz de conta ou na realidade da cena cotidiana. Como as crianças vão à escola cada vez mais cedo e permanecem nela por mais tempo, a escola assume uma série de funções outrora desempenhadas pela

família (Molina-Loza, 2000), e amplia-se a sua responsabilidade de promover o seu desenvolvimento integral.

Em outras palavras, a infância é um período decisivo para o aprendizado e desenvolvimento de diferentes habilidades, entre as quais se incluem aquelas necessárias à convivência, sendo que a escola se apresenta como um espaço privilegiado para tal. Ensinar convivência não é um tema, mas uma prática, uma lição viva e diária; então, o único caminho é a cooperação, o diálogo e a confrontação crítica e respeitosa de idéias. Isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação (Ortega, Del Rey & Gómez, 2002).

O desenvolvimento de habilidades sociais é um dos aspectos mais sublinhados por pesquisadores (Casares & Moreno, 1998; Ortega, Del Rey & Gómes, 2002; Del Prette & Del Prette, 2005), como forma de melhorar a convivência, pois o desenvolvimento de habilidades sociais leva a um aumento da competência interpessoal ou competência social. Os referidos autores mostram a correlação entre competência social e sucesso escolar, ajustamento pessoal e social, enquanto incompetência social está associada a um amplo leque de desajustes e dificuldades como baixa aceitação, rechaço, isolamento, problemas emocionais e escolares, psicopatologia infantil, delinqüência juvenil e diversos problemas de saúde mental na vida adulta.

As habilidades sociais devem ser ensinadas direta e sistematicamente (Casares & Moreno, 1998). Isso implica incluí-las no currículo escolar, delimitando um tempo específico e desenvolvendo atividades didáticas para a obtenção dos objetivos propostos. Consideram fundamental garantir situações de interação, de que forma que o sujeito possa aprender por experiência direta ou por observação, bem como receber orientações verbais e *feedback* acerca de seu comportamento.

O projeto relatado a seguir procurou incluir tais aspectos, mas buscou ultrapassar a dimensão de treinamento, entendido como algo fechado e dirigido. Seu objetivo foi estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, no sentido de oferecer situações previamente planejadas para atingir tal meta, bem como prover intervenções adequadas a cada momento, mas significou também realizar a leitura do conteúdo produzido pelo grupo e articular as dimensões afetiva, cognitiva e moral, de forma a proporcionar a aprendizagem de novas formas de convivência. Implicou ainda a necessidade de considerar o nível de desenvolvimento em que se encontravam os alunos para, através da intervenção, auxiliá-los a atingir um novo patamar. Para tal, foi fundamental lançar mão do conceito de zona de desenvolvimento proximal, conforme veremos adiante.

De acordo com essa perspectiva, apresentamos um projeto desenvolvido para melhorar a convivência na escola, a partir do desenvolvimento de habilidades sociais. Descrevemos uma experiência realizada com alunos de uma turma de Nível B da Educação Infantil, com ênfase no desenvolvimento do autocontrole e expressividade emocional. Pretendemos analisar o comportamento socialmente habilidoso das crianças

antes e depois da participação em um trabalho focado nas referidas habilidades, as quais são base para o desenvolvimento de um amplo repertório que leva à competência social.

Identificamos a relevância de apresentar os resultados tendo em vista a dificuldade que tivemos, ao elaborar o projeto de intervenção, de encontrar material que apresentasse métodos e resultados desse tipo de proposta voltada ao período pré-escolar. Foi necessário adaptar e criar estratégias adequadas a essa faixa etária. Assim, o trabalho realizado embasou-se no método de vivências de Del Prette e Del Prette (2002), adaptado para a Educação Infantil, através do uso dos contos de fadas como instrumento mediadores das vivências. A opção pelo trabalho com contos de fadas teve o objetivo de oferecer um espaço lúdico, cativante e protegido para abordar as habilidades sociais, onde fosse possível contar, discutir, encenar, reformular, brincar com a história, expressar-se graficamente, realizar jogos.

Lembramos que o jogo é um elemento educativo básico e, na Educação Infantil, tem ampla importância socializadora, já que permite à criança relacionar-se com outras crianças em um contexto de ação comum e mover-se entre regras (Garduño, 1998). O jogo possibilita também que a criança expresse seus conflitos e os elabore: "ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação" (Aberastury, 1992, p. 15). Essa perspectiva viabilizou a leitura e a compreensão dos conteúdos produzidos pelas crianças à luz da psicanálise.

A descoberta da realidade psicodinâmica por Freud inaugurou uma nova época de compreensão psicológica. Uma das contribuições da psicanálise é a idéia de que a realidade interna e externa está ainda quase indistinta nas crianças. Freud disse que tudo que é consciente tem um estágio inconsciente preliminar (Isaacs, 1978); assim, as fantasias primárias, as representantes dos mais antigos impulsos de desejo e a agressividade são expressas e tratadas por processos mentais muito distantes das palavras e do pensamento relacional consciente, e determinada pela lógica da emoção.

Num período ulterior, essas fantasias primárias, os desejos e agressividade podem ser expressos e elaborados sob determinadas condições, como a do brinquedo espontâneo das crianças; outras vezes, só com a ajuda de um processo analítico, tornam-se capazes de expressão em palavras (Isaacs, 1978). Segundo a autora, as fantasias produzem efeitos reais, profundas emoções, comportamentos concretos em relação a outras pessoas no mundo externo, profundas mudanças no ego, caráter e personalidade, sintomas, inibições e capacidades.

A fim de respeitar as singularidades da infância, experimentamos o desenvolvimento de habilidades sociais em um "mundo de faz-de-conta", onde o espaço para a emergência das fantasias se apresentou em um universo lúdico e criativo. No "faz-de-conta", fomentam-se as primeiras formas de pensamento: experimentar ser adulto e fazer coisas de adultos. Inaugura-se a possibilidade de recriar e ressignificar experiências vivendo na brincadeira, para assim se experimentar em outros lugares e papeis, reforçando as habilidades já adquiridas e treinando e construindo novas.

A aptidão para evocar o passado numa peça imaginativa parece estar intimamente relacionada com o crescimento do poder de evocação do futuro em hipóteses construtivas, desenvolvendo as conseqüências dos "ses" (Isaacs, 1978). O brincar imaginativo é divertido, mas em meio às alegrias do faz-de-conta, as crianças também podem estar se preparando para a realidade de vidas mais efetivas (Singer & Singer apud Kitson, 2006 p. 112).

Portanto, foram escolhido o conto de Peter Pan e, na seqüência, o conto de Pinóquio, para proporcionar o desenvolvimento das habilidades de autocontrole e expressividade emocional. Foi considerada a potencialidade de articulação com as dificuldades apresentadas pelas crianças, como se verá adiante, pois os contos tradicionais, que são transmitidos há milênios de geração em geração em todas as culturas, ajudam a dar sentido a conflitos internos, explicitando às crianças o que ocorre na vida interior e exterior (Garduño, 1998).

Nesse sentido, são elementos socializadores de primeira ordem, já que também ajudam as crianças a conviver com sentimentos difíceis, sugerem opções frente aos conflitos básicos do desenvolvimento e estimulam a segui-las, oferecendo segurança. Os contos tradicionais abordam os temas básicos do desenvolvimento infantil e integração social, tais como medos, inseguranças, sentimentos contraditórios frente aos pais, atuações frente a estranhos, hábitos culturais apropriados, necessidade de ser amado, entre outros (Bettelheim, 1980; Garduño, 1998; Radino, 2003).

Percurso teórico e prático

Na instituição que sediou a experiência relatada, elaboramos, a partir de 2006, o projeto Aprender a Conviver na Escola, destinado à Educação Infantil (Nível A e B) e ao Ensino Fundamental I. Suas principais metas estão relacionadas ao aprendizado da convivência, à educação em valores e à prevenção do bullying. A elaboração do projeto foi precedida por uma caminhada teórico-prática e pela intenção de enfatizar uma abordagem mais preventiva. Dessa forma, concluímos ser importante realizar ações específicas que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades sociais entre as crianças e, conseqüentemente, a melhora da convivência. Esse aspecto é fortemente recomendado na literatura sobre bullying, especialmente nas experiências realizadas nas escolas públicas espanholas (Borrego de Diós, 1992; Ortega & cols, 1997; Ortega, Del Rey & Gómez, 2002).

A essência desse projeto é o desenvolvimento de habilidades sociais (HS), de forma a oportunizar um aumento da competência interpessoal ou competência social. Por competência social entende-se a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas e as HS são as diferentes classes de comportamento sociais de um indivíduo. Em outras palavras, habilidades sociais são as condutas necessárias para interagir e relacionar-se

com os iguais e com os adultos de forma efetiva e mutuamente satisfatória; são as capacidades ou destrezas sociais específicas requeridas para executar competentemente uma tarefa interpessoal (Casares & Moreno, 1998).

As habilidades sociais são, portanto, um conjunto de competências comportamentais que possibilitam que a criança mantenha relações sociais positivas com os outros e que enfrente, de modo efetivo e adaptativo, as demandas de seu entorno social, aspectos esses que contribuem significativamente, por uma parte, para a aceitação pelos companheiros e, por outra, ao adequado ajuste e adaptação social (Casares & Moreno, 1998). Tais habilidades dizem respeito a comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura. Podem incluir os comportamentos de iniciar, manter e finalizar conversas; pedir ajuda; fazer e responder a perguntas; fazer e recusar pedidos; defender-se; expressar sentimentos, agrado e desagrado; pedir mudança no comportamento do outro; lidar com críticas e elogios; admitir erro e pedir desculpas e escutar empaticamente, dentre outros (Caballo; 2003; Falcone, 2002).

Um repertório elaborado de HS, bem como a competência social na infância, estão diretamente relacionados ao bem-estar e são fatores de proteção a um desenvolvimento saudável, já que aumentam a capacidade da criança em lidar com situações adversas e estressantes (Del Prette & Del Prette, 2005; Maia, 2006). As crianças que conseguem lidar de forma adequada com adversidades possuem senso de autoeficácia e autocompetência, são socialmente mais perceptivas, são capazes de despertar atenção positiva das outras pessoas, possuem habilidades de resolução de problemas, possuem a habilidade de solicitar ajuda de outras pessoas quando necessário e possuem a crença de que podem influenciar positivamente o seu ambiente (Maia, 2006).

Há diferentes classificações de HS. Optamos pelo esquema referencial de Del Prette e Del Prette (2005). Tais autores propõem como HS relevantes na infância as seguintes: autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; fazer amizades; solução de problemas interpessoais; habilidades sociais acadêmicas.

As HS, consideradas como diferentes classes de comportamentos sociais podem ser adquiridas e/ou desenvolvidas no repertório comportamental da pessoa através dos processos de ensino e aprendizagem. Como qualquer outro comportamento, as habilidades sociais podem ser aprendidas através da modelagem de contingências e/ou regras. Neste sentido, as habilidades sociais infantis podem possibilitar a aquisição de "saltos" comportamentais, uma vez que parecem favorecer a obtenção de reforçadores sociais (Bolsoni-Silva, 2003).

Os "saltos" são mudanças simples ou complexas que ocorrem durante todo o desenvolvimento e que causam outras alterações, as quais podem não ser programadas, porém são significativas devido a sua importância para o indivíduo ou para a cultura (Rosalez-Ruiz & Baer, 1997). Em outras palavras, "saltos" são comportamentos pré-

correntes. Por exemplo, tomar iniciativa para conversar com algum colega para a modelagem de novos repertórios; ao interagir com um colega, a criança teria a oportunidade de ter seu repertório de interação reforçado, favorecendo a aquisição de novos comportamentos, que poderiam ajudar a resolver problemas futuros, obter afeto e atenção (Bolsoni-Silva, 2003).

A aprendizagem de HS envolve três fatores essenciais: o cognitivo, o emocional e o moral, sendo fundamental que todos estejam presentes na abordagem para o desenvolvimento das mesmas (Borges & Maturano, 2010; Casares & Moreno, 1998; Garduño, 1998; Morales, 2005; Serrano, 2002). Apesar das múltiplas evoluções sociais e tecnológicas, pouco sabemos sobre nossas emoções e sobre como lidar com elas (Del Prette e Del Prette, 2005). Compreendê-las é o primeiro passo, fundamento de muitos outros e, nessa etapa, reconhecer as comunicações não-verbais é primordial. A comunicação não-verbal é a base para a expressão de emoções, mas, em muitas situações, é também necessária a capacidade de explicitar, com verbalizações coerentes, o que se sente e se deseja transmitir (Del Prette & Del Prette, 2005).

A classe de autocontrole e expressividade emocional contém subclasses de habilidades que são indispensáveis para a sua plena aquisição. As subclasses são: "reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros; falar sobre emoções e sentimentos; expressar emoções (positivas e negativas); acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor; lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo); tolerar frustrações; mostrar espírito esportivo" (Del Prette e Del Prette, 2005, p.118).

Um mínimo de controle emocional é esperado em muitas situações; mas para algumas crianças, mesmo esse mínimo pode ser bastante difícil, exigindo procedimentos especiais de ensino, principalmente no caso das emoções como a raiva, frustração e o medo. Del Prette e Del Prette (2005) ampliam essa compreensão, explicitando que "lidar com essas emoções implica em controle da impulsividade, também visto como uma das habilidades básicas de prontidão para o processo de soluções de problemas e tomada de decisão" (p. 122).

Se a criança não puder falar de suas angústias, de seus medos, seja pelos contos ou não, ela não poderá conhecer e controlar esses sentimentos. Os contos de fadas simbolizam, de forma artística, as fantasias infantis universais e podem ajudar a criança a conhecer o seu mundo interno (Radino, 2003). Eles exercem uma função importante no desenvolvimento infantil e pode ser um rico instrumento auxiliar na educação de crianças, colaborando no processo de crescimento, ajudando a criança a conhecer o mundo e a se reconhecer, ampliando suas habilidades nesse processo.

Método

A metodologia utilizada foi a de vivências, as quais podem ser entendidas como atividades estruturadas de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes e que mobilizam sentimentos, pensamentos e ações, com objetivo de suprir déficits e maximizar HS, em programas de treinamento de HS em grupo (Del Prette e Del Prette, 2002). As vivências são concebidas como um método de aprendizagem de tais habilidades em grupo, e não se confundem com o psicodrama ou a dinâmica de grupo, embora o segundo tenha como foco a dramatização através do *role playing* e o terceiro seja, também, de natureza grupal.

Para alcançar a efetividade do método vivencial no treino em habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2002) propõem que as vivências sejam escolhidas de acordo com as dificuldades específicas dos participantes e tenham seu nível de complexidade adequado às necessidades de alguns ou de todos os participantes. É importante garantir o envolvimento simultâneo de todos em tarefas diferenciadas, mesmo que o foco da atividade vivencial centra-se em apenas um dos membros do grupo. Del Prette e Del Prette (2002) acrescentam que "deve-se, também, distribuir, igualitariamente, as oportunidades de participação nas vivências evitando, todavia, rigidez na condução desse critério, e incentivar a cooperação intragrupo, respeitando, contudo, as dificuldades daqueles que ainda não desenvolveram essa habilidade" (p.81).

As vivências devem, portanto, propiciar desempenhos e experiências interpessoais significativas que articulam, simultaneamente ou alternadamente, demandas cognitivas, emocionais e comportamentais, criando oportunidade de observação, descrição e *feedback*, por parte do terapeuta ou facilitador e também pelos demais participantes. Na particularidade da Educação Infantil, deve-se ter em vista o que é significativo para crianças pequenas. Dessa consideração decorreu a escolha de contos de fada como instrumentos mediadores para as vivências.

Trabalhamos especificamente com os contos de Peter Pan e Pinóquio em função de características e necessidades do grupo. Tratava-se de uma das turmas de Nível B da Escola, composta por vinte e quatro crianças com idades entre 5 e 6 anos. A turma se apresentou como um grupo afetivo e demasiadamente agitado, com crianças apresentando dificuldade de escutar aos colegas e aos adultos, assim como de respeitar regras, manifestando indiferença frente à repreensão dos comportamentos inadequados.

Percebia-se em seus atos resistência em relação às demandas oriundas do crescimento; apresentavam condutas regressivas, como se atirar no chão e imitar bebês, em um dos primeiros encontros, chegaram a expressar verbalmente o desejo de ser do maternal I (turma dos bebês de 1 ano de idade). Falavam nas perdas dos dentes, sinal visível do crescimento, mas negavam as novas responsabilidades nele implicadas. A partir dessas características grupais, foi definido que o trabalho iniciaria com a temática da "terra do nunca" e Peter Pan. Mais adiante, em função da evolução do grupo, passamos a trabalhar com a história de Pinóquio.

As vivências foram preparadas pela estagiária de Psicologia, responsável pelo acompanhamento da turma, sob supervisão da psicóloga da Escola, e executadas em parceria com a professora regente, que também contribuiu com críticas e sugestões. Ao longo de sete meses, foram realizados 24 encontros semanais de 50 minutos cada, divididos em três partes: o momento inicial, o trabalho propriamente dito e o fechamento.

No momento inicial de cada encontro, abria-se um espaço livre para as crianças falarem e serem escutadas. No segundo momento, era executada a "senha de entrada no mundo do faz de conta", ou seja, alguma música ou verso, escolhido pelas crianças, de forma que marcasse o começo da vivência.

Na seqüência, trabalhávamos com o conto escolhido, através de diferentes estratégias: a) narrativa realizada pela estagiária, em seguida ampliada com os acréscimos (verbais e não-verbais) das crianças sobre o conto original e novos desfechos construídos em conjunto; b) encenações teatrais de pequenos recortes do conto que estivessem sendo focados no momento de trabalho, em relação a demandas afetivas e de condutas do grupo, visando criar novos desfechos; c) reconstrução, através de desenhos individuais, das partes de que mais gostavam da estória, bem como de conteúdos que as crianças traziam de outras atividades da escola e que relacionavam ao nosso trabalho; nessas ocasiões, a estagiária de psicologia auxiliava na "tradução" e agregação desses ao conto. Algumas vezes foi feita votação das crianças em relação a entrada ou não de um material no conto.

Essas diferentes estratégias exigiram observação atenta e sensibilidade dos adultos, a fim de realizar uma leitura adequada do material produzido pelas crianças. Foi fundamental muita flexibilidade, dado que a cada encontro novos caminhos, necessidades, possibilidades e impossibilidades surgiam e o planejamento seguia, no seu horizonte, o norte das HS e melhoria na convivência escolar, porém o mapa do percurso se fazia de acordo com a evolução do grupo e a ampliação de suas possibilidades de elaborar as questões trazidas.

Por fim, o terceiro momento era dedicado ao fechamento, quando se executava a "senha de saída" e se objetivava fazer alguma integração, dar algum *feedback*, fazer combinações, apresentar as produções. Essas estratégias auxiliaram as crianças pequenas a tornar concretas suas conquistas internas e, assim, poder percebê-las e melhor utilizá-las. Também nos empenhamos em organizar e devolver o material produzido por cada uma, bem como compilamos as recriações das estórias nas histórias do conto em um livro, com o mesmo objetivo.

Resultados

> *Era uma vez uma história que começou na 'terra do nunca'. Nunca quero regras, nunca quero parar de brincar, nunca quero deixar de ser bebê. Em um mundo de faz-de-conta. Faz-de-conta que se pode tudo! (Recorte da história construída com o turma de Nível B).*

Conforme já mencionado, o ponto de partida foi o conto de Peter Pan. Quando essa história foi mencionada, as crianças se agitaram e falaram que queriam ir para a "terra do nunca". Então, começamos a trabalhar os paradoxos da "terra do nunca" e da "terra da sala de aula". Logo se esgotaram as possibilidades de discussão, pois o desejo de permanecer como Peter Pan, que não os estava ajudando a crescer, naquele momento era maior que o de realizar as vivências e escutar as regras dessas.

É interessante referir que, ao recontar e recriar a história nas vivências, as crianças colocavam na "terra do nunca" furacões, tornados, animais desgovernados que engoliam uns aos outros. A ilha ficava suja, pois na "terra do nunca" não havia adultos, configurando-se uma situação de caos. Esse caos era representado por imagens ameaçadoras e aniquiladoras, assim como os afetos desgovernados são ameaçadores à integridade psíquica no desenvolvimento do ser humano e à boa convivência social. Esse conto favoreceu explicitar o momento grupal, bem como dar rosto aos conflitos inerentes ao estágio de desenvolvimento que as crianças atravessavam, dando visibilidade à existência de ambivalências no processo de desenvolvimento como um todo.

> Mas essa tal de "terra do nunca" parecia ser também perigosa, pois lá não havia adultos para ajudar a cuidar das crianças; havia um capitão gancho em um navio pirata e baleias rondavam essa ilha, e não havia ninguém para limpar o local... Parece que ficou com um cheiro muito ruim. Um certo dia, depois de muita sujeira e bagunça, um dragão, que passara algumas vezes pela ilha, parou e comeu toda a sujeira, deixando a ilha limpa. Mas o dragão também era perigoso. (Recorte da história construída com a turma de Nível B).

Nesse momento, combinamos de passar a trabalhar apenas na "terra da sala de aula" com a história de Pinóquio, através de um jogo, com várias regras, as quais as crianças teriam que seguir até chegar o momento de encenar algumas partes do conto, criando diferentes finais para o mesmo, a serem discutidos, votados e interpretados. Foi preciso trabalhar com a frustração das crianças diante da mudança do enquadre anterior, que ficara inviabilizado, conversando e ajudando-as a entrar na nova proposta.

Através das experiências de Pinóquio e de sua dificuldade em se autocontrolar, pudemos pensar nas conseqüências de suas condutas. Conversávamos sobre o quanto era difícil para Pinóquio controlar o desejo de comer sorvete e esperar o fim da tarde;

acabava "matando" aula e não aprendendo a escrever seu nome (as crianças treinavam e pesquisavam a escrita nesse momento). A partir disso, trabalhamos também a expressividade emocional, discutimos os sentimentos de Pinóquio no momento em que comia sorvete e depois quando seu pai ficava triste, bem como a frustração de perceber que não conseguia escrever.

A vivência do trabalho com o conto foi auxiliando na identificação dos sentimentos vivenciados também pelas crianças e, assim como podíamos pensar e recriar a história do menino de madeira, podíamos pensar e recriar a história do grupo. Frente a esse objetivo, fizemos a combinação de que as crianças teriam de controlar seus impulsos (de falar, de tocar no colega, etc.), para poder escutar o que deveriam fazer, a fim de que a atividade não fosse encerrada. O objetivo era estimulá-las a postergar a satisfação imediata de alguns desejos.

As crianças expressaram o quanto era difícil essa tarefa de controlar os desejos e impulsos, e o quanto precisavam que os adultos as auxiliassem no processo de desenvolvimento das habilidades de autocontrole e expressividade emocional. Isso ficou evidente em uma passagem que adicionaram à história, em que Peter Pan vinha para "testar" Pinóquio, que muitas vezes precisava da ajuda do pai, ou da professora, para cumprir as regras, assim como as crianças do Nível B. As conseqüências positivas do esforço de Pinóquio era a satisfação de escrever, ver seu pai feliz e ganhar figurinhas.

Conforme fomos trabalhando, as crianças foram se tornando mais verbais, manifestando seus desejos através de palavras; assim, ampliavam-se as oportunidades de expressão dos sentimentos decorrentes das perdas e ganhos inerentes ao desenvolvimento, bem como se evidenciava a importância das regras para continuidade das brincadeiras. E assim como Pinóquio sentia-se feliz por ter um caderno com palavras escritas e se tornar um menino de verdade, as crianças também se sentiam felizes por elaborarem um livro com o conto e história da estória que construíram com tanto trabalho de autocontrole, no qual tinham que escutar, esperar sua vez, fazer votações, bem como lidar com a possível frustração de não ter sua contribuição colocada na história diante da escolha da maioria.

Após uma das votações, um menino que não teve sua sugestão acolhida acabou por reinventá-la de uma forma que cativou os colegas, e assim conseguiu reverter a votação, passando a ser escolhido para compor a narrativa coletiva. Por trás dessa conduta, identificamos o autocontrole frente à frustração (que poderia ter sido atuada em choro ou briga) que, ao possibilitar suportar o desconforto, permitiu ao menino reconstruir sua história e tê-la aceita e reconhecida no grupo.

Aos poucos, conseguimos voltar a fazer o enquadre do mundo do faz de conta, sem que as crianças se desorganizassem tanto. Em um encontro, enquanto se conversava e se encenava sobre o que Pinóquio poderia fazer quando Peter Pan viesse testá-lo, as crianças deram as seguintes respostas: "Ir com ele e não contar para o pai"; "Fechar os ouvidos"; "Correr até o pai e contar o que o Peter Pan estava fazendo";

"Falar para o Peter Pan que não queria ir com ele, pois tinha que ficar na escola Dessa forma, treinavam novas respostas individualmente e frente ao grupo, ampliando os repertórios individuais e coletivos.

Antes de encenar a versão final, discutíamos as conseqüências de cada proposta, de forma a trabalhar aspectos cognitivos, afetivos e morais. Discutimos os sentimentos que estavam presentes em cada uma das soluções, quais as que consideravam certas ou erradas, de acordo com as regras que já conheciam. As crianças discutiam entre si, algumas priorizando os afetos, outras a moral e outras as respostas já conhecidas em nível cognitivo, como algo aprendido e facilmente acessível à memória e verbalização, mas ainda destituído de afetos e difícil de ser realizado. Essas discussões viabilizaram ao grupo o trabalho e circulação entre esses três fatores, bem como a devida apropriação dos mesmos, fundamental para o desenvolvimento integral.

As crianças expressaram que nem sempre o que se considera certo é fácil de ser realizado. Logo, apresentamos formas lúdicas de incentivo ao reconhecimento das dificuldades, à reflexão e à busca possíveis vias de superação, com enfoque nas habilidades já apresentadas. As crianças perceberam, a partir do estímulo à reflexão, que as mentiras acabam aparecendo, assim como o nariz de Pinóquio, e provocam conseqüências negativas, como a tristeza do pai e do próprio Pinóquio, bem como algumas perdas indesejáveis.

Em outro momento, quando estávamos em roda fazendo combinações, um menino fazia brincadeiras e tentava atrair a atenção de uma colega. A menina, primeiro, tapou os ouvidos com as mãos e, em seguida, chamou a estagiária de psicologia para falar que o colega a estava atrapalhando. Anteriormente, a conduta mais freqüente era entrar na brincadeira do colega e, quando se chamava atenção de ambos, um tentava colocar a culpa no outro, delatando os feitos anteriores.

Discussão

> *E o faz-de-conta que sou bebê mudou para faz-de-conta que sou um menino inteligente. Ele brincava de fazer tudo legal e brincando se tornou muito inteligente mesmo. (Recorte da história construída com a turma de Nível B).*

Consideramos que operamos na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o desenvolvimento real (nível determinado pela solução independente de problemas) e o desenvolvimento potencial (determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991). A partir desse trabalho os "saltos" observados foram notáveis, através das mudanças de atitudes. Antes da intervenção, as crianças não conseguiam controlar o impulso de falar, de fazer piadas para os colegas rirem, de pedir

para serem tratadas como bebês. À medida que fomos desenvolvendo as atividades, as condutas citadas foram cedendo espaço para o prazer em realizar a atividade até o fim, chegar à sua vez de encenar algum personagem e poder propor um final para história que seria escutado e discutido pelos colegas.

Quando as crianças avaliavam a conduta de Pinóquio e discutiam soluções, o trabalho das vivências alcançava os fatores cognitivos, afetivos e morais que são essenciais para a eficácia do trabalho com habilidades sociais. Cada criança contribuía apresentando a forma em que estava acostumada a solucionar conflitos, a partir do seu nível de desenvolvimento e das características peculiares de sua personalidade e história de vida. No grande grupo, as contribuições eram explicitadas, discutidas e relacionadas, oferecendo oportunidade de repensar suas escolhas, ou reforçá-las positivamente. Todos queriam ter sua contribuição acolhida pelo grupo e, quando a escutavam fazendo parte da história, ficavam satisfeitos e reconhecidos.

Entendemos que a estratégia de trabalhar através dos contos de fada ofereceu às crianças um espaço protegido e lúdico, visto ser mais fácil falar da tristeza e raiva do pai de Pinóquio do que dos próprios afetos ou de seus professores e pais. Os contos de fadas não iludem, mas expõem as crianças às dificuldades fundamentais do homem (Bettelheim, 1980). Eles aguçam a imaginação, por serem formas simples e fechadas; contudo, obedecem a uma lógica muito rigorosa, o que possibilita a análise formal de suas estruturas narrativas.

É evidente que, como Pinóquio, as crianças precisam de ajuda, pois Peter Pan, como representante da impulsividade e do princípio do prazer, está presente no universo infantil, mas o grilo, metáfora da consciência de Pinóquio, ainda é algo a ser conquistado como próprio, e ensaiado através do conto para se prepararem para as cenas da vida real. A turma, de um modo geral, se centrou mais nos trabalhos, ficando mais fácil dar seguimento às atividades propostas, com as regras sendo sempre retomadas e reinventadas.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. A partir desse conceito e do trabalho com habilidades sociais, pode-se dar conta não somente dos ciclos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em desenvolvimento, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver, nas áreas moral, cognitiva e afetiva. Dessa forma, com as vivências, contos e jogos, em projetos bem fundamentados e trabalhados de forma sistemática com objetivo de ampliar as HS é possível proporcionar "saltos" na competência social das crianças. Para que não só os conceitos sejam a herança escolar, mas também o respeito a si e ao próximo, as relações cooperativas, a tolerância.

Outro vértice de análise interessante é proporcionado pelo conceito de linhas de desenvolvimento, particularmente daquela que se refere à evolução do jogo ao trabalho (Freud, 1997). Segundo a autora, a capacidade lúdica se converte em laboral quando a

criança adquire várias capacidades complementares: a) controle, inibição ou modificação dos impulsos para utilizar determinados materiais de forma positiva e construtiva; b) capacidade de levar a cabo planos pré-concebidos, priorizando o prazer pelo desenlace final em detrimento da ausência de prazer imediato ou das frustrações que podem surgir; c) obtenção da transição do prazer instintivo primitivo ao prazer sublimado, ou seja, a transição do princípio do prazer ao princípio de realidade, condição essencial para executar com êxito o trabalho nas etapas posteriores do desenvolvimento.

Entendemos que essa transição estava em curso na experiência relatada. Tal como na história de Pinóquio, o desenvolvimento do autocontrole colocava a energia dos impulsos a serviço do trabalho da aprendizagem, possibilitando que as folhas do caderno se enchessem de palavras. E, pelo mecanismo de sublimação, aprender a ler e escrever tornou-se uma atividade muito prazerosa, valendo a pena deixar de ser bebê.

Considerações finais

> *Um dia, Peter Pan disse que quando uma criança afirma que não acredita em fadas, morre uma fada. Quando um adulto fala que a fantasia de uma criança não existe e tenta trazê-la precocemente ao mundo racional e adulto, mata não só uma fada, mas parte de sua infância (Radino, 2003, p. 220).*

Houve dias sem avanços, semanas sem respostas, mas predominaram os ganhos individuais e grupais. Trabalhamos com o objetivo de ampliar o repertório das habilidades sociais de autocontrole e expressividade emocional, através do estímulo ao uso do pensamento e da linguagem como ferramentas importantes para a aquisição de uma maior competência social e construção de personalidade, em um espaço lúdico, protegido e interessante para as crianças do Nível B. Reconstruímos o conto de Pinóquio, em interface com o conto de Peter Pan, e assim fomos reconstruindo a história desse grupo e dessas crianças nesse ano letivo como um todo.

Dessa forma, foi garantido o espaço da palavra, do acolhimento dos antagonismos existentes no processo de evolução do seres humanos e na força da vida que os habita, e ainda a transformação das narrativas, papel que deve caber à Psicologia na escola e na vida. A história construída com os alunos do Nível B, ao longo de sete meses de trabalho semanal, visava, a partir da transformação das narrativas, ajudar na elaboração e apropriação do processo de crescimento, com seus sabores e dissabores, suas perdas e ganhos e os sentimentos decorrentes. Favorecer o desenvolvimento da habilidade de autocontrole e expressividade emocional, bem como a ampliação do repertório das demais habilidades sociais, é uma forma de colaborar para a promoção de um desenvolvimento saudável e, em nossa opinião, deve começar na Educação Infantil.

Observamos "saltos" no desenvolvimento dessas crianças, os quais foram viabilizados pelo trabalho com as habilidades sociais, através da reconstrução dos contos de fadas e da história do grupo. Mas também consideramos que esses avanços se deram graças à mediação realizada pela estagiária de psicologia e pela professora, que conseguiram que sua intervenção incidisse na zona de desenvolvimento proximal dos alunos e, assim, os auxiliaram a avançar a um novo patamar no relacionamento interpessoal e na aprendizagem. Por fim, consideramos que tais conquistas foram possíveis devido ao espaço da escuta e da palavra, dita e interpretada nas vivências, garantido às crianças semanalmente.

O desafio metodológico foi enorme, uma vez que a intervenção se deu com crianças pequenas, público não contemplado pela bibliografia disponível. Foi necessário lançar mãos de distintos construtos para fazer frente às demandas da realidade e ousar articular diferentes vertentes teóricas. Entendemos que essa tarefa, com todos os riscos que lhe são inerentes, também cabe à Psicologia Escolar, a fim de possibilitar novas respostas, ainda que provisórias e frágeis.

A escolha do método vivencial favoreceu a organização e realização efetiva da intervenção e suas metas, tais como: a) estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, a fim de melhorar a convivência na Escola; b) garantir o desenvolvimento de forma integral, c) promover saúde mental, objetivando prevenção às questões atuais referentes a violência escolar e seus derivados sociais. A utilização dos contos de fada como instrumentos mediadores auxiliou a abarcar as necessidades lúdicas do desenvolvimento infantil, bem como propiciou uma leitura à luz da psicanálise que enriqueceu a compreensão e ampliou as dimensões do trabalho.

Escola é um lugar de histórias, de narrativas que se desdobram das condutas, palavras e expressões das crianças. A Psicologia Escolar deve garantir espaço para a escuta e transformação dessas falas.

Referencias

Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas***.** Rio de Janeiro: Paz e terra.

Bolsoni-Silva, a.t. (2003) *Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de Doutorado em Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Borges, D. S. C. & Marturano, E. M. (2010). *Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas.* Temas psicologia. Ribeirão Preto, v.18, n.1. Recuperado em 01 de novembro de 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X20100001 0001 &lng=pt&nrm=is.

Borrego de Diós, Concepción (Coord.). (1992). *Aprender a vivir juntos en la escuela: un proyecto para el desarrollo socio-personal en el primer ciclo de la educación*

primaria. Coleção de materiais curriculares para a educação primária. Sevilla: Junta de Andalucia. Consejería de educación y ciencia.

Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos.

Casares, M. I. & Moreno B. G. (org). (1998). *Las habilidades sociales en el currículo***.** Madri: Ministério da Educação, Cultura y deporte. Recuperado em 20 de setembro de 2012, de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/HABILIDADES.pdf

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2002). *A psicologia das relações interpessoais*: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.* Petrópolis: Vozes.

Falcone, E. O. (2002) Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp. 91-104). Santo André, SP: ESETec.

Freud, Anna. (1997). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.

Garduño, L. (1998) Temas Transversales del Currículum, 1 E. para la Salud, Cultura Andaluza, Educar para la Vida en Sociedad, E. Vial. In: *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil.* Recuperado em 12 de janeiro de 2012, http://www2.elkarrekin.org/elk/bizihez/documento%20total%20bullying/doc105educarparalavidaensociedadinfantil.pdf.

Gutfreind, C. (2010). *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança***.** Rio de Janeiro: Artes e Ofícios

Maia, D. S. (2006). *Aprender a Conviver na Escola*. Colégio Israelita Brasileiro. Porto Alegre.

Morales, S. M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos. Desclée, Bilbao.

Ortega R. & cols.(1997) *La convivencia escolar: que es y cómo abordarla*. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia.

Ortega R., Del Rey, R.& Gómez, P.(2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: mediación y diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.

Radino, G. (2003). *Contos de fadas e realidade psíquica: a i Importância da fantasia no desenvolvimento.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rosales-Ruiz, J. & Baer, D. M. (1997). *Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis.* Journal of Applied Behavior Analysis, v.30, n. 3. p. 533-544.

Santos C. S. G. (2004) Atuação do Psicólogo Escolar Educacional e Habilidades Sociais: uma Relação Necessária. In M. Correia (Org.) *Psicologia e Escola: uma parceria necessária*. Campinas, SP ed: Alínea.

Serrano, G. P. (2002) *Educação em valores: como educar para democracia*. Porto Alegre: Artmed.

Serrano, G. & Puya, V.P.G. (2006). *La educación Social en la Escuela*. *Violência y resolucion e conflictos.* Documento policopoado.

Vygotsky, L. S. (1991) *A construção social da mentel*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Dados das autoras:

Denise da Silva Maia

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar - Porto Alegre/RS - CAPE

Psicóloga, mestre em Educação, especialista em Psicologia Escolar/Educacional e em Psicopedagogia. Atua como consultora na área de Psicologia Escola e é professora colaboradora da PUCRS e do CAPE – Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar (Porto Alegre/RS). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escola, psicologia escolar, inclusão e psicopedagogia.

Contato: denisedsmaia@gmail.com

Mariana Bernardes Goulart

Centro de Psicologia Vitalis - Porto Alegre/RS

Psicóloga. Especialização (em andamento) em Intervenção Psicanalítica na Clínica com Crianças e Adolescentes. Psicóloga clínica no Centro de Psicologia Vitalis (Porto Alegre/RS).

Contato: mari.gou@hotmail.com

Data de recebimento: 12/05/2013

Data de revisão: 04/01/2014

Aceito: 07/01/2014

CLIMA DOCENTE EN ESTUDIANTES DE LA "MISIÓN SUCRE" DE LA UNIVERSIDAD DEPORTIVA DEL SUR, VENEZUELA 2012

Miguel Román Vázquez Martí[1]

Resumen. La presente investigación tiene un enfoque interpretativo y utilizó como instrumento la Escala de Clima Docente Educativo. Se aplicó a 266 estudiantes universitarios de la Universidad Deportiva del Sur (Venezuela) de una matrícula de 929 que cursaban el 8vo. semestre de la carrera de Actividad Física y Salud en 8 estados de los 10 que el período académico 2011-2 contaban con este semestre. Esto representa el 80% de los estados con ese semestre y el 29% de la muestra deseada con un 1% de muerte estadística. Los resultados de la investigación, evidencian una alta satisfacción y motivación de los estudiantes por el proceso docente que tiene lugar en los territorios donde se encuentra abierto el programa de Actividad Física y Salud, aunque también se identifican insatisfacciones que tienen que ver con la falta de garantía aún del mercado laboral, el no reconocimiento de la prioridad de la carrera y la falta de información oportuna hacia los estudiantes por las coordinaciones de las aldeas universitarias.

Palabras clave: Clima docente, motivación, formación profesional, investigación educativa.

EDUCATION CLIMATE IN STUDENTS OF THE SOUTH UNIVERSITY SPORT ON THE MISSION SUCRE, VENEZUELA 2012

Abstract. This research has an interpretive approach and used as an instrument Climate Scale Teacher Education. Was administered to 266 college students from the University Sport South (Venezuela) with an enrollment of 929 who were in the 8th half of the Physical Activity and Health in 8 states of the 10 academic periods 2011-2 had this semester. This represents 80 % of the states with the semester and 29% of the desired sample with 1 % statistical death. The results of the research, evidence a high satisfaction and the students' motivation for the educational process that takes place in the territories where it is open the program of Physical Activity and Health although dissatisfactions are also identified that have to still do with the guarantee lack of the labor market, the non recognition of the priority of the career and the lack of communication between the students and the university villages' coordinators.

Key words: Educational climate, motivation, job training, educational research.

[1] Datos del autor al final del artículo.

CLIMA DOCENTE OS ALUNOS DA "MISSÃO SUCRE" DESPORTO UNIVERSIDADE DO SUL, VENEZUELA 2012

Resumo. Esta pesquisa tem uma abordagem interpretativa e usado como um instrumento Escala de Clima Professor Educação. Foi administrada a 266 estudantes universitários da Universidade do esporte do Sul (Venezuela) com uma matrícula de 929 que estavam no 8 metade da Atividade Física e Saúde em oito estados do período acadêmico de 10 2011-2 teve neste semestre. Isso representa 80% dos estados com o semestre e 29% da amostra desejada com 1% de morte estatística. Os resultados da pesquisa, demonstrar uma elevada satisfação e motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem que ocorre nos territórios onde o programa de saúde e atividade físico é aberto apesar de insatisfações que tem a ver com a falta de garantia, nem no mercado de trabalho, não-reconhecimento da prioridade da corrida e a falta de informações oportunas aos alunos pela coordenação das aldeias Universidade também são identificadas.

Palavras-chave: clima, motivação, formação profissional, pesquisa educacional de ensino.

Introducción

"La Misión Sucre es un plan extraordinario, estratégico y coyuntural que implica una nueva forma de pensar la educación superior" y está definida entre otros enunciados por: La realización de la tarea de la revisión y cambio actual del modelo predominante de la educación superior, que posibilite una nueva forma de concebir, planificar y orientar la educación universitaria en Venezuela. Como parte del proceso investigativo fueron objeto de estudio: el clima docente universitario, los niveles de satisfacción profesional de los estudiantes por la carrera que estudian, la incidencia del "marco de condiciones" (Zabalza, 2003) en la actuación profesional y la labor educativa y la calidad de la formación del Licenciado en Actividad Física y Salud a partir de la valoración de los propios discentes.

Conocidos estos presupuestos básicos, se define el siguiente objetivo: Determinar el grado de satisfacción grupal experimentado por los estudiantes del programa municipalizado de Licenciatura en Actividad Física y Salud de la Misión Sucre de la Universidad Deportiva del Sur, en el estado de Cojedes, República Bolivariana de Venezuela, aplicando la Escala de Clima Docente Educativo empleada por López, A (2002) modificada por Vázquez, M. (2012).

Se entiende por "clima docente educativo", el conjunto de elementos que condicionan el buen funcionamiento de la docencia en el aula, López e Ilisástegui (2012)

Para López e Ilisástegui (2012) resultan variados los estudios que se centran en las características de las instituciones educativas, a nivel de organización y de aula y su relación con los resultados de la institución, en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros, eficacia en la gestión, etc. "De ahí que el estudio del clima escolar y de aula se esté convirtiendo en una de las áreas de investigación

educativa de mayor relieve en el ámbito nacional e internacional" (Tejeda Navarrete, 2009, p. 1)

En una institución educacional, existen múltiples protagonistas: profesores, estudiantes, trabajadores no docentes, coordinadores, directivos, etc. Esta variedad de sujetos involucrados en el quehacer educacional de una institución, hace que coexistan una gran variedad de opiniones y percepciones igualmente válidas, ya que las percepciones de los sujetos se construyen a partir de las vivencias y experiencias interpersonales que se hayan tenido en la institución o lugar de trabajo. Así por ejemplo, la percepción que tienen los estudiantes no será la misma que tengan los profesores, o los directivos o los egresados y sus empleadores de una misma institución educacional acerca de un aspecto determinado.

El enfoque de clima docente educativo que se asume en esta investigación se concreta en las actitudes positivas que se establecen en las relaciones interpersonales en clase y un adecuado ambiente de estudio dirigidas a "aprender a aprender". También se entiende como las relaciones y normas de conducta entre alumnos y entre ellos y el docente y el sistema de actitudes y valores que conforman la cultura del aula así como, la disposición o la atmósfera creada por un profesor en su aula, la forma en que el profesor interactúa con los alumnos y el ambiente físico en que se desarrolla. Además se percibe como la actitud voluntaria de respetar las normas de convivencia social luego de comprender el valor de la dignidad humana y de los deberes y derechos que compete a cada uno.

Dentro de los estudios de clima se destaca la Escala de Ambiente Escolar (EAE) que consta de 90 ítems y nueve subescalas: *Implicación, Afiliación, Apoyo del profesor, Orientación de la tarea, Competitividad, Orden y organización, Claridad en las normas, Control del profesor e Innovación* (Zabalza, 2003, p.123). En el estudio que nos ocupa como se ha señalado, se emplea la Técnica de V. A. IADOV utilizada por López y González (2002).

Metodología

La investigación sigue un enfoque interpretativo orientado a comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia y la percepción de la realidad de quién actúa (Imbernón et al. 2002). La encuesta se aplica a estudiantes universitarios que cursan 8vo semestre de la carrera.

Población y Muestra

La muestra abarca el 30% del total de matrícula del semestre, seleccionado de forma aleatoria. La elección por sección se fundamenta en que, al estudiar el clima docente universitario, el estudiante debe ubicarse en el contexto de su sección para responder las preguntas que se le formulan.

Instrumento

Las encuestas aplicadas se organizan de la forma siguiente: Dentro de cada aldea. En las preguntas 4 y 7 sobre clima docente, la base de datos se elaboró en Excel para procesarla posteriormente con SPSS, calculado la mediana, la moda y cuartiles (Campistrous y Rizo, 2006; Folgueira y Mesa, 2006). La pregunta 1, evalúa el grado de motivación profesional en distintas etapas de la vida de estudiante universitario. Las restantes preguntas 2,3,5,6 y 8 permiten evaluar los niveles de satisfacción profesional de los estudiantes, tanto individual como grupal y pertenecen a la Técnica de V. A. IADOV, según López y González (2002); se procesan de forma manual y siguiendo las normas establecidas por éste.

Las preguntas se procesan de la siguiente forma:

Pregunta 4. ¿Cuál es tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones que se te presentan a continuación? Marca con una cruz (X) la respuesta correspondiente.

Leyenda:

Totalmente en desacuerdo (TD)	1
Discrepar; en desacuerdo (DD)	2
Tan de acuerdo como en desacuerdo (TAD)	3
Estar de acuerdo (EA)	4
Totalmente de acuerdo (TA)	5

La pregunta 4 abarca 9 indicadores para evaluar el clima docente universitario y un total de 36 ítems asociados (tabla 1).

Ítems	Indicadores
(Ítems 1, 10, 19, 28)	**Implicación:** recoge el grado de interés y participación de los alumnos en las actividades de clase.
(Ítems 2, 11, 20, 29)	**Afiliación:** recoge el nivel de sintonía, afecto y cohesión grupal existente en el grupo así como, la satisfacción por pertenecer al grupo y la disponibilidad a cooperar con los compañeros.
(Ítems 3, 12, 21, 30)	**Apoyo de los profesores:** recoge el grado de atención que el profesor presta a los alumnos, así como si demuestra interés y confianza.

(Ítems 4, 13, 22, 31)	**Orientación a la tarea:** si se le presta mucha atención a las tareas y a su correcto desarrollo y conclusión; si hay un fuerte nivel de presión con vistas al logro de los objetivos.
(Ítems 5, 14, 23, 32)	**Competitividad:** refleja el nivel de competitividad existente en la clase y también el nivel de dificultad que los alumnos les atribuyen.
(Ítems 6, 15, 24, 33)	**Orden y organización:** recoge el nivel de organización de las actividades desarrolladas en clase, así como si se producen en un ambiente de silencio y orden.
(Ítems 7, 16, 25, 34)	**Claridad de las normas:** recoge el nivel de publicidad de las normas (si todo el mundo las conoce) así como, si se conocen las consecuencias que se derivarán caso de no cumplirse adecuadamente.
(Ítems 8, 17, 26, 35)	**Control de los profesores:** recoge la forma en que el profesor reacciona ante las conductas de los estudiantes (sobre todo en casos de incumplimientos de las mismas) Severidad – Permisividad de las reacciones.
(Ítems 9, 18, 27, 36)	**Innovación:** variedad y riqueza de las actividades desarrolladas en clases. También el nivel de participación que se permite a los alumnos en su selección y planificación.

Tabla 1. Ítems asociados a los indicadores en la pregunta 4.

Las preguntas se agrupan por indicador. Cada indicador se evalúa a partir del resultado obtenido en los 4 ítems con las que cada indicador está asociado.

Pregunta 7. A continuación te presentamos un grupo de afirmaciones sobre la evaluación docente con el propósito de que nos des tu valoración al respecto. Marca con una cruz (X) la respuesta correspondiente.

Leyenda:

Totalmente en desacuerdo (TD)	1
Discrepar; en desacuerdo (DD)	2
Tan de acuerdo como en desacuerdo (TAD)	3
Estar de acuerdo (EA)	4
Totalmente de acuerdo (TA)	5

Ítems	Indicadores
(Ítems 3, 5)	**Evaluación como proceso:** evidencia como la evaluación está más centrada en el aprendizaje.

(Ítems 4, 7, 8)	**Evaluación como producto:** recoge criterios de la evaluación centrado en el resultado de tipo memorístico; lo importante es aprobar, más que consolidar conocimientos y habilidades.
(Ítems 9, 10)	**Honestidad:** recoge la existencia de fraudes en la evaluación.
(Ítems 1, 6)	**Exigencia:** registra en qué medida los estudiantes se ven compulsados a estudiar para obtener buenas calificaciones y es uniforme el nivel de exigencia de los docentes al evaluar.
(Ítems 2)	**Justeza:** recoge el grado de satisfacción de los estudiantes en cuanto a la justeza con que son evaluados por sus profesores.

Tabla 2. Ítems asociados a los indicadores en la pregunta 7.

Preguntas del IADOV. El IADOV abarca 3 preguntas cerradas (2, 3 y 8) y 2 preguntas abiertas (6 y 7). Las 3 preguntas cerradas se procesan a través del Cuadro Lógico de IADOV y las 2 abiertas, de forma cualitativa, mediante análisis de contenido.

La técnica de IADOV, constituye una vía indirecta para el estudio de la satisfacción, ya que los criterios que se utilizan se fundamentan en las relaciones que se establecen entre tres preguntas, las cuales se intercalan dentro de un cuestionario y cuya relación el sujeto desconoce. Estas tres preguntas se relacionan a través de lo que se denomina "**Cuadro Lógico de IADOV**". Además dicha técnica incluye dos preguntas abiertas que indagan sobre lo que más les gusta o disgusta de la actividad objeto de estudio.

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas cerradas a través del "**Cuadro Lógico de IADOV**" nos indica la posición de cada sujeto en la escala de satisfacción.

Escala de satisfacción:

1- Clara satisfacción.

2- Más satisfecho que insatisfecho.

3- No definida.

4- Más insatisfecho que satisfecho.

5- Clara insatisfacción.

6- Contradictorio.

Nota: Los números 8, 3 y 2 que aparecen en el Cuadro Lógico de Iadov, con que se identifican las 3 preguntas, se corresponden con el número que ocupan éstas dentro de la encuesta. Los números que aparecen dentro del cuadro del 1 al 6, se corresponden con la escala de satisfacción individual, explicada más arriba. El punto (números del 1

al 6) en que se entrecruzan las respuestas a las tres preguntas, determina el índice de satisfacción individual de cada sujeto.

- Insatisfacción: Entre -1 y -0,5.
- Contradicción: Entre -0,49 y 0,49.
- Satisfacción: Entre 0,5 y 1.

Resultados

De todos los estadígrafos utilizados solo presentamos los que se refieren al ISG Índice de Satisfacción Grupal.

Anexo 1: Aragua

Índice de Satisfacción Grupal (ISG):

Se presenta el índice de satisfacción grupal, que da como resultado 0,96 indicando que el nivel del grupo es muy satisfactorio.

Anexo 2: Cojedes

Índice de Satisfacción Grupal (ISG):

Se presenta el índice de satisfacción grupal, que da como resultado 0,74 indicando que el nivel del grupo es satisfactorio.

Anexo 3: Distrito Capital

Índice de Satisfacción Grupal (ISG):

Se presenta el índice de satisfacción grupal, que da como resultado 0,9 indicando que el nivel del grupo es muy satisfactorio.

Anexo 4: Falcón

Índice de Satisfacción Grupal (ISG):

Se presenta el índice de satisfacción grupal, que da como resultado 0,65 indicando que el nivel del grupo es satisfactorio.

Anexo 5: Mérida

Índice de Satisfacción Grupal (ISG):

Se presenta el índice de satisfacción grupal, que da como resultado 0,42 indicando que el nivel del grupo es contradictorio.

Anexo 6. Vargas

Índice de Satisfacción Grupal (ISG):

Se presenta el índice de satisfacción grupal, que da como resultado 0,51 indicando que el nivel del grupo es satisfactorio.

Anexo 7. Zulia

Índice de Satisfacción Grupal (ISG):

Se presenta el índice de satisfacción grupal, que da como resultado 0,83 indicando que el nivel del grupo es satisfactorio.

Anexo 8. Lara

Índice de Satisfacción Grupal (ISG):

Se presenta el índice de satisfacción grupal, que da como resultado 0,78 indicando que el nivel del grupo es satisfactorio.

Conclusiones

Los resultados de la investigación, evidencian una alta satisfacción y motivación de los estudiantes por el proceso docente que tiene lugar en los territorios donde se encuentra abierto el programa de Actividad Física y Salud, fundamentalmente en relación a su función social y profesional en las comunidades. Estos van de 0,51 a 0,96 en la escala de satisfacción grupal de IADOV.

Se identifican insatisfacciones que tienen que ver con la falta de garantía aún del mercado laboral, el no reconocimiento de la prioridad de la carrera y la falta de información oportuna hacia los estudiantes por las coordinaciones de las aldeas universitarias.

El estado de Mérida, presenta un grado de satisfacción grupal CONTRADICTORIO con 0,42; algo que no nos sorprende por diferentes irregularidades por las que ha atravesado este estado en su proceso docente educativo.

Recomendaciones

Que este tipo de investigación se engarce con una investigación a más largo plazo a manera de investigación transversal con otras cohortes de estudiantes en los mismos estados y que se valore la posibilidad entonces de emprender un estudio de tipo cuasi-experimental con pretest, un programa de intervención educativa y un postest, que permita establecer una estrategia que mejore el proceso educativo.

Se evidencia la necesidad de que los Coordinadores de las aldeas universitarias de la Misión Sucre, no hagan distingos en el tratamiento a las diferentes carreras que desarrollan en sus ámbitos, manteniendo una permanente información a los discentes.

Por otra parte las autoridades competentes deberán garantizar el mercado laboral seguro para los egresados del programa municipalizado de Actividad Física y Salud en cada uno de los territorios.

Revisar con profundidad la situación del estado de Mérida de manera que se garantice revertir la situación que presenta.

Referencias

Campistrous, L. y Rizo, C. (2006). Indicadores e investigación educativa. En Colectivo de autores (eds.), *Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales.* Ciudad de La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

Folgueira, R. S. y Mesa, M. (2006*). Selección de Lecturas de Análisis de Datos en la Cultura Física.* La Habana: Deportes.

Imbernón, F. y otros (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Graó.

López, A. y González, V. (2001).*Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física.* Revista Digital Lecturas, 32. Disponible en www.efdeportes.com.

López, A y González, V. (2002) La técnica de Iadov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de educación física. *Revista Digital Lecturas*, 47. Disponible en www.efdeportes.com

López, A. (2010) ¿Qué entender por Ciencias de la Cultura Física y el Deporte? *Revista Digital Lecturas*, 49. Disponible en www.efdeportes.com

López, A. e Ilisástigui, M. (2012) Estudio del clima docente educativo. Un aspecto clave en la mejora de la calidad de la formación profesional. Revista Iberoamericana de Educación, 58. 4-15.

Mesa, M. (2006).*Asesoría estadística en la investigación aplicada al deporte*. Ciudad de la Habana: Editorial José Martí.

Tejeda Navarrete, J. (2009). Clima de aula: enfoque y concepción. *Revista Digital Conexión Educativa,* Julio.

Vázquez, M. (2012). Estudio del clima docente universitario en estudiantes de 8vo semestre del programa municipalizado de actividad física y salud de la Universidad Deportiva del Sur de la Misión Sucre en ocho estados de la República Bolivariana de Venezuela. *Revista Dimensión Deportiva*, 9.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

ANEXOS

INDICE DE SATISFACCIÓN GRUPAL (ISG):

Escala	Cantidad	Valor	Total
1	11	1	11
2	1	0,5	0,5
TOTAL	**12**	**-**	**11,5**

No. 1. Aragua

$$ISG = \frac{11,5}{12} \Rightarrow 0,96$$

Satisfactorio **(1)**

INDICE DE SATISFACCIÓN GRUPAL (ISG):

Escala	Cantidad	Valor	Total
1	14	1	14
2	6	0,5	3
6	3	0	0
TOTAL	**23**	**-**	**17**

No. 2. Cojedes

$$ISG = \frac{17}{23} \Rightarrow 0,74$$

Satisfactorio **(2)**

INDICE DE SATISFACCIÓN GRUPAL (ISG):

Escala	Cantidad	Valor	Total
1	9	1	9
6	1	0	0
TOTAL	**10**	**-**	**9**

No. 3. Distrito Capital

$$ISG = \frac{9}{10} \Rightarrow 0,9$$

Satisfactorio **(3)**

INDICE DE SATISFACCIÓN GRUPAL (ISG):

Escala	Cantidad	Valor	Total
1	34	1	34
2	4	0,5	2
3	3	0	0
6	14	0	0
TOTAL	**55**	**-**	**36**

No. 4. Falcón

$$ISG = \frac{36}{55} \Rightarrow 0,65$$

Satisfactorio **(4)**

INDICE DE SATISFACCIÓN GRUPAL (ISG):

Escala	Cantidad	Valor	Total
1	13	1	13
2	2	0,5	1
3	2	0	0
4	1	-0,5	-0,5
5	1	-1	-1
6	11	0	0
TOTAL	**30**	**-**	**12,5**

No. 5. Mérida

$$ISG = \frac{12,5}{30} \Rightarrow 0,42$$

Contradictorio **(5)**

INDICE DE SATISFACCIÓN GRUPAL (ISG):

Escala	Cantidad	Valor	Total
1	17	1	17
2	3	0,5	1,5
3	1	0	0
4	1	-0,5	-0,5
6	13	0	0
TOTAL	**35**	**-**	**18**

No. 6. Vargas

$$ISG = \frac{18}{35} \Rightarrow 0,51$$

Satisfactorio **(6)**

INDICE DE SATISFACCIÓN GRUPAL (ISG):

Escala	Cantidad	Valor	Total
1	23	1	23
2	2	0,5	1
3	1	0	0
6	3	0	0
TOTAL	**29**	**-**	**24**

No. 7. Zulia

$$ISG = \frac{24}{29} \Rightarrow 0,83$$

Satisfactorio **(7)**

INDICE DE SATISFACCIÓN GRUPAL (ISG):

Escala	Cantidad	Valor	Total
1	21	1	21
2	3	0,5	1,5
3	1	0	0
6	4	0	0
TOTAL	**29**	**-**	**22,5**

No. 8. Lara

$$ISG = \frac{22,5}{29} \Rightarrow 0,78$$

Satisfactorio **(8)**

Datos del autor:

Miguel Román Vázquez Martí

Profesor Titular. UCCFD "Manuel Fajardo" – La Habana (Cuba).

Correo electrónico: mvazquez@inder.cu

Fecha de recepción: 09/09/2013

Fecha de revisión: 21/10/2013

Fecha de aceptación: 30/12/2013

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO SISTEMA DE ENSINO ELKONIN-DAVIDOV

Ademir Damazio[1]

Eloir Fátima Mondardo Cardoso

Felipe Everaldo dos Santos

Resumo. No presente trabalho é focalizado o modo de organização do ensino da matemática, no contexto do sistema denominado de Elkonin-Davydov, que se fundamenta na psicologia pedagógica da perspectiva histórico-cultural. Utilizando a pesquisa documental com abordagem qualitativa, tem por objetivo analisar o modo de organização das tarefas que se expressam no livro didático de matemática do referido sistema, bem como o manual de orientação ao professor, ambos referentes ao primeiro ano escolar. A organização do ensino no referido sistema se caracteriza pela articulação para o desenvolvimento do pensamento conceitual teórico e tem como base unificadora a idéia de medida que envolve a relação entre grandezas.

Palavras-chave: Organização, Ensino, Matemática, Elkonin-Davydov.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA ELKONIN-DAVIDOV

Resumen. El estudio está centrado en el modo de organización de la enseñanza de las matemáticas, en el contexto del sistema llamado Elkonin-Davydov, que se basa en la psicología pedagógica de la perspectiva histórico-cultural. Utilizando la investigación documental con planteamiento cualitativo, tiene por objetivo analizar el modo de organización de las tareas que se expresan en el libro texto de matemáticas del dicho sistema y el manual de orientación al docente, ambos en el primer año de escolarización. La organización de la enseñanza en este sistema se caracteriza por la articulación para el desarrollo del pensamiento conceptual teórico y tiene como base unificadora la idea de medición, que implica la relación entre las medidas.

Palabras clave: Organización, Enseñanza, Matemáticas, Elkonin-Davydov.

[1] Datos de los autores al final del artículo.

ORGANIZATION INTEACHING MATHEMATICSIN THE EDUCATION SYSTEM ELKONIN-DAVYDOV

Abstract. In the present work, the way of organizing the mathematics teaching is focused, in the context of Elkonin-Davydov system, which is based in the pedagogic psychology of the historical-cultural perspective. Using the documental research on the qualitative approach, its main objective is to analyze the way of tasks are organized and expressed in the text book of mathematics within the referred system, as well as the orientation manual to the teacher, both regarding the first grade. The teaching organization inside that system is characterized by the articulation for the development of the theoretical and conceptual thought, having its unified basis the measure idea that involves the relationship among the mathematical quantities.

Keywords: Organization, Teaching, Mathematics, Elkonin-Davydov.

Introdução

Alguns pressupostos de cunho teórico, articuladamente com reflexões empíricas, moveram o presente estudo. O primeiro deles é que os bens culturais, considerados como científicos produzidos historicamente pela humanidade, têm um lugar específico para que sejam apreendidos pelas gerações: a escola. Nesta ocorre a educação escolarizada e, portanto, ela exerce a função mediadora no processo de apropriação dos conceitos científicos da Matemática (Giardinetto, 1999).

Na perspectiva da psicologia pedagógica histórico-cultural, a educação e o ensino assumem o desafio de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, desde o primeiro ano do ensino fundamental, mais especificamente o pensamento teórico (Davýdov, 1982). Por decorrência, outro pressuposto é que a escola deve se constituir em um espaço social de objetivação de duas atividades humanas: de ensino, por parte do professor, e de estudo, peculiar do aluno. Sendo assim, faz-se necessário um modo de organização do ensino para que os estudantes se insiram na atividade de estudo e se apropriem dos conhecimentos, em conformidade com as finalidades educativas de uma determinada sociedade.

Nesse contexto, as questões que se apresentam são: quem estabelece os princípios e diretrizes de um determinado modo de organização do ensino? Em que instâncias, num estudo investigativo, se podem buscar expressões ou objetivações desse modo de organização de ensino? No estágio atual de organização social, as normativas para a educação de um determinado grupo humano (país, estado, município) são estabelecidas pelos órgãos governamentais. Isso, em instância superior, ocorre por mecanismos como: leis, decretos, planos (decenais, ou qualquer período), diretrizes curriculares, entre outros. Os meios que expressam pedagogicamente essas determinações e chegam até a escola e aos professores são, entre outros: os documentos

das propostas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Proposta Curricular de Santa Catarina, por exemplo), cursos de formação de professores, os livros didáticos e, por conseqüência, a sala de aula.

Dentre esses mecanismos, no presente estudo, adotamos o livro didático como instrumento de investigação do modo de organização do ensino de Matemática, considerado como algo novo em relação às propostas educativas predominantes: o sistema Elkonin-Davýdov. Como forma de delimitação do objeto de estudo, deter-nos-emos, mais especificamente, na proposta de Davýdov e colaboradores para o modo de organização do ensino dos conceitos matemáticos para o primeiro ano escolar.

Vale enfatizar que Davýdov tanto aprimorou a teoria pedagógica numa perspectiva histórico-cultural como atendeu os princípios vigotskianos da relação entre educação e desenvolvimento. "Seus biógrafos reconhecem o papel determinante na criação de um sistema singular de educação para o desenvolvimento, conhecido como sistema Elkonin-Davydov, posto em prática em escolas russas com sua supervisão direta, até sua morte" (Libâneo & Freitas, 2013, p. 323). O caráter novo da referida proposta está, tanto em nível de conteúdo, quanto do método (Davýdov, 1982).

O autor adota como princípio básico que o conteúdo 'teórico' - em vez de empírico - é a referência para a apropriação, por parte dos estudantes de todos os níveis de escolaridade. Para tanto, em Matemática, o conteúdo teórico tem por base a idéia de grandeza que propicia o estabelecimento de relação entre aquelas de mesma natureza (comprimento com comprimento, área com área, volume com volume, massa com massa, discreta com discreta). Em situação escolar, a criança inicia pelo estudo do conceito de número real, em vez do número natural, como normalmente é priorizado pelas escolas.

No referente ao método, a proposta davydoviana adota o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto (Galperin, Zaporózhets & Elkonin, 1987). O estudo das grandezas, como referência, proporciona um movimento, em relação ao pensamento correspondente, que segue do geral para o particular. Portanto, posiciona-se contrariamente ao que insistem as tendências pedagógicas predominantes nas escolas que defendem o pressuposto do particular para o geral (Madeira, 2012).

É nesse contexto que se insere o objeto da presente investigação: uma nova perspectiva de organização do ensino de matemática, com fundamento na psicologia pedagógica histórico-cultural - elaborada por Vigotsky e colaboradores - que, por sua vez, tem como matriz teórica o materialismo histórico e dialético. Nosso objetivo é, pois, analisar o modo de organização das tarefas que se expressam no livro didático de matemática do sistema de ensino de Elkonin-Davydov.

Metodologia

Como antes mencionado, no presente estudo, focalizamos o desenvolvimento das tarefas do livro didático e de orientações metodológicas que objetivam a proposta de ensino da matemática - delimitada para o que corresponde ao primeiro ano do ensino fundamental - no contexto do sistema denominado de Elkonin-Davydov. A pesquisa documental se caracteriza como qualitativa, pois não se detém à quantificação de dados e análise estatística dos mesmos.

As referências de análise foram: 1) o manual de orientação ao professor Горбов, et al. (2008); 2) o livro didático ДАВЫДОВ et al. (2012), ambos referentes ao primeiro escolar. As versões russas foram traduzidas[2] para o português, em uma das ações do GPMACH[3]. A partir das traduções, montou-se o livro didático na forma de apresentação em slides *power point*, que foi a base de análise para identificar o modo de organização do ensino.

A análise foi direcionada albergando os procedimentos descritos a seguir. A primeira leitura centrou-se na estruturação e consonância dos dois livros, com ênfase na divisão dos seus capítulos e os conteúdos/temas/conceitos explicitados em cada um deles. Na seqüência, o olhar se dirigiu para as tarefas de cada capítulo com atenção para a identificação e análise: dos conceitos matemáticos que pretendiam desenvolver; das suas finalidades; dos elementos articuladores entre elas; das idéias que caracterizam os conceitos, bem como a determinação de uma tarefa representativa, de cada capítulo, que ilustrasse de modo argumentativo a análise. Além disso, buscamos indícios do movimento do pensamento que as tarefas proporcionam aos estudantes.

Nesse sentido, consideramos alguns pressupostos davydovianos para a organização do ensino, uma vez que a apropriação de novos conhecimentos requer que o estudante entre em atividade de estudo (Davidov, 1988). Estase estrutura, como toda atividade humana, por vários componentes que podem se transformar um em outro: necessidades ⇄ motivo ⇄ objetivo ⇄ condições. Essa transformação nos incide outros componentes correlativos: atividade ⇄ ação ⇄ operação.

Em termos pedagógicos, a atividade de estudo segue a seguinte organização: tarefas gerais de estudo, ações de estudo e tarefas particulares. Davidov (1988, p. 188) estabelece a primeira **tarefa de estudo** para a Matemática que tem como finalidade a "obtenção e o emprego do número como meio especial de comparação das grandezas". Também, indica as seis **ações de estudo**: transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal, geral, do objeto estudado; modelação da relação universal na unidade das formas literal, gráfica e objetal; transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em forma pura; dedução e construção de um determinado sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um

[2] As traduções foram feitas por Elvira Kim, de nacionalidade russa, professora da Universidade Federal do Paraná.

[3] GPEMACH - Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem Histórico-Cultural, Universidade do Extremo Sul Catarinense.

procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da apropriação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

Há diferença entre as tarefas de estudos e as tarefas particulares. As primeiras estabelecem as condições para que os estudantes dominem o procedimento geral de ação e desenvolvam novos conceitos. As segundas propiciam o domínio dos procedimentos adotados para a solução de determinadas situações particulares. As análises desses procedimentos permitem que identifique o aspecto geral predominante em todo o sistema que, em termos de pensamento, possibilita o trânsito do geral para o particular (Davídov, 1988).

Vale ressaltar que, para efeito do presente estudo, a centralidade é a seqüência de tarefas particulares do livro do primeiro ano escolar que são desenvolvidas pelos estudantes, no processo de apropriação dos conceitos matemáticos. Para tanto, escolhemos algumas delas, como forma de explicitar e analisar as idéias e conceitos que permanecem em cada uma, bem como as características novas e peculiares das mesmas. Visamos, pois, entender a articulação entre elas como forma de concentrar a atenção dos estudantes naquilo que Davýdov considera essencial do conceito em apropriação (Souza, 2013).

O modo de organização do ensino de matemática no sistema Elkonin-Davýdov

Os livros em análise, que objetivam o sistema de ensino de Elkonin-Davýdov, compõem-se de onze (11) capítulos. Cada qual, anunciado por um título que expressa o seu teor conceitual, é constituído por um conjunto de tarefas particulares. A primeira delas é denominada "tarefas de introdução" (Горбов, Микулина&Савельева, 2008).

No primeiro capítulo, as análises e dados da tarefa trazem o prenúncio da relação geral da matemática, a grandeza. Por isso, as características dos objetos são analisadas em um todo, como: identificação da figura ou elemento correto, semelhanças e diferenças, etc. O foco nesse capítulo é, pois, para que os estudantes identifiquem as figuras, mas num contexto de várias delas para que sintam a necessidade de uma nova forma de comparação. Por exemplo, não basta reconhecer e apontar as características de um determinado objeto ou figura, mas é preciso que eles diferenciem pela sua posição em relação à outra. Isso requer o uso de termos, "em cima, abaixo, à esquerda, à direita ou fica entre". Além disso, algumas tarefas do fim do capítulo conduzem o aluno à resposta não corriqueira, entre outras, a negação: "não é quadrado, não é triângulo".

As crianças estabelecem relações em conformidade com as condições postas pela situação-problema de cada tarefa. Além disso, prognosticam a necessidade de destacar as particularidades, bem como a possibilidade de estabelecer as relações com base no tamanho, forma e posição. Porém, não lhes impede que destaquem as propriedades secundárias como, por exemplo, cor. Há destaque para as relações entre figuras geométricas que são familiares às crianças. Contudo, ainda sem tratar de alguma

especificidade conceitual da matemática. Os enunciados e a condução de cada uma delas enfatizam a relação entre as figuras, bem como, a elaboração de "perguntas e respostas inteligentes" com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico.

É com tal preocupação que Горбов, Микулина e Савельева (2008) propõem a seguinte tarefa: no quadro, tem sete quadrados, de mesmo tamanho, expostos na vertical. Quatro deles de cor azul são colocados alternadamente com os três de cores diferentes (por exemplo, vermelho, verde, amarelo). As crianças precisam adivinhar a figura pensada pelo professor, por meio de perguntas, com a condição de não apontá-las ou fazer indicação, do tipo: é esta? Tentam, inicialmente, descobrir as possíveis perguntas "inteligentes" para esta situação, pois aquelas que se referem à forma e ao tamanho são inúteis. Como a única característica pela qual os objetos se diferem é a cor, a pergunta a ser feita é: qual é a cor do quadrado? O professor responde que o quadrado é azul. Mas existem quatro deles com essa cor, o que requer a indagação: Como saber, qual deles foi pensado? As características que as crianças conhecem não ajudam, por isso, requer o uso de outro recurso para descobrir o quadrado certo.

No segundo capítulo, as tarefas colocam os estudantes em situações de análises referentes às primeiras noções geométricas de linha reta, linha curva, ponto e segmento. A apresentação não é de forma pronta e acabada, pelo contrário, traz idéias conceituais com prioridade para as suas características gerais. Para o estudo de linha reta, o professor distribui, a cada criança, uma folha. Ele dobra uma delas, de forma que fique visível o resultado que se formou no papel. Posteriormente, os estudantes repetem o procedimento com suas respectivas folhas e, em seguida, desenham uma linha igual à formada com a dobra. A conclusão esperada é que há diferença entre as duas formas de representação. Então, o professor questiona: como fazer para desenhar uma linha reta? Após ouvir as possibilidades criadas pelo grupo, a síntese elaborada consiste na seguinte inferência: para fazer a linha reta é preciso a utilização de algum instrumento, seja dobrar a folha, a régua ou outro objeto retilíneo.

As tarefas, além de colocar os estudantes em contato com o primeiro conceito científico da área da matemática - geométrico - induzem a necessidade de representação. Esta é uma produção histórica do homem, graças à imaginação na atividade objetal-sensorial e pela necessidade de comunicação (Davidov, 1988). Constitui-se em meio de planificação das ações futuras, que pressupõem a comparação das variantes, a fim de escolher a mais conveniente. Ela se torna objeto da atividade do homem sem uma referência direta às próprias coisas.

Como decorrência, surge uma atividade que permite a transformação das imagens ideais, dos projetos das coisas, sem modificá-los até certo momento. Porém, a representação não caracteriza o conceito teórico. Este reproduz, na integralidade e concreticidade, o processo de desenvolvimento do sistema. Nele se revelam as particularidades e as inter-relações dos objetos singulares (Davidov, 1988). Com tal intenção, num segundo momento, é proposto que as crianças contornem a palma da mão

e comparem com a linha feita com régua. Por exemplo, (Горбов, Микулина&Савельева, 2008).

Figura 1. Diferentes tipos de linha.

Tal exercício objetiva a identificação dos dois diferentes tipos de linha, o que oportuniza a indicação, pelo professor, da denominação das linhas: 'curva' e 'reta'. Este conceito, mesmo que preliminar, é referência no sistema de ensino de matemática davydoviano, pois, como veremos adiante, também se traduzirá em elemento para representar e mediara apropriação dos conceitos matemáticos.

Ainda que sejam as primeiras inserções das crianças no contexto da matemática, a proposta de Davýdov apresenta-lhes o conceito de intersecção entre linhas para a elaboração da idéia de ponto. Então, o professor desenha uma linha curva e pede para os alunos fazerem o mesmo em seus cadernos. Em seguida, ele traça uma reta que corta a linha curva em dois lugares, novamente, solicita-lhes que repitam a operação no caderno, com o uso da régua. As crianças, em conformidade com a orientação do professor, marcam – "forçando a ponta do lápis" – o local em que as linhas se cruzam. Também, elas são informadas que tal marcação é oponto, como na Figura 2, que segue.

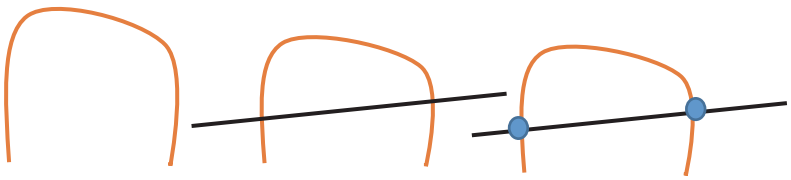


Figura 2. Idéia de linha curva, reta e ponto.

As primeiras noções geométricas com dupla função – teor conceitual em si e mediador de apropriação de novos conceitos – são estendidas. Isso fica explícito ao se propor que as crianças desenhem, com uso da régua, uma linha reta no papel. O professor solicita que marquem dois pontos na reta e destaquem com um lápis de outra cor a parte que os unem, que é apresentada com o nome de segmento. O comentário segue com a informação de que se trata de algo contido e extraído da reta, por isso, às vezes, suas extremidades são marcadas com os riscos, como se fossem a linha de corte.

Outras tarefas são desenvolvidas de acordo com os conteúdos relativos às linhas retas e curvas, pontos e segmentos. Consistem em relacionar as posições dos pontos entre uma e outra apresentação, por exemplo: está ou não na linha? Esta passa ou não por um deles ou os unem? São os fins da linha ou marca o cruzamento de duas delas. Esses conceitos são enfatizados, uma vez que são a "base" para caracterizar os demais conteúdos do próprio capítulo, entre eles: linhas quebradas, linhas fechadas, linhas abertas, limites das figuras. Um exemplo desse teor é a tarefa da figura 3 que propõe: quais pontos estão dentro da linha, quais pontos estão fora?

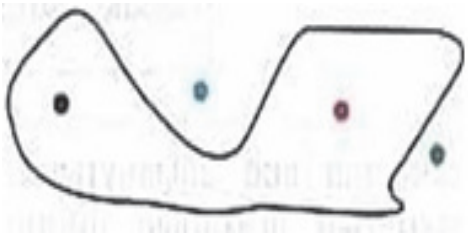


Figura 3. Limite da linha fechada e pontos externos e internos.

O modo de elaboração das tarefas possibilita que as crianças comparem figuras e objetos de mesma forma, por emparelhamento ou que os deixem na mesma posição, para que descubram a característica da grandeza comprimento: "uma é mais alta, em outro caso vai ser mais grossa, ou ainda uma figura sendo, simultaneamente, mais alta e mais grossa que a outra de mesma espécie" (Горбов, Микулина&Савельева, 2008). No processo de análise, o professor informa que a comparação leva em consideração a grandeza comprimento das figuras. À medida que novas tarefas são realizadas, surge a necessidade de especificação de qual dimensão das figuras o exercício se refere, como: comprimento da altura, comprimento da largura, comprimento da profundidade ou espessura.

Linhas quebradas, fechadas e abertas são estudadas quase que paralelamente. Parte-se da determinação de quatro pontos não aleatórios e diferentes pelas cores, que as crianças os unem com segmentos. Aparecerá uma espécie de linha formada por segmentos, porém não reta, que são anunciados, pelo professor, como linhas quebradas.

Também, ao ligar quatro pontos não aleatórios, as crianças formam segmentos. Desta vez, o professor orienta-as para unirem o último ponto ao primeiro. Isso faz com que qualquer ponto pode ser o início e o fim da reta quebrada. Então, o professor esclarece que, neste caso, a linha é quebrada e fechada. Por sua vez, a linha curva fechada é construída a partir da mesma situação, porém com a condição de que os estudantes unam os pontos com linhas não quebradas. Para compreensão sobre o limite de figuras, as tarefas de introdução propiciam análise das diferentes posições do ponto em relação à linha fechada. Os estudantes observam que o ponto pode localizar-se do

lado de fora ou de dentro das linhas. Caracteriza-se, respectivamente, os limites interno e externo das figuras.

O conceito de área de figuras vem logo em seguida e não por acaso, pois as crianças já diferenciam os limites interno e externo. Nesse momento, elas voltam a comparar figuras, porém irregulares. Por isso, a comparação é feita como um todo e não apenas com uma dimensão. Descobre-se que há mais um modo de comparação: a grandeza área.

Antes de focar o conceito de volume, algumas tarefas envolvem figuras planas e corpos. A intenção é fazer com que as crianças relacionem e diferenciem figuras bidimensionais de corpos geométricos tridimensionais. Novamente, os estudantes são orientados para a formulação de perguntas inteligentes, com base em todos os conhecimentos adquiridos até o momento, mediadoras das interações entre eles. Trata-se de um momento que requer um esforço dos deles para a elaboração de síntese, que revela a superação do concreto caótico em que os objetos se lhes apresentaram, inicialmente. Essa tarefa é a expressão do movimento de redução do pensamento do concreto ao abstrato (Davýdov, 1982). E, as abstrações a serem atingidas - dadas as condições propiciadas pela estruturação das próximas tarefas - são as relações de igualdade e desigualdade entre as grandezas de mesma espécie (Rosa, 2012).

É nesse momento que se inicia o processo de representação propriamente dito da relação entre as grandezas, em seu primeiro tipo: **a representação objetal**, por meio de tiras de papel. Se a criança levanta tiras com as dimensões iguais é porque ela entende que a comparação feita resulta numa igualdade. Caso apresente duas tiras com dimensões diferentes, expressa que a situação analisada traduz uma desigualdade. Essas relações ocorrem em concomitância com a formação da idéia genérica de corpo, ligada ao conceito de volume. Por exemplo, a figura 4 é uma tarefa que solicita que seja indicado, com as fichas, o resultado da relação entre os respectivos volumes (Давыдова et al, 2012, p.17).

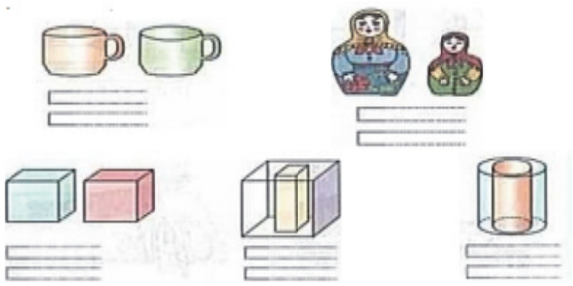


Figura 4. Representação Objetal.

Essa forma de representação - objetal - traz um novo parâmetro na comparação dos objetos, a saber, o "corpo tridimensional". Além disso, faz com que as relações

entre grandezas não seja expressa pela indicação direta dos volumes, mas por um recurso que permite dar o primeiro passo para o conceito abstrato de valor.

Acréscimos conceituais e de procedimentos ocorrem nas tarefas envolvendo a grandeza massa. O professor mostra dois objetos que coincidem em todas as características conhecidas pelas crianças. Ele simula que os estudantes das outras salas já compararam esses objetos e mostraram as tiras diferentes. Contudo, elas são instigadas para a identificação da característica, adotada pelos referidos sujeitos, para que a comparação resulte em desigualdade. Só se consegue a resposta correta caso uma criança pegue os dois objetos e perceba que um corpo é mais pesado que o outro. O professor anuncia que essa nova característica, que produziu a diferença, denomina-se massa.

No contexto de tarefas referentes à relação de igualdade e desigualdade, estabelecidas com grandezas de mesma espécie entre si, inicia um **segundo tipo de representação: a gráfica**, por meio de segmentos. Ela aparece como uma necessidade de passar as respostas 'igual' e 'diferente' para o papel. Para tanto, o professor levanta uma questão a ser pensada: não seria melhor desenhar segmentos do que usar as tiras para indicar os resultados? A substituição acontece aos poucos, sem abandono brusco do modo até então adotado, para depois passar para o caderno com a adoção de dois segmentos.

A figura 5 é uma tarefa, adaptada (Давыдова et al, 2012, p.19), que traz a referida representação. Solicita às crianças: o resultado de comparação de vidros com mel é representado pelos pares de segmentos. Qual das representações é a correta? Por quê?

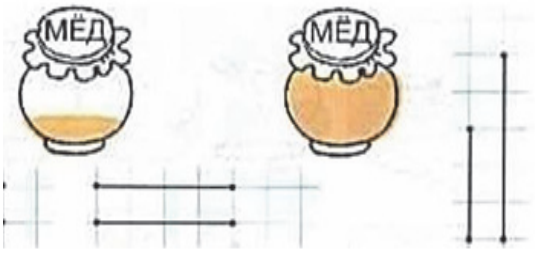


Figura 5. Representação Gráfica.

Esse modo de representação subsidia a apresentação das primeiras formas de agrupamentos e relação biunívoca entre objetos ou figuras, já ao final do segundo capítulo. As tarefas consistem em analisar o modelo, representar a igualdade e desigualdade e ainda modificar ou formar valores. Portanto, o foco está na caracterização da quantidade.

O capítulo três tem como ênfase e conteúdo as operações com os valores. As tarefas exigem dos estudantes muita atenção para analisar as situações. Estas priorizam alterações em grandezas (volumes, massas, quantidades ou áreas), nos próprios objetos

ou figuras e posterior representação gráfica e vice-versa. O inverso também é proposto às crianças, que modificam os comprimentos dos segmentos para que se adéqüem ao resultado da manipulação, isto é, uma desigualdade deve se transformar em igualdade. Em outras palavras, responde a questão: o que é necessário para que certa quantidade (ainda referente às grandezas) desigual se torne igual à outra.

Isso acarreta num movimento de aumento ou diminuição de um dos segmentos da representação gráfica. Como decorrência, surgem duas novas características nesse modo de representação: a primeira é o arco que serve para indicar a "marca", a manipulação do segmento (o trânsito entre a situação inicial e final); a segunda, a identificação dos valores das grandezas e dos segmentos com as letras. Com isso, apresenta-se o **terceiro tipo de representação: a literal**. A figura 6 é representativa dessa nova característica do modo davydoviano de organização do ensino da Matemática. A tarefa enuncia: modifique o nível de água de acordo com o esquema.

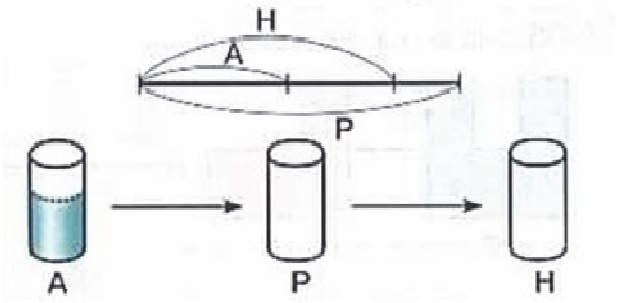


Figura 6. Representação Literal.

As três formas de representações revelam o entendimento de Davýdov sobre o movimento do pensamento no processo de apropriação do conhecimento, no qual se destacam duas importantes características:

> A primeira é que o pensamento dos estudantes se move de forma orientada do geral para o particular. O geral é compreendido como a conexão geneticamente inicial do sistema estudado, que gera o caráter do sistema concreto. Ou seja, no início identifica-se o "núcleo" inicial do sistema estudado e, a partir dele, são deduzidas as suas particularidades. A segunda consiste na revelação, pelos estudantes, das condições de origem dos conhecimentos, em vez de recebê-los prontos. Para tanto, é necessário que as crianças: realizem as transformações específicas dos objetos e fenômenos, reproduzem e modelam (na forma objetal, gráfica e literal) suas propriedades internas que se convertem em conteúdo do conceito. São essas ações que revelam e constroem a conexão essencial e universal, fontes para as abstrações, generalizações e conceitos teóricos (ROSA, 2012, p. 51-52).

A partir das representações das grandezas por meio de letras, apresenta-se a necessária indicação dos resultados de comparações. Por extensão, os estudantes entram

em contato com os símbolos =, ≠, <, > e os registros ou notações do tipo: p = n, a < m, a > b e p ≠ m. Os últimos conceitos abordados, neste capítulo, dizem respeito às séries de valores: ordem crescente e decrescente. Para tanto, orienta-se as crianças para que organizem os valores comparados e registrados, partindo do menor para o maior e, em seguida, na ordem inversa.

O quarto capítulo introduz o número, inicialmente, com ênfase no significado de operador, ou seja, obtido pela contagem, porém, ainda sem a referência à quantidade, como ocorre nas escolas atuais. Ao contrário, se apresenta com base nas situações de comparações diretas entre grandezas. O número, ainda sem simbologia, aparece em uma seta (primeira forma de esquema) em que, a cada repetição da unidade de medida, é marcado um traço vertical. A seta tem suas extremidades marcadas por letras e o seu sentido indica que uma das letras é a unidade e a outra a grandeza a ser medida. Como exemplo, apresentamos a tarefa da figura 7 (Давыдова et al, 2012, p. 38).

Observe as diferentes áreas.

Construa novas áreas indicadas pelos esquemas.

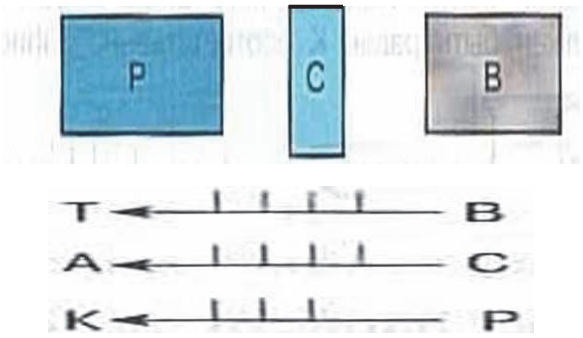


Figura 7. Introdução do número.

Mas, a característica que se destaca nesse capítulo é a apresentação do modelo universal do conceito de número, que se expressa na forma a/b = c. É esse modelo que indica a idéia teórica de número real, referência de apropriação desde o primeiro ano escolar, que se origina no processo de medição das grandezas (Davýdov, 1982). A tarefa da figura 8 (Давыдова et al, 2012, p. 48) é exemplo do modo como o número se apresenta à criança. Ela propõe: quantas medidas K contêm valor T? Quantas medidas K contêm valor C? Complete as anotações.

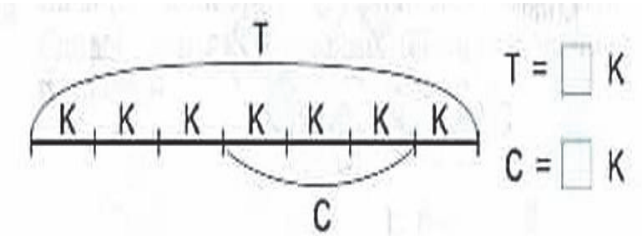


Figura 8. Expressão do Modelo Universal de Número.

O modelo universal dá condições para que as crianças escrevam que T = 7k ou T/k = 7 e c = 3k ou c/k = 3. Esse tipo de relação é anunciativo para números que extrapolam o campo dos naturais. Por exemplo, os racionais quando uma grandeza, tomada como unidade, não cabe quantidade de vez inteira naquela a medir.

No capítulo quinto, é mantido o registro para comparar grandezas de mesma espécie, porém com a diferença de que ocorre a introdução da reta numérica tendo como ponto de partida uma bandeirinha e não o 0 (zero). A sua construção resulta como conseqüência da contagem dos passos em esquema – a medida unitária livre – que as crianças fizeram durante as comparações.

A construção da reta numérica tem como referência um esquema já seguido pelas crianças no processo de medição, no qual se adotava um segmento em que eram representados os valores, com estabelecimento de uma medida unitária livre, o passo. A ênfase passa ser a característica da reta: o ponto inicial e a direção. O capítulo trata, além da reta numérica, do aspecto quantitativo do numeral. Ou seja, os estudantes se envolvem em tarefas que lhes permitem o entendimento de que todo número é composto por certa quantidade de unidades, representadas na reta numérica por certa quantidade de passos.

Горбов, Микулина e Савельева (2008) estabelecem como critérios da apropriação do material, por parte dos estudantes: 1) composição da reta numérica, com a escolha do início, da direção e do passo, bem como determinar o ponto para um numeral dado e identificar o número correspondente; 2) entendimento do princípio da posição seqüencial dos numerais na reta, isto é, que um numeral está a um passo do anterior; 3) representação dos numerais e os valores por meio dos segmentos da reta numérica.

Isso se repete no sexto capítulo, no entanto os valores numéricos são mais altos e envolvem mais de uma medida a ser comparada com a mesma unidade. Além disso, as tarefas focalizam mais as unidades de comprimento. Contudo, extrapola para a elaboração da síntese: quanto mais adiante da reta ou de uma série se localiza o número, maior é o valor por ele medido. Com isso, os estudantes concluem que a relação maior-menor também é válida para os números.

É nesse contexto que surge a necessidade de medir os valores pela mesma medida, o que leva à introdução das unidades-padrão de medição, referentes às unidades de comprimento e de contagem das quantidades, momento em que a régua passa ser um elemento mediador na resolução das tarefas. Antes, porém, são relembradas as unidades de comprimento que as crianças já conhecem para, em seguida, desenvolver tarefas que levam à descoberta das unidades que as pessoas comumente usam para medir as quantidades.

No capítulo sétimo, acrescenta-se a "medida intermediaria" entre as grandezas a serem analisadas para a caracterização do grau de desigualdade dos valores. A representação da relação na reta numérica permite à introdução das operações de adição e subtração que, no fim do capítulo, subsidiam a introdução do 0 (zero) na reta numérica, em substituição à bandeirinha.

Para tanto, trata com mais detalhes a relação de desigualdade de valores. Dá destaque para a diferença, isto é, o que caracteriza o grau de desigualdade entre os valores. Além disso, as crianças analisam os registros representativos dessas duas operações que se apresentam simultaneamente. Também, ocorre o processo deslocamento mental pela reta numérica de até três passos, a partir de número dado. Atinge-se o uso das letras para marcar os números: sentenças com letras

O zero resulta de subtrações sucessivas de uma unidade a partir de um determinado valor. A figura 9 (Давыдова et al, 2012, p. 89) exemplifica uma das tarefas introdutórias que faz a seguinte proposição aos estudantes: encontre os valores das sentenças numéricas na reta numérica.

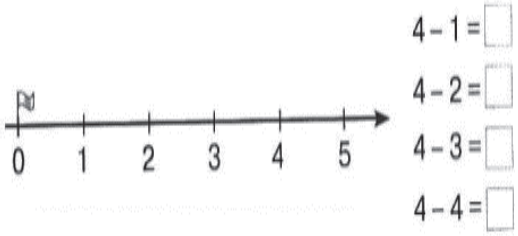


Figura 9. Introdução do zero.

As crianças realizam as subtrações sucessivas e o professor interroga-lhes, em 4 - 4, sobre qual número indicará a anotação como resultado. Para tanto, ele permite que as crianças apresentem alternativas. No final das discussões, é apresentado o número 0 (zero), que caracteriza o início da reta numérica (Горбов, Микулина&Савельева, 2008).

O oitavo capítulo traz o conceito de inteiro/todo e as partes, que anuncia o estudo de resolução de problemas. Por meio das operações de adição e subtração, as crianças identificam o inteiro como o valor maior e as partes como valores que compõem o inteiro. As tarefas se caracterizam em situações que exigem atenção e interpretação nos enunciados. Aos poucos, ocorre a elaboração da seguinte síntese: quando se trata de encontrar o todo, é preciso somar as partes e, para achar alguma parte do todo, é necessário que subtraia o valor do inteiro com o valor conhecido das partes. A referência para o procedimento resolutivo das equações é a reta numérica, na qual se registra passo a passo a relação todo/parte. Por exemplo, o esquema, seguir (Давыдова et al, 2012):

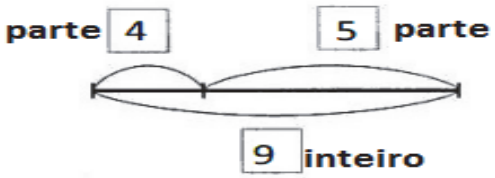


Figura 10. O todo e a parte idéia dos conceitos de adição, subtração e resolução de problema.

A execução das operações na reta numérica possibilita, aos estudantes, desenvolvam o entendimento de que inteiro e parte são distintos. A apropriação desse significado é condição para que, no capítulo seguinte, eles criem e resolvam problemas-textos que visam à determinação de qualquer componente de adição ou subtração. Ainda, no capítulo oito, se inicia o estudo referente à composição e da contagem de números até 10.

No nono capítulo, os enunciados ficam mais complexos, pois, até então as perguntas apareciam com a ilustração, o que passa ser substituído por esquemas de forma inacabada para que as crianças os completem. Ainda, é explicitada a diferença entre história e situações-problema. Nestas, aparecem os números referentes ao todo e às partes. Implicitamente, a pretensão é que as crianças resolvam o problema-texto, com a identificação do significado do inteiro ou de uma parte e atribuam um valor sabendo outro valor e a diferença. Também, espera-se que elas resolvam a adição e subtração de números com a primeira e a segunda dezena.

No décimo capítulo, mantêm-se as tarefas que evolvem alterações de valores, esquemas, partes e todo e a reta numérica – de conhecimento dos estudantes. Porém, nessa etapa, os valores numéricos são mais altos.

"Faça e Aprenda" é o enunciado do décimo primeiro e último capítulo deste livro. Apesar de ser o capítulo final, não traz nenhum conceito novo. As tarefas exigem que os alunos coloquem em movimento os conhecimentos elaborados, principalmente, aqueles abordados nos quatro últimos capítulos, isto é, a partir da introdução da adição e subtração.

Vale ressaltar outra característica de algumas tarefas que permeiam os capítulos: elas não têm respostas, ou precisam de intervenção do professor. São conhecidas como "pegadinha" e identificadas por uma seta. Por exemplo, a tarefa que segue, figura 11 (Давыдова et al, 2012, p. 86), tem como enunciado: coloque os números mágicos que faltam.

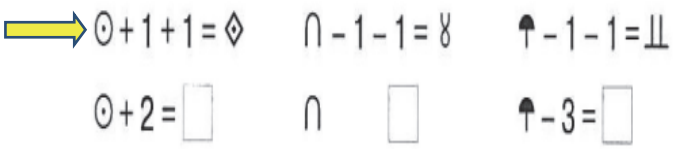


Figura 11. Tarefa sem solução e requer ajuda do professor.

O modo de organização do ensino, adotado por Davýdov e Elkonin, contempla um conjunto de tarefas particulares elaboradas com o cuidado para que, em cada uma delas, os estudantes transitem pelas relações e representações até então desenvolvidas, porém sem perder de vista conceitos e idéias desenvolvidas anteriormente. Para tanto, cada uma delas traz indicações ou direcionamentos que, muitas vezes, ainda conclamam pela orientação e auxílio do professor em situações em que as apropriações dos estudantes não são suficientes para as novas aquisições.

Conclusão

Os livros, em análise, estão organizados em capítulos de modo que o precedente apresenta algo conceitualmente novo em relação aos anteriores. Davydov entende que para a apropriação, por parte dos alunos, de novos conhecimentos é preciso que eles entrem em atividade de estudo. Para tanto, as tarefas presentes no livro são organizadas de modo que eles sejam envolvidos pelo conteúdo teórico dos conceitos matemáticos científicos. Para tanto, as tarefas focalizam inicialmente situações que requerem, por parte do estudante, um processo de análise e ação investigativa.

Posteriormente, elas tratam de focar as primeiras abstrações conceituais que conduzirão à produção de modelos universais dos conceitos. Para tanto, o componente presente nas tarefas é a grandeza e a relação de comparação entre duas de mesma natureza. Por exemplo, no capítulo 4, são apresentados os sinais de "=, ≠, < e >", utilizados na representação do resultado das comparações, registro. Em seguida, as tarefas exigem um pouco mais de precisão, pois são atribuído um valor, obtidos pela quantidade de repetição da unidade medida.

É nesse momento que se apresenta o número em seu modelo universal como relação que explicita a idéia de multiplicação a = b.c, ou de divisão a/b = c, isto é, de número real. No capítulo 5, é mantido o registro para comparar grandezas de mesma espécie, porém na reta numérica, tendo como ponto de partida uma bandeirinha e não o 0 (zero). Isso se repete no capítulo 6, no entanto os valores numéricos são mais altos e envolve mais de uma medida a ser comparada com a mesma unidade. Além disso, as tarefas focalizam as unidades de medida referente à grandeza comprimento. No capítulo 7, é acrescentada a "medida intermediária" entre as grandezas a analisar, para caracterização do grau de desigualdade entre os valores.

A representação dessa relação na reta numérica permite a introdução das operações de adição e subtração, que possibilitam, no fim deste capítulo, o surgimento do 0 (zero) na reta numérica, em substituição a uma bandeirinha. Isso lhe dá o significado de um resultado de subtrações sucessivas, em vez de 'nada' ou ausência de elementos em conjunto, como normalmente aparecem em outras propostas de ensino.

A proposta se caracteriza pela articulação de suas tarefas para promover o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes. Para tanto, a base unificadora é idéia de medida que envolve a relação entre grandezas de mesma espécie (por exemplo, área e área, volume e volume). Portanto, a cada capítulo aumenta o nível de complexidades que proporciona, ao aluno, a elaboração de novas abstrações, que são ponto de partida para ascender ao pensamento conceitual como um novo concreto, o pensado.

Referências

Davydov, V. V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Davydov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso.

Galperin, P., Zaporózhets A. & Elkonin, D. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In M. Shuare. *La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS: antología* (pp. 300-316). Moscou: Editorial Progresso.

Giardinetto, J. R. B. (1999). *Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana*. Campinas: Autores Associados - Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 65.

Libâneo, J. C. & Freitas, R. A. M. M. (2013). Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In A. M. Longarezi & R. V. Puentes (Org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (pp. 27-41). Uberlândia: EDUFU.

Madeira, S. M. (2012). *"Prática": uma leitura histórico-crítica e proposições davydovianas para o conceito de multiplicação***.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

Rosa, J. E. (2012). *Proposições de Davydov para o ensino de Matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de sistema de significações numéricas***.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Souza, M. B. (2013). *O ensino do conceito de número: objetivação nas proposições davydovianas e formalista moderna.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

ГорбовС. Ф., МикулинаГ. Г. & СавельеваО. В. (2008). *Обучениематематике. 1 класс: Пособиедляучителейначальнойшколы* (СистемаД.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). 2-еида, перераб. - М. ВИТА-ПРЕССб.

Давыдова, В. В, Горбов, С. Ф., Микулина, Г. Г. & Савельева, О. В. (2012). *Математика: Учебникдля 1 классначальнойшколы.*3иэд. М.: ВИТА-ПРЕСС.

Dados dos autores:

Ademir Damazio

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Programa de Pós-Graduação em Educação.

Rua João Pessoa, 698, Apto 403. Centro, 88801-530, Criciúma, SC, Brasil.

Correio eletrônico: add@unesc.net

Eloir Fátima Mondardo Cardoso

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Avenida Catarinense, 571. Bairro Vila Manaus, 88806-800, Criciúma, SC, Brasil.

Correio eletrônico: efm@unesc.net

Felipe Everaldo dos Santos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Laboratório de Estudos em Educação Matemática.

Rua Adelina Rosa Bosa Burigo. Bairro Santa Líbera, 88850-000. Forquilhinha, SC, Brasil.

Correio eletrônico: felipesantos@unesc.net

Data de recebimento: 01/12/2013

Data de revisão: 03/01/2014

Aceito: 09/01/2014