

13





Nº 13 • enero 2015



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: 2015

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

<http://www.grupoideo.net>

Portada: Vista parcial del edificio "Sacacorchos" (Ciudad de Panamá - Panamá). Foto: Antonio Pantoja.



CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén (España)

Sudirector

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:

Dr. Cristóbal Villanueva 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 Ballestras 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 M^a Ortega Tudela – UJA
Dra. Lidia Santana Vega - ULL
Dra. M^a Ángeles Díaz Linares – Junta de Andalucía
Dra. M^a Carmen Martínez Serrano - UJA
Dra. M^a Dolores Molina Jaén – SAFA
Dra. M^a Jesús Colmenero Ruiz – UJA
Dra. M^a Pilar Berrios Martos - UJA
Dra. M^a 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. Ana Paula Bazo - UNIBAVE
Dra. Andréa Vieira Zanella - UFSC
Dr. Hélio Iveson Passos Medrado - UNISO
Dr. Jamir João Sarda Jr. – UNIVALI
PhD. João Henrique Suanno - UEG
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Marcos Antonio Tedeschi – UTP
Dra. Maria Juracy Filgueiras Toneli - UFSC
Dra. Martha Kascnhy Borges – UDESC
Dra. Paula Alves de Aguiar - IFSC
Dra. Rachel Schlindwein-Zanini - UFSC
Dr. Valdíney 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. Medellín (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

Um estudo da percepção de discentes e docentes sobre as competências do professor de contabilidade. JOÃO GABRIEL NASCIMENTO DE ARAÚJO, PRISCILLA MILFONT DE MEDEIROS, JULIANA GONÇALVES DE ARAÚJO, TIAGO DE MOURA SOEIRO, FRANCISCO DE ASSIS CARLOS FILHO.....	7
Los menores gitanos rumanos de “El Gallinero”: etapas de desarrollo en un contexto de riesgo. JOSÉ DAVID GUTIÉRREZ SÁNCHEZ	27
Modelos de custeio na percepção de professores de Custos das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina. FLÁVIA RENATA DE SOUZA, ALTAIR BORGERT, LEILA CHAVES CUNHA, FERNANDO RICHARTZ.....	45
Traducción, adaptación y validación de un cuestionario sobre el uso de clases particulares. ARIADNE RUNTE-GEIDEL	65
O <i>bullying</i> no contexto escolar: uma sistematização de estudos precedentes. ROSILANE DAMAZIO CACHOEIRA, MARLENE ZWIEREWICZ, DANIELLE ENGELS DA SILVA, JULIANA CIDADE SOARES, LUANA BATISTA DOS SANTOS.....	81
Prácticas investigativas en la construcción de una comunicación emergente en américa latina. Un estudio de caso en la Universidad Bolivariana de Venezuela. MARIBEL ACOSTA DAMAS, ZENAIDA COSTALES PÉREZ	101
Rede internacional de escolas criativas: contribuições na formação de professores. REGIANE DE SOUZA, VERA LÚCIA DE SOUZA E SILVA.....	117
Gestor de objetos de aprendizaje abiertos: GesOA ² . ANTONIO SILVA SPROCK, IVAN FLORES VITELLI, OSNER REBETE GUILLERMO	135
Literacia científica e inclusão através da educação em ciências: caso de uma criança portadora de TDAH. MARIA EDUARDA FERREIRA, ELIZABETE DENTE, BÁRBARA FERREIRA, MANUEL LOUREIRO	153
Educación inclusiva y fácil lectura: la «comprensión» y el «texto» como vías para llegar a todos nuestros estudiantes. ALDO OCAMPO GONZÁLEZ	169

UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DE DISCENTES E DOCENTES SOBRE AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE

João Gabriel Nascimento de Araújo¹

Priscilla Milfont de Medeiros

Juliana Gonçalves de Araujo

Tiago de Moura Soeiro

Francisco de Assis Carlos Filho

Resumo. Este estudo teve por objetivo investigar a percepção dos discentes e docentes sobre as competências de um professor de Contabilidade. De natureza descritiva e de caráter quantitativo, teve como amostra estudantes e professores do curso de Ciências Contábeis do Estado de Pernambuco - Brasil. O instrumento de coleta foi composto por uma seção de dados de identificação do respondente, com a finalidade de traçar o perfil do estudante e docente. Abordou, também, questões sobre cada perspectiva das competências do professor: prática, técnico-científica, pedagógica e social e política. Pôde-se concluir que, de forma geral, existe um alinhamento entre a literatura e a presente pesquisa quanto às perspectivas técnico-científicas e, principalmente, a prática e a pedagógica. Entretanto, observou-se certo distanciamento entre a literatura e a pesquisa sobre a relevância das perspectivas política e social, tanto por parte dos docentes, quanto por parte dos discentes.

Palavras-chave: Ensino em Contabilidade, competências, discentes, professores.

A STUDY ABOUT THE PERCEPTION OF THE STUDENTS AND PROFESSORS ON THE SKILLS OF AN ACCOUNTING PROFESSOR

Abstract. This study aimed to investigate the students' and teachers' perceptions on the skills that teachers of accounting are supposed to have. Using descriptive research methods and a quantitative approach, the sample was composed by students and teachers of Accounting Courses established in Pernambuco State - Brazil. The data were collected throughout a survey aiming to trace the students' and teachers' profiles. There were also questions about each perspective of teacher competences (practical, technical and scientific, pedagogical and social and political). It was observed that, in general, there is an alignment between literature and the present research about the technical and scientific perspectives, and especially about the practice and teaching. However, there is some distance between the literature and the research on the importance of political and social perspective, both by teachers, as well as by students.

Key words: Accounting Teaching, competences, students, teachers.

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

UN ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y MAESTROS SOBRE LAS HABILIDADES DEL PROFESORADO DE CONTABILIDAD

Resumen. El objetivo del estudio fue investigar la percepción de los estudiantes y maestros sobre las habilidades del profesorado de Contabilidad. Constituyendo una investigación descriptiva de carácter cuantitativo, tuvo una muestra compuesta por estudiantes y maestros del curso de Contabilidad de la Provincia de Pernambuco - Brazil. El instrumento de recolección de datos se compone de una sección de preguntas de identificación del encuestado, que buscan trazar el perfil del estudiante y el maestro. La segunda sección aborda preguntas acerca de cada punto de vista de las competencias del profesorado (práctico, técnico y científico, pedagógico y social y político). Se concluyó que, en general, hay una relación entre la literatura y la investigación sobre las perspectivas técnicas y científicas, y sobre todo sobre práctica y la enseñanza. Sin embargo, existe una cierta distancia entre la literatura y la investigación en lo relativo a la importancia de la perspectiva política y social, tanto por parte de los maestros, como por los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de Contabilidad, competencias, estudiantes, profesorado.

Introdução

Estudos na área de educação, que abordam profissão docente e sua qualificação, estão sendo desenvolvidos com mais frequência, visto que este tema tem sido considerado objeto de interesse tanto pelos próprios educadores, como pelos pesquisadores, os quais buscam refletir e compreender aspectos relacionados aos conhecimentos e saberes que são demandados do docente (Slomski, Araújo, Guimarães, Gomes e Silva, 2009). Os questionamentos sobre a formação dos docentes do ensino superior no Brasil, surgiram por volta de três décadas passadas, tornando possível o início da verificação sobre a formação destes docentes e de suas competências específicas (Masetto, 1998). Em 1980, muitos dos pesquisadores dedicaram seus esforços para investigar, estudar e sistematizar os saberes que são considerados como base para a profissionalização da docência (Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009).

Há diversos estudos que tratam do tema educação, dentre eles, alguns se dedicam à abordagem sobre a formação do universo geral dos professores - incluindo também os bacharéis, bem como as lacunas existentes nesse processo de formação, tanto no cenário nacional quanto no internacional (Cunha, 1998; Leite, 1999; Masetto, 1998; Pimenta e Anastasiou, 2002; Shulman, 1986; Veiga e Castanho, 2000). Especificamente em Ciências Contábeis, corroborando com a leva supracitada de estudos, há, por conseguinte, os que se dedicam à pesquisa no campo da educação e da formação do professor, separados em três dimensões: qualificação acadêmica, referente à preparação do docente para a pesquisa; qualificação profissional, que estuda a relação entre a docência e a prática profissional; e qualificação pedagógica, que é a preparação para o exercício da docência (Miranda, Casa Nova e Cornacchione, 2013). O presente estudo foca nessa terceira dimensão – a qualificação pedagógica.

Os estudos que focam na qualificação pedagógica possuem relação com o domínio didático pedagógico do docente, metodologias de ensino em Contabilidade e política e programas de apoio à formação contínua do docente (Andere e Araújo, 2008; Catapan, Colauto e Sillas, 2012; Frecka e Reckers, 2010; Marshall, Dombrowski, Garner e Smith, 2010; Miranda, 2010; Miranda, Casa Nova e Cornacchione, 2012; Miranda e outros, 2013; Slomski e outros, 2009). Este estudo baseia sua relevância no alto número de cursos de Ciências Contábeis no Brasil, sendo o sexto em número de matrículas, conforme o INEP (2010), além da relevância em si que a atividade docente possui. Então, estudar sobre a educação e sua qualidade pode trazer grande contribuição para promover o progresso da sociedade, principalmente com a expansão do quantitativo dos cursos de Contabilidade no Brasil (Andere e Araújo, 2008).

Este estudo se diferencia, em relação aos demais, por investigar a perspectiva dos discentes e docentes em relação às competências de um professor de contabilidade, tanto no ambiente universitário de graduação e pós-graduação, como no ambiente dos cursos técnicos de contabilidade. Amparado em pesquisas anteriores, especialmente na de Andere e Araújo (2008), este estudo busca investigar qual a percepção dos discentes e docentes sobre as competências de um professor de Contabilidade.

Competências da profissão docente

Relacionado à qualidade dos cursos e da educação, encontra-se o papel desenvolvido pelos docentes. Até certo tempo, os docentes do ensino superior não eram foco de discussões e pesquisas, já que se acreditava que apenas o domínio do conhecimento específico de uma área era suficiente para ser professor, além da crença de que os alunos do ensino superior eram adultos e possuíam capacidade suficiente para aprender, sem necessidade de um professor com habilidades didático-pedagógicas (Miranda e outros, 2013).

Especificamente sobre os professores de Contabilidade, estes não devem se deter a conhecer e dominar apenas a prática contábil, eles também precisam conhecer a arte de ensinar, pois não só a formação prática e técnica é importante, mas a pedagógica também (Andere e Araújo, 2008). Vale enfatizar que a articulação entre Pedagogia e os trabalhos da Contabilidade, em muitos momentos, se restringem à transmissão de conhecimentos contábeis meramente técnicos e mecanicistas (Laffin, 2005).

Devido ao seu papel na formação de novos profissionais, o docente precisa assegurar suas competências intelectuais, técnicas, pedagógicas e políticas (Guerra, 2003). Essas competências estão intimamente ligadas ao papel da docência e fazem parte de um modelo de formação de professor desenvolvido por Vasconcelos (2000) e apresentado por Andere e Araújo (2008): formação prática, formação técnico-científica, formação pedagógica e formação social e política.

Formação prática

Quando se trata da formação prática dos professores, esta se refere ao conhecimento adquirido pela prática profissional do docente, de forma que proporciona aos discentes um cenário mais real e atualizado para dar significado ao conteúdo ensinado em sala de aula (Andere e Araújo, 2008). Ou seja, a formação prática do docente está relacionada com sua aquisição de conhecimento prático da profissão contábil, a fim de que com esse conhecimento o professor possa demonstrar a realidade para os alunos, facilitando o processo de aprendizagem e apropriação da teoria relacionada com a prática.

A prática também está muito vinculada ao conhecimento e domínio do conteúdo, e pode ser chamada de saberes experienciais (Miranda e outros, 2012), os quais se relacionam bem com a aprendizagem docente por meio da própria prática da docência (Pimenta e Anastasiou, 2002). Para criar tais saberes, a formação dificilmente pode ser adquirida durante cursos e aulas de pós-graduação e, por isso, o incentivo para adquirir esses conhecimentos deve ser enfatizado e cobrado pelas Instituições do Ensino Superior - IES (Andere e Araújo, 2008).

A formação prática se vincula à vivência profissional dentro e fora da carreira de docência, de maneira que, com o auxílio dos conteúdos acadêmicos, o professor poderá melhorar, por meio de seus conhecimentos práticos, sua dinâmica de aula e demonstrar os conceitos teóricos com exemplos reais. Nessa perspectiva, Andere e Araújo (2008) apontam que “... o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais fácil quando o professor possui condições de trazer para a sala de aula dados efetivos de um mundo verdadeiro”.

Formação técnico-científica

Quando se fala sobre uma formação técnico-científica para os docentes, abordam-se questões que abarcam tanto sua formação para a prática docente, ou seja, especialização, mestrado e doutorado, quanto sua capacidade de entendimento e conhecimento de conteúdos teóricos específicos. Na formação técnico-científica, o conhecimento de determinados assuntos específicos da área deve estar acompanhado do entendimento das teorias, dos aspectos mais teóricos que ficam no entorno do assunto em pauta (Andere e Araújo, 2008, Catapan e outros, 2012). Ou seja, a dimensão técnica é aquela que, dentre outros pontos, é responsável por demonstrar o amplo domínio sobre um conteúdo específico, além de tratar do conhecimento das melhores formas possíveis para desenvolver tais conteúdos com os alunos (Miranda, 2010).

O professor universitário deve ser guarnecido dos itens que fazem parte da competência técnica na área de sua especialidade, além da competência científica, que é voltada para a criação e construção de novos conhecimentos; ou seja, é habilidade de realizar pesquisas em sua área temática, tornando-se também um professor-pesquisador

(Andere e Araújo, 2008). A função das pesquisas agrega grande valor no perfil do docente, repercutindo sobre sua formação prática e pedagógica (Slomski, 2007).

Formação pedagógica

A formação pedagógica de um docente não corresponde apenas ao conhecimento de técnicas de didática; com ela é possível se concentrar em outras atividades além de ministrar aulas. Esse tipo de formação remete a todo o processo de planejamento de ensino (cronograma), o que inclui os objetivos gerais da disciplina a ser lecionada, a forma de avaliação dessa aprendizagem e as formas de construção e reconstrução do conhecimento (Andere e Araújo, 2008, Catapan e outros, 2012).

Para a formação pedagógica, o docente também pode buscar incitar a discussão e o debate, pois essa é uma forma de construir e reconstruir o conhecimento, fortalecendo o ensino-aprendizagem. Ou seja, um dos papéis pedagógicos do docente é saber trabalhar com estímulos para os alunos, com o intuito de propor desafios intelectuais, problemas, situações abertas e estimulantes (Andere e Araújo, 2008). Uma formação didático-pedagógica consistente, contudo, também deve abarcar algumas competências essenciais, como saber envolver os alunos nesses momentos de aprendizagem, desenvolvendo neles o desejo do saber, a decisão de aprender e a capacidade de realizar uma autoavaliação. (Andere e Araújo, 2008).

Formação social e política

A dimensão da formação do docente corresponde ao processo de estabelecimento de que alunos e professores são pessoas que já possuem uma história vida e têm sua cultura específica, sendo que o contexto em que vivem é norteador por diversas políticas, como políticas de saúde, econômicas e educacionais (Miranda, 2010). Ou seja, é nessa formação que o docente e o discente podem expressar suas posições políticas e sociais.

A formação social e a política podem ser consideradas essenciais para um docente, pois permitem que ele reconheça a pessoa do aluno e visualize o meio onde ele vive, sempre atento e preocupado com questões que envolvam o meio social, político, ético e humano (Andere e Araújo, 2008). Essa formação ética e humana possibilita ao professor entender e tratar com respeito às diferenças.

A formação política e social não se restringe somente aos critérios supramencionados. Ela também deve proporcionar ao docente uma segurança, de forma que o torne apto para discussões e diálogos sobre outras disciplinas, tais como Sociologia, Filosofia e Economia, além de uma formação política para debates sobre o que ocorre no país e no mundo (Andere e Araújo, 2008).

Estudos anteriores

Alguns trabalhos foram realizados sob a dimensão da qualificação pedagógica (Andere e Araújo, 2008; Catapan e outros, 2012, Frecka e Reckers, 2010, Marshall e outros, 2010, Miranda, 2010, Miranda e outros, 2012, Miranda e outros, 2013, Slomski e outros, 2009). A Tabela 1 apresenta um resumo com informações sobre estudos anteriores ligados à Contabilidade, contendo autores, objetivos e principais resultados.

Autores	Objetivo	Resultados
Andere e Araújo (2008)	Verificar a importância atribuída à formação prática, técnico-científica, pedagógica e social e política dos docentes, pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade, junto aos discentes, professores e coordenadores dos programas.	Os programas investigados estão direcionados primeiramente aos conhecimentos teóricos específicos da área contábil, seguido por formação pedagógica. Em terceiro lugar, para os discentes, vem a formação prática, e por último a formação social e política. Para os coordenadores, a ordem de importância é: formação teórica, formação pedagógica, formação social e política e formação prática.
Slomski e outros (2009)	Apresentar e discutir os dados de uma pesquisa sobre educação contábil, que analisou e caracterizou os saberes dos professores dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis.	A prática de ensino dos professores advém originariamente da experiência como profissional contábil, de magistério superior, formação escolar anterior, contexto de atuação, materiais e livros didáticos e capacidade para enfrentar os desafios na sala de aula da universidade.
Frecka e Reckers (2010)	Avaliar a qualidade, nível de satisfação com programas de Mestrado em Contabilidade e a relevância atual do curso para identificar e priorizar iniciativas futuras.	Identificar e incentivar ainda mais o debate é o primeiro passo para identificar os problemas nos programas, apesar do artigo não fornecer discussão substantiva sobre o que poderia ser feito para complementar o que está fraco.
Marshall e outros (2010)	Apresentar perspectivas sobre a prática e a educação contábil.	Apresenta diferentes perspectivas sobre a diferença entre a prática e a educação contábil, assim como a formação na faculdade de contabilidade. Também oferecem novas perspectivas.
Miranda (2010)	Investigar quais disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos são oferecidos nos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências contábeis e as dimensões da formação pedagógica que predominam nesses programas.	Dentre os mestrados e doutorados estudados, somente em dois mestrados há a obrigatoriedade de cursar disciplinas didático-pedagógicas. Dentre as dimensões da didática, a dimensão técnica é a mais comum nas ementas das disciplinas, com ausência da dimensão humana – relações aluno-professor. A dimensão sociopolítica aparece com foco nas questões institucionais.
Catapan e outros (2012)	Analisar as principais práticas pedagógicas e atributos dos professores de contabilidade que possuem êxito em sala de aula de acordo com os discentes.	Domínio de conteúdo, clareza e o despertar de interesse são razões para o bom desempenho de um docente. Quanto à Dimensão Estímulo Intelectual, as principais características foram: preparado, claro e organizado. Na Dimensão Relação Interpessoal as principais características foram: respeitoso e interessado.
Miranda e outros (2012)	Identificar docentes que se destacaram de maneira positiva junto aos discentes, para investigar os saberes destes docentes.	As disciplinas apontadas como mais significativas eram as percebidas como base do curso. Os docentes foram escolhidos pela didática ou métodos de ensino, atitudes e qualidades pessoais. E os três saberes que mais destacados foram: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais.
Miranda e outros (2013)	Investigar as relações existentes entre o desempenho discente e a qualificação docente.	Os cursos que apresentaram as maiores notas na avaliação ENADE são aqueles que apresentaram os maiores níveis de qualificação acadêmica.

Tabela 1. Resumo dos estudos anteriores em Contabilidade

Método

Esta pesquisa descritiva, e de caráter quantitativo, teve como amostra 199 estudantes do Curso de Ciências Contábeis do Estado de Pernambuco, incluindo os cursos de nível técnico, superior e pós-graduação *lato sensu*. Além da análise de opinião dos discentes, o estudo procurou a opinião de docentes, obtendo-se o total de 19 respondentes, sendo possível somente a realização de uma análise descritiva devido à pequena quantidade de docentes participantes.

Os questionários foram aplicados *in loco*, durante o período de aulas, entre os meses de junho e agosto de 2014. O instrumento de coleta foi composto por uma seção de perguntas de identificação do respondente, com o propósito de traçar o perfil do estudante e docente, tais como curso, natureza da instituição vinculada, faixa etária e sexo. O segundo bloco tratou de requisitos que os docentes podem ou não julgar necessários para a competência do professor. Foram expostos 12 requisitos e estes deviam ser valorados em uma escala likert de 5 pontos, onde 1 significa ‘discordo totalmente’ e 5 significa ‘concordo totalmente’.

Quanto à organização das perguntas no questionário, utilizado como instrumento de coleta de dados do presente estudo, estas foram dispostas de forma desordenada, ou seja, as questões sobre a mesma competência não ficaram agrupadas e de forma sequencial, para evitar algum viés, entretanto, seu tratamento no tópico de análise foi dado de acordo com os grupos de competência a que pertencem. Na Tabela 2, podem ser observadas as competências (prática, técnico-científica, pedagógica e social e política) e suas respectivas questões, conforme abordado no questionário.

Dimensão	Item
Formação Prática	Possuir um bom alinhamento entre teoria e prática (Questão 02)
	Seu tempo de experiência na docência (Questão 07)
	Seus saberes adquiridos na esfera profissional, na prática (Questão 11)
Formação Técnico-Científica	O domínio do conteúdo lecionado (Questão 04)
	Seu tempo dedicado aos estudos específicos (Questão 08)
	Ter produção científica relevante (livros e trabalhos científicos) (Questão 12)
Formação Pedagógica	Oferecer e seguir um cronograma (Questão 01)
	Incitar a discussão, o debate (Questão 05)
	Ter um bom relacionamento com os alunos (Questão 10)
Formação Social e Política	Seus valores éticos (Questão 03)
	Suas posições políticas e sociais (Questão 06)
	Demonstrar ter conhecimento em outras áreas do saber e do cotidiano (Questão 09)

Tabela 2. Competências e suas respectivas questões

Quanto às inferências realizadas, constitui a hipótese norteadora da terceira parte da análise desse estudo: H_0 - As variáveis de perfil não influenciam o comportamento das variáveis de competência do docente. Para tanto, neste bloco de análise são realizados testes para aceitação ou rejeição desta hipótese.

Análise dos dados

- Bloco 1: Perfil dos respondentes

Os alunos pertencentes ao curso de nível técnico representam 45% da amostra estudada, enquanto os discentes de nível superior representaram 51%. Os alunos de pós-graduação tiveram menor representatividade – 3,5% - e, posteriormente em análises de cruzamento, não serão considerados.

Quanto à natureza da instituição é visto que a maioria dos estudantes desta amostra pertence às instituições particulares – 67%, aproximadamente. A maioria dos estudantes está na faixa etária entre 18 e 24 anos (51%), seguida por alunos entre 25 a 35 anos – 38%, aproximadamente. Os estudantes que têm idade superior a 35 anos representam 11% da amostra. O sexo feminino é representado por 58% da amostra.

Entre os docentes respondentes – 19 professores –, observou-se que a maioria (37%) possui especialização; 21% têm titulação de mestrado e 21% têm doutorado. Também maioria – 58%) – são os professores oriundos de instituições particulares.

Quanto à idade, verificou-se que 48% dos professores estão na faixa entre 25 a 35 anos, 16% tem idade de 36 a 50 anos, e o mesmo percentual é encontrado para os professores que tem idade acima de 50 anos. Percebe-se que a maioria dos docentes da amostra é jovem, sendo 79% do sexo masculino. Estas características divergem do perfil dos alunos, onde a maioria é representada pelo sexo feminino.

- Bloco 2: requisitos do docente

O bloco 2 é formado por 12 itens que devem ser valorados pelo discente em grau de concordância numa escala de 5 pontos. A apresentação e a discussão dos resultados obtidos nesse bloco estão subdivididas de acordo com as competências do professor, de forma que primeiro discute sobre a formação prática, seguida da formação técnico-científica, pedagógica e social e política, nesta ordem.

- Formação prática

A formação prática está vinculada tanto ao conhecimento profissional adquirido fora da sala de aula, como também ao conhecimento adquirido dentro de sala de aula

juntamente com o domínio do conteúdo, permitindo a criação de um ambiente propício para o entendimento da teoria na prática. Então, com relação à ‘possuir um bom alinhamento entre teoria e prática’, os respondentes, em sua maioria, consideraram este item como requisito de competência de um professor. Aproximadamente 83% concordaram totalmente com a assertiva, considerando item relevante para o processo de ensino-aprendizagem, enquanto 11% concordaram de forma parcial.

É relevante destacar que dentre aqueles que se mostraram indiferentes a este item, 3,5% são vinculados às instituições de natureza particular. Boa parte daqueles que concordam totalmente também são de natureza particular (68,5%). Neste item os docentes atribuíram o nível de concordância de 95%, indicando que eles consideram este alinhamento essencial para docência.

Conforme demonstrado na literatura, o processo de ensino-aprendizagem acaba se tornando mais fácil quando o docente possui condições de demonstrar as questões reais alinhadas à teoria (Andere e Araújo, 2008). E, dessa forma, o resultado obtido corrobora com o referencial teórico, pois nota-se um alto nível de concordância como sendo este item essencial para um bom docente.

O tempo de experiência na docência, por vezes, pode causar diferença na forma como o discente enxerga o professor. No entanto, os resultados mostraram uma distribuição das respostas entre as alternativas de concordância e indiferença. A maioria dos alunos concorda parcialmente com o fato de a experiência docente dos professores ser um importante requisito (36%), 23% concordam totalmente, enquanto 24% acham indiferente este fator para a competência do docente. Já os professores tratam da experiência de forma distribuída. O percentual de indiferença e concordância parcial encontrado foram os mesmos: 37%. Cerca de 10% discordam parcialmente desta assertiva, e 16% concordam totalmente.

O conhecimento e o domínio do conteúdo estão bem relacionados com os saberes adquiridos durante a prática da docência (Pimenta e Anastasiou, 2002). Assim, tal prática é um instrumento que, conjugado à experiência, pode auxiliar o professor em sala de aula. Entretanto, essa proposta apresentada pela literatura é aceita em parte pelos respondentes desta investigação, visto que a maioria concorda, apenas parcialmente, que a experiência na docência é um fator primordial para ser um bom professor.

O quesito sobre experiência prática do professor foi o item que mais se destacou, com o nível de concordância de 92%, onde, 31% dos alunos concordam parcialmente com esta assertiva, enquanto 61% concordam totalmente. Assim, além de domínio do assunto, do estudo específico e de outros conhecimentos, os alunos esperam que os professores consigam transmitir o assunto com um teor prático, tangenciando os aspectos cotidianos da disciplina e da profissão, aplicando situações reais durante o processo de ensino-aprendizagem. Os professores, em contrapartida, apresentam um percentual de 74% de concordância, demonstrando concordar que a experiência profissional influencia positivamente e 26% se mostram indiferentes a este requisito.

A vivência da profissão fora de sala de aula permite que o docente crie cenários mais reais e atualizados com o intuito de dar significado ao conteúdo explanado em sala de aula (Andere e Araújo, 2008). Essa visão de conhecimento prático para auxiliar no ato de lecionar é também compartilhada como um requisito importante para os docentes, conforme opinião dos discentes questionados, assim como de 74% dos docentes. Diante desses três aspectos que remetem à formação prática do professor, os participantes da presente pesquisa demonstram que estão em acordo, em diferentes graus de aceitação, com as perspectivas de boa formação para os docentes.

- Formação técnico-científica

A formação técnico-científica representa uma dimensão particular para os docentes, onde é possível encontrar aspectos sobre a formação específica para docência, como mestrado e doutorado, e sobre o domínio de conhecimentos mais peculiares e desenvoltura acadêmica no que tange à produção de material científico. Então, o item relacionado ao domínio do conteúdo, buscando saber se os discentes levam em consideração a importância deste aspecto, obteve uma concordância total de 85% e 13% de concordância parcial, em contraste com o nível de indiferença de 2%. Os docentes também compartilham da importância do domínio de conteúdo e atribuem o percentual de 100% de concordância, sendo 95% concordância total e 5% parcial.

É relevante ressaltar que 65% dos que concordam totalmente pertencem a alguma instituição de ensino particular. Essa diferença também é percebida quando analisados os resultados para quem concordou parcialmente, onde 76% dos respondentes são de instituições privadas e 24% públicas.

O conhecimento de assuntos específicos de uma área é uma característica do conhecimento técnico científico, devendo estar acompanhado do entendimento das teorias que balizam determinada área de estudo (Andere e Araújo, 2008, Catapan e outros, 2012). A literatura demonstra que o domínio do conteúdo é um ponto importante para a formação técnico-científica e, corroborando com essa afirmação, a pesquisa conseguiu identificar que os discentes e os docentes acreditam que o domínio do conteúdo é item relevante para ser um bom professor.

Este resultado também sugere que pode haver uma diferença entre a visão do aluno e do professor, a depender da natureza da instituição. O discente de uma instituição pública pode desenvolver maior independência do docente, tendo a ideia de este ser somente um facilitador, ou, simplesmente, por essas instituições possuírem diferenças em seu modo de ensino-aprendizagem. No entanto, este estudo não se aprofundou neste quesito, sugerindo a oportunidade de uma posterior análise para identificar possíveis causas dessa percepção entre os alunos. Dá-se relevante acrescentar que os dados da Tabela 3 utilizados para análise, correspondem a um indício e não uma conformação estatística, pois não se obteve significância estatística relevante, onde foi utilizada uma escala de 05 pontos.

			Natureza		Total
			Particular	Pública	
Domínio	Discordo totalmente	Valores	1	0	1
		% dentro de Domínio	100,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de Natureza	0,8%	0,0%	0,5%
	Nem discordo nem concordo	Valores	3	1	4
		% dentro de Domínio	75,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de Natureza	2,3%	1,5%	2,0%
	Concordo parcialmente	Valores	19	6	25
		% dentro de Domínio	76,0%	24,0%	100,0%
		% dentro de Natureza	14,3%	9,1%	12,6%
	Concordo totalmente	Valores	110	59	169
		% dentro de Domínio	65,1%	34,9%	100,0%
		% dentro de Natureza	82,7%	89,4%	84,9%
Total		Valores	133	66	199
		% dentro de Domínio	66,8%	33,2%	100,0%
		% dentro de Natureza	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 3. Tabela Cruzada – Domínio do Assunto e Natureza da Instituição

Quanto ao tempo dedicado aos estudos específicos, a que o docente está vinculado, os alunos concordam com a atribuição deste item como requisito para competência do professor – 38% dos alunos concordam parcialmente com esta assertiva e 37% concordam totalmente, atingindo um percentual de 75% de concordância. Já 21% dos alunos se declaram indiferentes e percentual de discordância foi de 4,5%.

Se comparado com o aspecto de domínio de conteúdo, observa-se que o tempo dedicado ao estudo específico foi valorado com 10% a menos de concordância e, apesar de este tópico estar relacionado ao domínio do assunto do docente, os alunos preferem um domínio do assunto elevado, em detrimento de um estudo específico mais aprofundado, o qual obteve um percentual de indiferença significativo. Os professores atribuíram concordância de 74% quanto à dedicação aos estudos específicos e 26% se mostraram indiferentes.

Com relação à produção científica, como a publicação de trabalhos científicos, diferentemente da observação anterior, este requisito obteve maior nível de indiferença por parte dos alunos – 31%. O total dos que concordam com este requisito é de 57%, sendo 35% de concordância parcial e de 22% de concordância total. Já os professores concordam em um grau de 79%, enquanto 16% são indiferentes e 5% discordam totalmente da influência da produção científica como competência do docente.

A pesquisa científica tem papel importante na formação de um docente, pois ela agrega valor ao seu perfil, repercutindo também na formação prática e pedagógica (Slomski, 2007). Mas, apesar de ser item relevante na literatura, não é dos mais considerados para atribuir como requisito importante no processo de ensino do docente, tendo a experiência prática mais destaque e interesse conforme apontam os respondentes da pesquisa. Isto pode refletir, também, no perfil dos estudantes – pouco interesse ou incentivo à pesquisa, estando mais voltados para o mercado de trabalho. Os três pontos abordados sobre a formação técnico-científica de um docente apontam que existe um acordo sobre o domínio do conteúdo como parte importante para um professor, entretanto a formação específica e a produção científica representam uma fatia de menor relevância para uma boa formação dos docentes.

Formação pedagógica

A formação pedagógica trata de diversos aspectos da vida docente e é nela que pode ser encontrado o empenho em desenvolver um planejamento de aula, um bom relacionamento com os alunos, que favorece um ambiente para discussões e debates engrandecedores para o ambiente acadêmico. O item referente ao cronograma, onde os discentes devem avaliar se consideram como requisito o fato de o professor oferecer e seguir um cronograma, os resultados apontaram que 90,5% dos discentes concordam que o cronograma deve ser considerado requisito como competência do docente. Apenas 4% se mostraram indiferentes a esta assertiva, enquanto 5,5% discordam deste item como requisito. Os docentes também consideram este item importante, apresentando um percentual de concordância de 74%, e indiferença de 26%. Nenhum dos docentes considerou a discordância.

A formação pedagógica está relacionada com o processo de planejamento, onde é criado um cronograma para auxiliar no desenvolvimento das atividades e a literatura aponta como um item importante para a formação de um professor. Os respondentes também concordam com essa visão, principalmente os docentes, com um pequeno percentual de discordância dos discentes.

Com relação à discussão e o debate sobre os temas, sugerindo a valoração da importância de incitar o debate ou discussão acerca de determinado conteúdo que esteja sendo abordado, os discentes atribuíram concordância com a relevância do debate como requisito do docente, mas não de forma contundente, concordando totalmente. Cerca de 40% dos alunos concordam totalmente e 45%, concordam parcialmente. Já os docentes atribuem 95% de concordância e apenas 5% de indiferença. Do mesmo modo que na questão anterior, os alunos de instituições particulares atribuíram maior importância a este requisito, com participação de aproximadamente 70% nos graus de concordância.

O debate é um momento de crescimento em sala de aula, onde, de acordo com Andere e Araújo (2008), deve servir como estímulo para os alunos, proporcionando momentos de desafios intelectuais com problemas estimulantes, sendo este um dos

papéis pedagógicos do docente. Os docentes questionados estão ratificando a idéia proposta pela literatura com relação ao debate, reforçando-o como um item do papel do professor. Já os discentes também concordaram com esse papel, mas apresentaram um percentual de discordância.

Ter um bom relacionamento com os alunos foi um item pesquisado e os docentes apresentaram um nível de concordância de 90%. Nesta questão é perceptível a concordância elevada. O bom relacionamento é o item mais concordado como requisito; para os alunos este item é essencial, ajudando no processo de ensino e aprendizagem. Corroborando com a literatura de que o bom relacionamento com os alunos proporciona um ambiente de aprendizagem, onde é possível desenvolver o desejo de saber (Andere e Araújo, 2008), os respondentes da pesquisa também acham que o bom relacionamento é um requisito essencial na formação de um bom professor.

Formação social e política

O terceiro questionamento é sobre os valores éticos do docente. A ética, nas respostas dos discentes, é considerada como requisito importante, apresentando um percentual de 69% de concordância total e 23% concordância parcial. Quanto aos docentes, 21% apresentaram indiferença e 79% demonstraram concordância com a importância da ética como requisito.

A literatura demonstra que a formação social e política é essencial para o docente, pois permite reconhecer o aluno em seus vários aspectos (Andere e Araújo, 2008), possibilitando que o professor entenda e trate com respeito as diferenças. Conforme respostas obtidas, as afirmações da literatura estão em harmonia com a opinião dos discentes e docentes, em sua maioria, de que a ética é um requisito importante para um professor.

Em se tratando das posições políticas e sociais como requisito de competências de um professor, as respostas apresentaram um comportamento diferente das análises anteriores. Os respondentes tenderam a ser indiferentes (31%), apresentando, também, 30% de concordância parcial. O destaque é para discordância que, desta vez, revelou um percentual de 14%. Este achado demonstra que opções pessoais sociais ou políticas não são observadas como requisito para a prática da docência.

Diferentemente das questões anteriores, os professores também apresentaram discordância. Aproximadamente 47% dos docentes discordaram, apontando para uma não relevância deste quesito para docência. Quanto aos que são indiferentes, o percentual atingido foi de 37%, enquanto a concordância obteve um grau de 15%.

O processo de estabelecer que os alunos e professores são pessoas que já possuem seus valores e histórias de vida, e que são norteados por diversos fatores (política, economia, educação), corresponde a mais uma dimensão da formação do professor (Miranda, 2010) e é com esse conhecimento que docente e discente podem

expressar suas posições políticas e sociais. Mas, diferentemente da literatura apresentada, tanto os discentes quanto os docentes demonstram que a posição social e política não são importantes requisitos para um docente.

O questionamento que tratou do conhecimento do docente em outras áreas do saber teve um percentual de 40% de concordância parcial e 36% de concordância total. Assim, o professor, na visão dos alunos, é mais bem visto quando consegue dominar o assunto e relacionar o conhecimento repassado com informações do cotidiano e de outras disciplinas, facilitando a compreensão holística e consequente relevância do estudo de certo tema para o entendimento do todo. Os docentes concordaram com a expansão do conhecimento em 79%, enquanto 16% se mostraram indiferentes.

Sobre sua formação política e social, o docente deve proporcionar, de forma segura, discussões e diálogos sobre outras disciplinas e debates sobre o que ocorre no país e no mundo (Andere e Araújo, 2008). Os respondentes (discentes e docentes) apontam que esse aspecto é um requisito importante para a formação de um professor. Assim, de maneira geral, verifica-se que, para os envolvidos nesta pesquisa, é importante ter seus valores éticos definidos, quando se é um docente, bem como ter interdisciplinaridade, para aumentar a riqueza na exposição de determinados assuntos.

Bloco 3: Inferências

O objetivo deste bloco foi de analisar relações estatisticamente significantes entre as variáveis de perfil (bloco 1) e os requisitos de competência (bloco 2). As relações buscadas entre essas variáveis não apresentaram significância, quando analisadas através escalas de cinco pontos, não sendo possível, portanto, identificar diferenças entre o grau de concordância e discordância. No entanto, a fim de tentar observar qualquer indício de relação, as variáveis foram agrupadas para formação de três níveis de concordância: discordância, indiferença e concordância. Mesmo para este agrupamento a única relação encontrada foi a de Natureza da Instituição com as Posições Políticas e Sociais.

O teste utilizado foi o U de Mann-Whitney e a significância apresentada foi de 0,037, estando dentro do intervalo de confiança de 95%. Todas as outras relações apresentaram um nível de significância fora do intervalo de confiança, mesmo se adotado um intervalo de confiança de 90%. Analisando este resultado, percebe-se a diferença de comportamento quanto à valoração desta alternativa como um requisito da competência docente, como apresentado na Tabela 4.

			Posições Políticas e Sociais			Total
			Discordo	Indiferente	Concordo	
Natureza	Particular	Valores	30	41	65	136
		% dentro de Natureza	22,1%	30,1%	47,8%	100,0%
		% dentro de Posições Políticas e Sociais	55,6%	71,9%	73,9%	68,3%
		% do Total	15,1%	20,6%	32,7%	68,3%
	Pública	Valores	24	16	23	63
		% dentro de Natureza	38,1%	25,4%	36,5%	100,0%
		% dentro de Posições Políticas e Sociais	44,4%	28,1%	26,1%	31,7%
		% do Total	12,1%	8,0%	11,6%	31,7%
Total		Valores	54	57	88	199
		% dentro de Natureza	27,1%	28,6%	44,2%	100,0%
		% dentro de Posições Políticas e Sociais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	27,1%	28,6%	44,2%	100,0%

Tabela 4. Natureza da Instituição e Posições Políticas

Aqueles que concordaram com as posições políticas e sociais – 44% da amostra – são oriundos de instituições privadas, representando 74%. Dos alunos matriculados em instituições públicas, 45% discordam deste requisito, enquanto 28% se mostram indiferentes. Tomando por base os resultados expostos, observa-se que aqueles que são vinculados às instituições públicas tendem a não concordar com a relevância deste requisito como competência do professor.

Assim, com este resultado pode-se rejeitar parcialmente a hipótese nula, pois uma das variáveis de perfil apresentou relação significativa com variáveis de competência, indicando que a natureza da instituição, a que o discente está vinculado, interfere na sua visão de docente. Este resultado pode indicar maiores diferenças entre a natureza da instituição dos alunos e outras características do ensino-aprendizagem e, por consequência, sugerir estudos mais aprofundados sobre uma possível maior independência do discente de instituição pública em relação à figura do professor.

Conclusão

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer a percepção dos discentes e docentes sobre as competências do professor de Contabilidade. Diante dessa proposta, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado por meio da identificação da opinião dos discentes vinculados à graduação em Ciências Contábeis, pós-graduação em contabilidade e ao

curso técnico de contabilidade, bem como dos docentes da área de contabilidade sobre as competências necessárias para um bom professor.

Após a aplicação dos questionários na amostra de 199 discentes (nível técnico, superior e pós-graduação) e 19 docentes, foi possível, primeiramente, conhecer o perfil dos respondentes e suas percepções sobre as competências essenciais para um professor. E, em um segundo momento, realizar uma análise das relações estatisticamente significantes entre o perfil dos respondentes e os requisitos de competência.

Sobre as competências, os respondentes, tanto docentes quanto discentes, concordam em sua maioria com a literatura, no que tange à formação prática, afirmando que o conhecimento prático representado em itens como o alinhamento entre teoria e prática, a experiência na docência e a aquisição de saberes na prática profissional, são requisitos para um bom professor. Sobre as competências referentes à formação técnico-científica, verifica-se que existe uma aceitação comum entre discentes e docentes sobre o domínio do conteúdo, enquanto aspectos sobre uma formação específica se encontram dentro uma faixa de menor relevância, conforme dados oferecidos. Com relação à produção científica, os docentes acreditam que esse aspecto é importante para um bom professor, enquanto os discentes concordam com um menor percentual.

As competências que envolvem a formação pedagógica também apresentaram, em termos gerais, concordância com a literatura, onde seguir um cronograma, incitar o debate e ter bom relacionamento com os alunos, são ingredientes necessários para um professor. Já a formação política e social apresenta maiores discordâncias em relação à literatura, onde a relevância do posicionamento social e político do professor é colocada em xeque. Entretanto, os valores éticos definidos e a interdisciplinaridade foram itens aceitos como importantes para ambos – professores e alunos.

Sobre as inferências através da busca de relações estatisticamente significantes entre o perfil e os requisitos de competência, encontrou-se a relação entre a Natureza da Instituição e as Posições Políticas e Sociais. Dessa forma, os vinculados às instituições públicas tendem a não concordar com a relevância da posição política e social como uma competência do professor, se comparados àqueles oriundos de instituições privadas. Esse resultado rejeita parcialmente a hipótese nula.

Portanto, pode-se concluir que, de forma geral, existe um alinhamento entre a literatura e a presente pesquisa quanto às perspectivas técnico-científica e, principalmente, à prática e à pedagógica. Entretanto, observa-se certo distanciamento entre literatura e a pesquisa sobre a relevância da perspectiva política e social, tanto por parte dos docentes – em consonância com Andere & Araújo (2008), que observaram em seu trabalho a pouca relevância dada a essa perspectiva na formação de professores de Contabilidade –, quanto por parte dos discentes, que também se mostraram, de certa forma, indiferentes a algumas características políticas e sociais como sendo relevantes à atividade docente.

O presente estudo limitou-se a investigar a perspectiva dos discentes e docentes em relação às competências de um professor de contabilidade tanto no ambiente universitário de graduação em Ciências Contábeis, como no ambiente dos cursos técnicos de contabilidade. E, como sugestão para novas pesquisas, recomenda-se o aumento da população, onde pode ser incluso o grupo de discentes de pós-graduação, bem como replicação da pesquisa em outros cursos, como Economia e Administração.

Referências

- Andere, M. A. e Araújo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade Finanças*, 19 (48), 91-102.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de estatísticas e Avaliação da Educação Superior. *Censo da educação Superior 2010*. Brasília: MEC/Inep/deas, 2011. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> acesso em: 01 mai 2014.
- Catapan, A., Colauto, R. D. e Sillas, E. P. (2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IEs públicas e privadas. *RIC - Revista de Informação Contábil*, 6 (2), 63-82.
- Cunha, M. I. (1998). *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*, Araraquara: J.M.
- Frecka, T. J. e Reckers, P. M. J. (2010). Rekindling the debate what's right and what's wrong with masters of accountancy programs the staff auditor's perspective. *Issues in Accounting Education*, 25 (2), 215–226.
- Guerra, C. T. (2003). *O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem edesenvolvimento por estudantes de licenciatura*. 2003. Tese de doutorado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Laffin, M. (2005). *De Contador a Professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Leite, D. (Org.). (1999). *Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Editora UFRS.
- Marshall, P. D., Dombrowski, R. F., Garner, R.M. e Smith, K. J. (2010). The accounting education gap. *The CPA Journal*, 80 (6), 6.
- Masetto, M. (1998). Professor Universitário: um profissional da Pedagogia na atividade docente. In: M. Masetto (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Miranda, G. J. (2010) Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu

- em Ciências Contábeis. *REPeC - Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 4 (2), 81-98.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C. e Cornachione, E.B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23, 142-153.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C. e Cornachione, E. B. (2013). Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho do discente em Contabilidade. *RBGN – Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 15 (48), 462-481.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. G. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F. e Quillici Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, (34), 169-184.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2),4-14.
- Slomski, V. G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1 (1), 87-103.
- Slomski, V. G., Araújo, A. M. P., Guimarães, I. P., Gomes, S. M. S. e Silva, A. C. R. (2009) Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 38 (178/180), 119-139.
- Vasconcelos, M. L. M. C. (2000). *A formação do professor do ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira.
- Veiga, I. P. e Castanho, M. E. L. (Orgs.). (2000). *Pedagogia Universitária - A aula em Foco*. Campinas: Papirus.

Dados dos autores:

João Gabriel Nascimento de Araújo

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Endereço Profissional: Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901. Telefone: (81) 2126-8911.

Homepage: <http://www.ufpe.br/ppgcontabeis/>

E-mail: j_gabriel90@hotmail.com

Priscilla Milfont de Medeiros

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mestranda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Endereço Profissional: Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901. Telefone: (81) 2126-8911.

Homepage: <http://www.ufpe.br/ppgcontabeis/>

E-mail: priscillamilfont@gmail.com

Juliana Gonçalves de Araújo

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Endereço Profissional: Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901. Telefone: (81) 2126-8911.

Homepage: <http://www.ufpe.br/ppgcontabeis/>

E-mail: juhliana.araujo@gmail.com

Tiago de Moura Soeiro

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Endereço Profissional: Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901. Telefone: (81) 2126-8911.

Homepage: <http://www.ufpe.br/ppgcontabeis/>

E-mail: tiago-soeiro@hotmail.com

Francisco de Assis Carlos Filho

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Endereço Profissional: Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901. Telefone: (81) 2126-8911.

Homepage: <http://www.ufpe.br/ppgcontabeis/>

E-mail: francisco.assis.filho@gmail.com

Data de recepção: 16/09/2014

Data de revisão: 14/11/2014

Data da aceitação: 23/12/2014

LOS MENORES GITANOS RUMANOS DE “EL GALLINERO”: ETAPAS DE DESARROLLO EN UN CONTEXTO DE RIESGO

José David Gutiérrez Sánchez¹

Resumen: Este artículo trata de expresar parte de los resultados obtenidos por medio de la investigación realizada durante 2010-2013 en el asentamiento chabolista de El Gallinero (Madrid), con la comunidad de familias de etnia gitana y de procedencia rumana que viven en el lugar. La investigación se centra en la descripción de la zona, analizando el contexto de riesgo en que vive la población, ofreciendo un estudio de las etapas de desarrollo de los menores, como forma de comprender los procesos de inclusión-exclusión que se reproducen en el Poblado. La investigación revela la necesidad de intervenir en un periodo concreto de tiempo para reducir las altas tasas de analfabetismo y la asimilación de actividades propias de la delincuencia como los robos y hurtos.

Palabras clave: Asentamiento, Gallinero, Rumanos, Gitanos, Desarrollo, Exclusión social, Marginación.

THE ROMANIAN GYPSIES MINORS FROM “EL GALLINERO”: STAGES OF DEVELOPMENT IN A CONTEXT OF RISK

Abstract: This article attains to present part of the results obtained through the research carried out during 2010-2013 in the settlement of El Gallinero (Madrid) within the gypsy community of Rumanian origin living there. The research lies in the description of the area, analysing the context of risk in which the population lives, offering a study of the minor development stages as a way to understand the processes of inclusion- exclusion that are reproduced in the Settlement. The research reveals the need to intervene in a concrete period of time to reduce the high rates of illiteracy and the assimilation of criminal activities (like robberies and thefts).

Key words: Settlement, Gallinero, Rumanians, Gypsies, Development, Social exclusion, Marginalization.

OS MENORES CIGANOS ROMENOS DE “O GALINHEIRO”: ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DE UM CONTEXTO DE RISCO

Resumo: O presente artigo trata de expor parte dos resultados obtidos na pesquisa realizada durante o período 2010-2013 no assentamento de favelas El Gallinero (Madrid), com a comunidade de famílias de

¹ Datos del autor al final del artículo.

etnia cigana e de origem romena que moram em dito lugar. A investigação concentra-se na descrição da área, fazendo uma análise do contexto de risco no qual a população mora, oferecendo um estudo das etapas de desenvolvimento dos menores, a fim de compreender os processos de inclusão e exclusão que são reproduzidos no local. Esta pesquisa mostra a necessidade de intervenção num período concreto de tempo para reduzir as elevadas taxas de analfabetismo, assim como a assimilação de atividades ligadas a delinquência (roubos e furtos).

Palavras chave: Assentamento, Gallinero, Romenos, Ciganos, Desenvolvimento, Exclusão social, Marginalização.

Introducción

En la ciudad de Madrid encontramos un poblado chabolista conocido por el nombre de El Gallinero, donde se reproducen procesos de exclusión social y marginación muy acusados en una población en que la mitad de sus habitantes son menores de edad. Este colectivo presenta grandes retos a las administraciones y entidades sociales; las cuales, apoyadas en el Trabajo Social, buscan alternativas de intervención que puedan erradicar los problemas derivados de la pobreza dentro de un contexto de riesgo bastante marcado por la violencia.

Partimos de la descripción y análisis de nuestra experiencia en el propio asentamiento. El trabajo constante con los menores y sus familias, así como los actores sociales presentes en el lugar, muestran nuestro estudio cualitativo desarrollado entre 2010 y 2013.

A través de nuestra investigación, hemos desarrollado una metodología de trabajo que incluye una división por etapas evolutivas dentro del proceso de los menores, el cual resulta relevante para comprender las características de la población, así como para ejecutar intervenciones más eficaces y que se ajusten aún más a las necesidades de las personas que viven en el asentamiento.

Las dificultades propias del lugar, expresan situaciones de riesgo y sitúan a los menores en el punto más vulnerable. Para llegar a interpretaciones como éstas, nos apoyamos en las respuestas obtenidas en las entrevistas que se realizaron con los menores, familiares y técnicos, además de un trabajo de campo, de un año de duración, en el lugar. El análisis de los datos obtenidos nos ha servido para comprender como se desarrollan determinados procesos de inclusión-exclusión social, sus causas y sus efectos. A esto le unimos la investigación realizada por medio del Proyecto PUCAFREU “Promoting unprotected unaccompanied Children’s Access to fundamental rights in the European Union” (CNRS- Migrinter) durante 2012 y que nos sirvió para indagar sobre los motivos migratorios y los medios de sustento de la población.

A continuación esbozamos y describimos el asentamiento, siguiendo con la clasificación por etapas de desarrollo, y mostrando diversos datos dentro de todo el contexto, así como aquellos procesos que han llevado a la creación de espacios como el que resaltamos en nuestra investigación. Las etapas de desarrollo nos reflejan la dura realidad de los jóvenes que habitan en el asentamiento, de tal forma que nos ayudan a entender aquellos procesos que se originan, como medio de posibilitar mejores intervenciones sociales que favorezcan la inclusión social. La intervención por medio de proyectos sociales, permite a las entidades mediar en aquellos problemas detectados, empleando las técnicas que permitan indagar en dichas etapas.

El Poblado Chabolista de El Gallinero (Madrid)

El Gallinero es un asentamiento chabolista en el cual viven rumanos de etnia gitana procedentes de la provincia de Ialomita (Rumanía). Nuestra investigación se centra en dicho colectivo y contexto como forma de analizar y describir los procesos de inclusión- exclusión detectados en la zona, comprobando la influencia y eficacia de las políticas sociales que se han llevado a cabo, en un ambiente considerado, por los colectivos sociales, de emergencia y punto clave de la exclusión social en la ciudad de Madrid.

El análisis constante de las intervenciones sociales desarrolladas en el asentamiento, a través de la Fundación Imaginario Social, nos ayuda a comprender y describir aquellos aspectos que demuestran la situación de vulnerabilidad que los menores y jóvenes, así como sus familias, padecen sin obtener respuestas eficaces por parte de las administraciones públicas (Gutiérrez, 2011).

En el asentamiento viven actualmente unas 400 personas, de las cuales el 50% son menores de edad. El origen de El Gallinero data aproximadamente de 2001 (FIS², 2011) fruto, en dicho año, del derribo de otras Unidades de Realojamiento Especial, como La Quinta, La Celsa, La Rosilla y, sobre todo, de las actuaciones desarrolladas para dismantelar el poblado de las Barranquillas en Madrid. A su vez, el desalojo del Barrio de Malmea en 1999 y el intento fallido de la administración local por crear “Campamentos” específicos, donde atender a esta población, perturbaron aún más la situación provocando la peregrinación a lugares alternativos, hasta llegar a asentarse en el Poblado de El Gallinero. Según Las Heras (1999), aquellos campamentos carecían de todo servicio de salubridad, al ubicarse en zona de escombros, plagas de roedores y, con el tiempo, se fueron detectando enfermedades infecciosas, especialmente en niños. En palabras de la investigadora, estos hechos ocurridos en Malmea, y en otros lugares, reflejan la incapacidad de los gobiernos central, autonómico y local para abordar y

² FIS (Fundación Imaginario Social).

solventar el tema en cuestión. La realidad es que, hoy día se siguen reproduciendo escenas desoladoras en el asentamiento que abordamos en nuestra investigación.

El Gallinero está situado en un solar de propiedad privada que antiguamente era una granja avícola, de ahí su nombre actual. Está situado a un kilómetro de la Cañada Real Galiana, pero no forma parte de ella. El terreno donde encontramos el poblado pertenece al distrito de Vallecas en Madrid. Según el informe sobre el Análisis de la Realidad sobre la Cañada Real, realizado por Cruz Roja en 2011, El Gallinero se ubica en el sector 6³. Aunque El Gallinero no forma parte de la Cañada, Cruz Roja añade el Poblado al informe, debido a la emergencia social que viven las personas del lugar, lo cual dota de más visibilidad a los problemas que en dicho terreno ocurren, además de los proyectos propios que la entidad tiene en el asentamiento.

El Poblado presenta unas características propias que afectan a la vida de las personas que allí habitan. El contexto de riesgo social y la dureza de las condiciones de vida en el propio asentamiento, crean un escenario complejo que necesita de una intervención social específica. Entendemos el riesgo como concepto multifacético. Dicho concepto incorpora al ser humano como víctima o como agente (Jaeger, 2001). El riesgo se entiende como probabilidad de que se desarrollen determinadas situaciones. Si hablar de riesgo supone hablar de probabilidades, cuando hablamos de intervención sobre situaciones de riesgo, hablamos de reducir las probabilidades (Vélaz de Medrano, 2002).

Como argumenta Torres (2011), el chabolismo enlaza con las dificultades de integración que presentan entornos urbanos muy desfavorecidos y segregados, lo que relaciona también la desigualdad urbana general y la marginación de algunos espacios con la reproducción del chabolismo, poniendo en tela de juicio las incongruentes, cuando no insuficientes, respuestas que se siguen aplicando frente a problemáticas ciertamente complejas. El chabolismo está relacionado estrechamente con lo que se denomina “exclusión residencial” (Cortés, 2003). Esta denominación enlaza con los siguientes puntos que, como indica Torres (2011), son destacables:

- La accesibilidad. Es decir, la posibilidad de contar con un alojamiento acorde con los recursos económicos disponibles de la persona.
- La adecuación de las características de la vivienda o alojamiento, en razón de las necesidades y caracteres demográficos de sus ocupantes.
- El riesgo o la seguridad de poder disfrutar de un uso estable y continuado de la vivienda y su entorno que, en gran medida, depende del régimen de tenencia y ocupación. Se trata por tanto de estabilidad.

³ Cruz Roja divide en sectores su intervención en la Cañada Real Galiana. Un total de seis sectores conforman el Análisis de la Realidad realizado en 2011, añadiendo a El Gallinero como lugar específico de actuación dentro de los proyectos que se desarrollan en la zona.

- La habitabilidad. La situación física y arquitectónica en que se encuentra la vivienda y su entorno, para que puedan cumplir unos mínimos de calidad que hagan posible una vida social integrada.

Los habitantes de El Gallinero padecen los problemas detectados de “exclusión residencial” que desarrollamos en este estudio. Debemos entender que los menores, que viven con sus familias en el asentamiento, son la parte más vulnerable de toda la problemática destacada y que, por lo tanto, viven situaciones complejas dentro de todo el contexto.

Vamos a resaltar como las condiciones de vida en el Poblado afectan al desarrollo íntegro de los menores, pero antes debemos comprender varias peculiaridades del entorno donde se desarrollan los acontecimientos descritos: En primer lugar, el asentamiento es un terreno de propiedad privada externa a los habitantes de El Gallinero. A esto hay que unirle directamente los constantes intentos por parte de la administración local por derribar algunas de las viviendas, y la falta de alternativas existentes ante tal hecho. Dentro de esta circunstancia resaltamos la Resolución B7-0500 del Parlamento Europeo, sobre la situación del pueblo romaní en Europa, de 7 septiembre 2010, en la cual se habla del derecho a una vivienda digna y la obligación de facilitar un alojamiento alternativo adecuado, aunque, como podemos comprobar durante nuestro estudio, en el asentamiento se vulnera constantemente. Enlazado con esta resolución, añadimos la vulneración de artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, como son: el Art. 16.1; referido al derecho a la intimidad familiar; el Art. 27; que proclama el derecho a un nivel de vida adecuado y a la protección social en especial respecto a nutrición, vestuario y vivienda; y el Art. 28; que defiende el derecho a la educación y al juego. Aunque estos artículos comprenden el amparo en diversas materias del derecho, la vulneración de los mismos es verificada por entidades sociales que trabajan in situ.

La falta de apoyo, en el suministro de materiales de construcción para mejorar las condiciones de vida, por parte de la administración local, refleja un escenario de chapa, maderas, plásticos, cartones, etc., donde se originan plagas de roedores y la acumulación de basuras hace insalubre el lugar. En nuestro trabajo de campo, desarrollado durante 2010-2013, hemos registrado diversos casos de mordeduras de ratas a bebés, llevando la situación a un riesgo social extremo (Gutiérrez, 2011). A su vez, El Gallinero está próximo al vertedero de Valdemingómez, por lo que la situación se agrava aún más.

Las chabolas no disponen de letrinas, y el agua es recogida de una fuente cercana (Proyecto Nido, 2011). El tendido eléctrico está defectuoso por lo que la posibilidad de la propagación de incendios es alta. Por último, y debido a la distancia con el centro de Madrid (14 Km.), resulta bastante complejo disponer de servicios públicos como recogida de basuras, accesibilidad a oficinas de empleo, guarderías, colegios e institutos, farmacias y hospitales.

Dentro de esta problemática existente, nos planteamos el por qué estas familias viajan desde tan lejos en busca de un futuro mejor, si una vez aquí no viven en mejores condiciones que en sus países de origen⁴. Adentrándonos a este planteamiento participamos en la elaboración de entrevistas dentro del Proyecto PUCAFREU⁵ durante 2012, donde pudimos descubrir las causas del proyecto migratorio de esta comunidad, es decir, que les lleva a venir a España. Según nos manifestaba la población, los dos grandes motivos por los que emigran son los siguientes: las necesidades económicas y la búsqueda de una mejor asistencia médica.

En relación con las necesidades económicas, si nos detenemos en la descripción del asentamiento, parece evidente el por qué ha emigrado esta comunidad. En un plano global y adentrándonos al contexto social de Rumanía, podemos observar que con la caída en 1989 del dictador Ceaucescu dicho país comienza un periodo de transición económico, social y político, llegando a alcanzar niveles de desempleo bastante acusados. Ésta problemática ha sido experimentada por los gitanos rumanos de una forma más intensa, ya que la exclusión social en su país resulta bastante severa si nos detenemos en el colectivo gitano.

Por otro lado, encontramos el motivo de la asistencia médica. Son numerosos los menores y adultos que expresan este motivo migratorio dentro de nuestra investigación, sin embargo comentamos que esto no concuerda con la realidad, es decir, la comunidad expresa su preocupación por recibir una cobertura médica pero, por el contrario, en la práctica se traduce en que no son capaces de saber desenvolverse para conseguir este propósito, reclamando atención a los actores sociales que acuden al asentamiento.

Una vez focalizados los motivos migratorios, podemos añadir los medios de subsistencia que utilizan los habitantes del Poblado, es decir, dentro de todo el contexto de riesgo y exclusión social, las familias toman una serie de iniciativas personales y con la comunidad, donde podemos observar cuales son los instrumentos que se utilizan para llegar a salir de la pobreza y sobre todo subsistir de la mejor forma posible. Los medios de sustento detectados a lo largo de nuestra investigación son los siguientes:

a) Venta de útiles: se trata de la comercialización de pequeños enseres como ropa, zapatos y madera a sus vecinos. En relación a la vestimenta, éstas suelen ser recogidas y almacenadas, para posteriormente venderlas cuando alguien nuevo llega al asentamiento, nace un bebe, o bien cualquier persona necesita comprarse ropa nueva.

⁴ En este aspecto podemos aproximarnos a la interpretación que Gimeno (2013) realiza sobre la generación de expectativas que se crean en origen en los jóvenes, los cuales en un principio no están motivados por los sistemas de protección de la infancia. En nuestro caso, las familias y los jóvenes no se ven motivados por la posibilidad de participar en aquellos sistemas de protección, sin embargo, si muestran interés por mejorar la asistencia médica, pero esto en la realidad del asentamiento no se manifiesta.

⁵ Véase en Bibliografía como Gutiérrez, J.D. (2012).

b) Alquiler: cuando una familia tiene que trasladarse a otro lugar por un periodo de tiempo, alquila su casa a otras familias, con el fin de no perderla y conseguir algún dinero extra. Las familias que llegaron primeras al asentamiento, suelen ser las que alquilan sus casas a otros. Algunas casas son de propiedad de una familia.

c) Préstamos: las familias se prestan entre ellas dinero con altos intereses. Este es otro de los medios utilizados y que se utilizan normalmente en El Gallinero.

d) Taxistas: en el poblado podemos encontrar personas que, por un precio al que la mayoría pueden pagar, hacen de taxistas tanto a la ciudad de Madrid como a otros puntos de España.

e) Ayuda de ONG: quizás sea este el punto más relevante, ya que son muchas las ONG que ayudan a la población con bienes materiales y con equipos de profesionales especializados.

f) Mendicidad: la mayoría de las mujeres acuden al centro de Madrid con el propósito de mendigar. Pasan varias horas al día pidiendo en puertas de iglesias o supermercados. No reciben grandes cantidades de dinero pero este sustento resulta de vital importancia para la familia. Las niñas en edades más avanzadas según la comunidad (13-14 años) comienzan a su vez a ayudar a sus madres en esta tarea.

g) Trabajos relacionados con economía sumergida⁶: dado sobre todo en hombres. Se realizan trabajos de recogida de chatarra, cartones o aquellos objetos de los que pueden obtener algún beneficio. Trabajos de transporte de materiales es otra de las labores observadas.

Para describir el poblado chabolista de El Gallinero, es necesario analizar todas sus características relevantes. No podemos hablar de los menores allí asentados sin antes comprender las situaciones que hacen posible que se reproduzcan ciertos comportamientos, actitudes, o simplemente entender el perfil de los jóvenes.

Etapas de desarrollo de los menores gitanos rumanos en El Gallinero

Una vez analizado el contexto de riesgo donde los menores se desenvuelven y viven con sus familias, podemos comenzar a mostrar aspectos más individuales del niño o niña, que hacen que se distingan formas de actuar distintas, si los comparamos con otros menores que no estén sujetos a problemas derivados de la pobreza y la exclusión social. Con ello resaltamos como el contexto social en el que se desarrollan estos menores es propicio para que posteriormente, y a edades tempranas, broten hechos como pueden ser, por ejemplo, la delincuencia o el absentismo escolar. Aquellos

⁶ Dentro de este punto resaltamos el pensamiento colectivo de la sociedad en considerar a los romaníes (gitanos rumanos) como delincuentes. La presunta conexión entre los romaníes y la delincuencia se reiterada con frecuencia en el discurso de incitación al odio (Consejo de Europa, 2012).

individuos considerados como inadaptados tienen más probabilidad de tener conductas antisociales, según Nieto (2010), por la influencia del contexto desfavorable sobre la persona, o conductas generadas de forma más tardía por causas como el aprendizaje social.

En las sociedades occidentales es habitual que el “paso” legal de niño a adulto se produzca a los 18 años. Ese período concreto es ya observado como un momento cultural y por lo tanto se le atribuye, a partir de ese momento, una madurez personal y el disfrute de derechos y cumplimiento de deberes de un modo más abierto que en edades anteriores.

Dentro de nuestro trabajo en el Poblado hemos llegado a distinguir dos etapas claras, que pueden evolucionar a razón de la madurez de la persona o bien por la exigencia del grupo o comunidad. El momento del “salto” de una etapa a otra no se da en un período concreto y específico reñido por la edad, es un proceso de madurez personal, a la vez de estatus reconocido por el grupo. La identificación por etapas nos ayudarán a comprender determinados aspectos en los menores⁷.

En nuestra investigación destacamos dos etapas dentro del desarrollo de los jóvenes: la etapa familiar-escolar y la etapa de proyección a la vida adulta.

La primera hace referencia al transcurso de tiempo entre cero y trece años aproximadamente. Este período está caracterizado (a rasgos generales) por la continuidad de los menores por acudir a la escuela y permanecer todavía bajo la protección de los padres y de la comunidad. Los padres apoyan la educación de sus hijos, y éstos colaboran en tareas del hogar. No existe influencia del entorno por abandonar los estudios o dejar de participar en actividades propias de la edad, ya que se entiende que al ser todavía demasiados jóvenes no deben, por el momento, realizar determinadas acciones.

Como profesionales de la intervención social, nuestra tarea consiste en que esta etapa se extienda lo máximo posible en el tiempo, es decir, que los menores continúen acudiendo al colegio y sigan próximos a una educación (tanto formal como no formal), de tal manera que se retrase el “salto”, antes descrito, del paso entre las dos etapas mencionadas. Los padres deben entender el factor importante que es la educación para sus hijos, dejando a un lado el ímpetu por querer que los hijos maduren y trabajen. Dentro de nuestra enseñanza por pretender mostrar a los padres la importancia en

⁷ Cuando nos referimos a las etapas dentro de la evolución individual de los menores, no podemos olvidar los estudios de Jean Piaget (1985) en cuanto al desarrollo psicológico de los sujetos. Piaget, resalta el tramo de edad comprendido entre los 11-14 años como un estadio caracterizado por el desarrollo de nuevas formas de pensamiento que proporcionan al adolescente mayor autonomía y capacidad de razonamiento riguroso. A esto el autor es lo que denomina como “el estadio de las operaciones formales”. El “paso” de una etapa a otra está marcado por la madurez personal de los sujetos y la influencia del entorno, la cual obliga al menor a adelantar su madurez personal y centrarse en otras tareas relevantes para la familia en su conjunto.

nuestra sociedad por estar formado, nos aproximamos a las palabras que Giménez (2011) describe: la educación es tanto un derecho fundamental como un instrumento necesario para que todas las personas puedan desarrollar sus capacidades y acceder a un nivel de vida adecuado, especialmente, los grupos más vulnerables que encuentran en ella una de las pocas vías para salir de su situación de exclusión social.

La situación económica de la familia resulta un aspecto relevante en esta etapa, es decir, si la familia presenta bajos niveles económicos será más probable que fomenten entre sus hijos la idea de que han de trabajar a edades tempranas, como forma de superar y llegar a obtener un determinado nivel que les permita combatir los problemas que tienen como origen la pobreza y la propia exclusión social. No sólo como profesionales tenemos que mostrar a los padres la importancia de que sus hijos estudien, sino ofrecerles otras alternativas a este problema, como apoyarnos en otras entidades sociales, buscar recursos alternativos, hacer hincapié en la importancia por acudir al colegio y realizar una labor rigurosa de prevención de absentismo escolar.

La segunda de las etapas mencionadas (proyección a la vida adulta), comprende aproximadamente desde los 13 hasta los 18 años. Subrayamos, no obstante, que a lo largo de nuestra investigación, también hemos trabajado con jóvenes con edades superiores, pero el énfasis lo situamos en el intervalo 13-18. Es a partir de esta etapa cuando los menores asumen responsabilidades y comienzan a colaborar con más intensidad en tareas del hogar e incluso trabajar. Trabajar, por supuesto, en labores incluidas en lo que apreciamos como economía sumergida y mendicidad.

La influencia del entorno es un factor relevante en esta etapa. La percepción de la comunidad de El Gallinero en cuanto que los jóvenes a una determinada edad dejan de algún modo de ser niños para convertirse en hombres y mujeres, acentúa aún más el problema que deriva de esta ciclo, provocando otros efectos como, abandono de la escuela, aumento del analfabetismo, asimilación de actividades propias de la delincuencia (robos y hurtos) y un cambio de actitud que refleja la comprensión por parte de los menores de su propio problema dentro de la sociedad en la que viven y se relacionan. Estas características las encontramos tanto en niños como niñas, pero si nos centramos un poco más en las particularidades de las niñas en esta etapa, descubrimos como a partir de una vez que éstas alcanzan la madurez sexual, se da comienzo al casamiento. El permitir que las niñas en torno a 13 años puedan casarse (por supuesto por medio del rito gitano) provoca graves estragos en la población desde nuestro punto de vista, lo cual aumenta aún más las tasas de analfabetismo y éstas en varias ocasiones terminan casadas con hombres con edades bastante avanzadas en comparación con ellas. Este dato no se reproduce en todos los casos, pero hay que tener en cuenta la posibilidad de manifestarse, para entender el fenómeno y la etapa donde nos encontramos.

En este período, a su vez, se va educando a los jóvenes en tareas más concretas y cercanas a la práctica habitual de los adultos. Los menores tienen que asimilar y aceptar

el lugar donde viven, y con ello, saber desenvolverse lo mejor posible para superar los problemas derivados de la pobreza (pasar hambre, sentir rechazo, padecer falta de higiene, tener poco acceso a medicamentos, etc.).

La intervención por parte de los profesionales, que se lleva a cabo en el asentamiento para esta etapa en concreto, parte de un proyecto individual para cada menor. Éste proyecto individual ayuda a conocer el perfil de la persona en cuestión, de tal forma que, una vez focalizadas las necesidades y problemas, estableceremos una metodología de trabajo individualizada. Un ejemplo de ésta metodología de trabajo es el que realiza la Fundación Imaginario Social por medio del Proyecto EducaRom que se desarrolla actualmente en El Gallinero y que tiene como descripción lo siguiente: *Intervención socioeducativa con menores y jóvenes Romá-Rumanos en riesgo de exclusión social residentes en el Poblado de El Gallinero. Intervención dentro de su medio socio-familiar a través del acompañamiento, actividades de educación no formal y la coordinación con otras instituciones*. Recordamos en este punto a Redondo y Andrés Pueyo (2007), mencionando a la adolescencia, la cual se concibe como un periodo clave para el inicio o mantenimiento del comportamiento antisocial. En esta etapa se pueden observar las causas que pueden facilitar la aparición de conductas inadaptadas y que, según Nieto (2010) son: la existencia de un medio urbano deshumanizado, el ritmo de vida trepidante de la sociedad actual, el cambio de escala de valores, menor dedicación por causas laborales de los padres, etc., los estilos educativos que inciden directamente sobre la educación e imposición de normas.

Para Mondragón y Trigueros (2004), es en este momento cuando debemos poner más atención a los factores que provocan el riesgo social y detenernos aún más en sus especificidades como forma de resolver los problemas detectados. El niño no tiene más opción que aceptar los roles y actitudes de los padres; se identifica con ellos, se apropia de ellos, en definitiva, los interioriza.

La intervención social, en estas dos etapas detectadas en el asentamiento chabolista de El Gallinero, debe ser constante en sus intervenciones y ser capaz de adaptarse a los nuevos retos que día a día vayan apareciendo. En cuanto a factores externos o ambientales que afectan negativamente al desarrollo de nuestra intervención, y por supuesto al de los propios menores, encontramos los siguientes:

a) Capacidad de movilidad de las familias: resulta una tarea bastante común el desplazarse por diversos países de Europa (Italia, Francia, Inglaterra y Portugal según nuestras entrevistas a familiares). La movilidad está marcada por las oportunidades que se presenten en cuanto a trabajo, la seguridad que se percibe por el grupo en cuanto a posibilidad de expulsión del asentamiento, casamiento de algún hijo o hija, o bien encontrar nuevas formas de hábitat que mejore temporalmente la situación en general.

b) Problemas con la Justicia: la posibilidad de tener problemas con la Justicia por complicaciones derivadas como la ocupación del terreno, junto a las constantes redadas que se han llevado a cabo en el asentamiento, a través de relacionar este

colectivo con el robo de cobre, marcan sustancialmente el desarrollo de las intervenciones llevadas a cabo por las diversas entidades sociales.

c) Problemas relacionados por las condiciones del asentamiento: plagas de roedores, continuos incendios e inundaciones, merman la tranquilidad y afectan ya no solo el desarrollo, a su vez la integridad física de las personas.

d) Las restricciones propias de las ONG que operan en la zona: las cuales se ven limitadas en sus acciones por políticas más estrictas que llegan desde la administración local. Por ejemplo la creación de una guardería, salas de estudios, etc.

La intervención social en un contexto de riesgo como El Gallinero resulta compleja para los profesionales que operan en la zona. Las diversas características, propias del lugar, unidas a los factores ambientales y la exclusión social, muestran una situación compleja, la cual debe ser bien estudiada. Comprender las etapas desarrolladas en este estudio, pueden ayudarnos a la hora de intervenir con la población gitano-rumana.

Para llegar a descubrir cómo se desarrollan estas etapas detectadas en el asentamiento, nos hemos apoyado en la realización de actividades enmarcadas dentro de los Proyectos Nido y EducaRom. En cuanto al Proyecto Nido, éste forma parte del primer ciclo de intervención realizado en El Gallinero por parte de la Fundación Imaginario Social durante el periodo comprendido entre 2010 y 2012. EducaRom representa el segundo ciclo de los proyectos implantados, comenzando en 2012 y con finalización durante el segundo semestre de 2014. Estos ciclos forman parte de una reformulación de las necesidades y demandas de la población estudiada, evolucionando a lo que hoy día se conoce como “Programa IntegraRom”. Dicho Programa no sólo recoge los objetivos generales planteados por los anteriores proyectos, sino que además pretende realizar una importante labor de sensibilización con la población madrileña a partir, de la capacitación de estos jóvenes en el uso de TIC⁸ (como la fotografía e Internet) y otras vías de comunicación como exposiciones y ponencias, de tal forma que abran un espacio de interacción y escucha activa entre la población residente en El Gallinero y la población en general (IntegraRom, 2012).

El Programa IntegraRom dentro de su evolución, separa en dos proyectos las actividades que desarrolla en el asentamiento, y a su vez, renueva los nombres de los mismos, de tal forma que se aprecie aún más ese cambio de ciclo citado anteriormente. Los proyectos actuales son: EducaRom e ImaginarioRom. En cuanto al primero, hablamos de una intervención socioeducativa, la cual busca la integración social a través de la educación no formal, incidiendo particularmente en el uso y manejo de la lengua española. En él se realizan las siguientes actividades:

⁸ TIC (Tecnologías de la información y la comunicación).

a) Un taller de alfabetización digital, con el cual se pretende mejorar la capacidad lectoescritora en español, la alfabetización digital y los conocimientos básicos en el uso y manejo de ordenadores y TIC. Los contenidos de la actividad tratan la educación moral y cívica, educación para la igualdad de oportunidades, educación para la salud y educación ambiental y cultural. La actividad se realiza de forma semanal, con una media de 10 chicos y chicas, durante unas cuatro horas. La actividad contempla la recogida y el regreso de los jóvenes al asentamiento, y se ejecuta en el Centro Juvenil El Aleph en el barrio de Santa Eugenia.

b) Un taller de teatro, para promover el desarrollo de la expresión en lengua española y de la creatividad personal y grupal a través del trabajo de la espontaneidad y la comunicación. Se realizan ejercicios de expresión corporal, Rol-playing, sketch de improvisación gestáltica, seminarios impartidos por actores invitados y pequeñas obras teatrales. La actividad se ejecuta en las instalaciones de la Fundación Secretariado Gitano, una vez por semana y con la participación de unos 12 jóvenes.

c) Visitas a las familias, que se realizan una vez por semana con la finalidad de implicar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, informar de las actividades que se realizan, posibles incidencias, y resolución de trámites burocráticos (apoyo y orientación). El trabajo constante con las familias resulta un aspecto relevante para poder conseguir los objetivos planteados dentro de todo el programa.

d) Salidas de ocio y culturales, con las que se busca acercar a los jóvenes a otras realidades y contextos; dotarles de las capacidades y de los medios para que puedan disfrutar de un ocio saludable, dando a conocer todos los recursos existentes; propiciar momentos de convivencia grupal que favorezcan el conocimiento mutuo y la adquisición de hábitos saludables, habilidades sociales y estrategias para la adecuada resolución de conflictos. Además con las salidas de ocio se pretende sensibilizar a la población sobre la situación de estos jóvenes y ayudar a superar la fuerte estigmatización que sufre este colectivo.

En cuanto al segundo de los proyectos, ImaginarioRom, se trabaja la sensibilización. Tiene el objetivo de favorecer la concienciación de la población respecto a las situaciones de pobreza y exclusión, contando con la participación activa y directa de los jóvenes con los que se interviene. Algunas de las acciones que se desarrollan son: exposiciones de fotografías, charlas-debate, y la elaboración y seguimiento del Blog del Programa.

Estos proyectos y actividades se apoyan en los siguientes objetivos específicos:

1. Mejorar la lectoescritura en español, la alfabetización digital y los conocimientos básicos de los menores a través del uso y manejo de las TIC.
2. Trabajar la comunicación verbal y no verbal de los jóvenes en idioma español, a través de la creación de un espacio lúdico, de diálogo y de

reflexión, el cual favorezca la toma de conciencia de su propia realidad y del entorno en el que se encuentran inmersos.

3. Trabajar temas de crecimiento personal e interés social y cultural para la comunidad gitano-rumana.
4. Promover hábitos de ocio saludable, además de desarrollar habilidades sociales, en los jóvenes a través del acercamiento a distintos contextos y recursos culturales y de convivencia grupal.
5. Capacitar a los jóvenes gitano-rumanos en el uso de técnicas fotográficas, web 2.0, charlas, etc., para la creación de espacios de difusión, información y comunicación que sirvan de puente entre su realidad y el resto del contexto social español que ayuden a la mutua concienciación.

El modelo metodológico de intervención que se lleva a cabo en el programa trata de potenciar los recursos propios de los menores y de los grupos donde están inmersos, para dotarles de una mayor autonomía más adaptativa con la sociedad española. Recursos que capaciten para una resolución sana de los problemas y conflictos que enfrentarán durante sus vidas (IntegraRom, 2012). La Fundación Imaginario Social concibe la intervención como proceso de desarrollo personal de los jóvenes, atendiendo a la resolución de aquellas necesidades y problemas de la población estudiada (o diana). Se parte de las capacidades de las personas, y no entendiendo a éstas como sujetos dependientes. Se trata de potenciar habilidades, competencias y logros desde los propios destinatarios, para los cuales son de gran importancia las relaciones interpersonales. El trabajo con las familias es crucial, ya que posibilita una mejor intervención social y es capaz de crear espacios de comunicación, permitiendo la evolución de los jóvenes.

Los principios metodológicos que sustentan el programa son los siguientes: principio de participación activa, principio de autonomía, principio de comunicación y diálogo, principio de flexibilidad, principio de cooperación, principio de igualdad y respeto entre las personas y principio de género (entendido como la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres).

Según el Programa IntegraRom, el diseño de las estrategias de intervención, parte de la adaptación a la realidad social y cultural en la que viven los jóvenes y sus familias. La elección de las actividades, tareas y acciones, se realiza a partir de los intereses y capacidades de los jóvenes, planteando apoyos pedagógicos complementarios al sistema escolar.

Por último resulta relevante el continuo trabajo en red entre las diversas entidades sociales que operan en la zona con la población de El Gallinero. A su vez, existe un trabajo constante con otros agentes sociales (centros educativos, educadores de absentismo, servicios sanitarios y otros grupos de técnicos de la intervención que trabajan en la Cañada Real Galiana, así como los técnicos de Servicios Sociales).

Conclusiones

Las duras condiciones de habitabilidad que presenta El Gallinero, no favorecen la plena integración social de las familias asentadas. La falta de ayuda por parte de la administración local y la incapacidad (por falta de recursos) de las ONG por atender de una forma general y completa a las familias, empeoran considerablemente la capacidad y evolución, así como el desarrollo social y personal de los menores.

El análisis constante de las intervenciones sociales llevadas a cabo en el asentamiento en el periodo de tiempo 2010-2013, nos ayudan a describir aquellos aspectos que demuestran la situación de vulnerabilidad que tantos menores y jóvenes, como sus familias, padecen. A pesar de haber intervenido las entidades sociales en el asentamiento desde aproximadamente los orígenes de este (2001), no han cambiado el panorama descrito, ni mucho menos se ha mejorado la calidad de vida de las personas asentadas debido, en la mayoría de los casos, a la aplicación de malas prácticas y a las políticas sociales empleadas, las cuales no han sabido adaptarse fielmente a las necesidades verdaderas y expresadas por parte de la población de estudio. El contexto de riesgo social y la dureza de las condiciones de vida en el propio asentamiento crean un escenario complejo que necesita de intervenciones específicas y adaptadas a las necesidades reales de la población.

La investigación llevada a cabo en El Gallinero nos ha mostrado dos aspectos que son las claves del proyecto migratorio de las familias gitanas rumanas. Por un lado las necesidades económicas, y por otro la asistencia médica. En cuanto al segundo aspecto, podemos decir, que no se ajusta a la realidad, es decir, las personas en el asentamiento muestran interés por mejorar su calidad de vida aspirando a una mejor atención médica, pero nuestro estudio demuestra que en el día a día, son las entidades sociales las que tienen que permanecer atentas para que se produzca una mejora considerable en este aspecto, debido a que una vez inmersos en una realidad tan dificultosa, el aspirar a mejorar las condiciones en cuanto a la salud, pasan a un segundo plano, mostrando mayor interés por las necesidades económicas, ya que son éstas las que permiten salir de la pobreza.

El trabajo de intervención social se ve mermado por la movilidad constante de las familias, es decir, resulta complejo finalizar una intervención completa si las familias están continuamente viajando por cuestiones económicas. Las familias suelen desplazarse a otras regiones o países (Italia, Francia, Portugal e Inglaterra en la mayoría de los casos).

La división por etapas del desarrollo y evolución de los jóvenes que habitan en El Gallinero nos ayuda a identificar los factores que se han de observar para lograr una mejor intervención social, a analizar el contexto de riesgo, a permitir una mejor comprensión de la cultura, y a entender el proyecto migratorio de los gitanos rumanos en España y en concreto en la Ciudad de Madrid.

El trabajo constante por medio de actividades de educación no formal permite un acercamiento profundo a la realidad migratoria de las familias y los jóvenes. A través de los proyectos, y concretamente de las actividades realizadas, hemos comprobado los diversos problemas derivados de la exclusión social y marginación existentes en el asentamiento.

Referencias

- Consejo de Europa (2012). *Los derechos humanos de los romaníes y las comunidades itinerantes en Europa*. Estrasburgo: Documentación y Publicaciones del Consejo de Europa.
- Cortés, L. (2003). Vivienda y exclusión residencial. En Aguilar, M., Laparra, M. y Pérez, B.C. (Eds.), *Investigaciones de base para la elaboración del Plan de lucha contra la exclusión social en la Comunidad de Madrid* (332-477). Madrid: Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid.
- Cruz Roja Española. (2011). *Análisis de la realidad de la Cañada Real*. Madrid: autor.
- Donovan, P., Oñate, X., Bravo, G. y Rivera, M. T., (2008). Jóvenes, Culturas y Valores Sociales. Niñez y Juventud en Situación de Riesgo: La Gestión social del Riesgo. Una revisión bibliográfica. *Última década*, 16(28), 51-78.
- Giménez, S. (2011). *Igualdad y no discriminación en el ámbito educativo*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Gimeno, C. (2013). Expectativas de Acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), 9, 142-158.
- Gutiérrez, J.D. (2011). *Estudios de Campo*. Madrid: Fundación Imaginario Social.
- Gutierrez, J.D. (2012). *Mineurs Rom vivant dans "Le Gallinero", Madrid*. En Senovilla Hernández, D., Tawfik, L. y Berthomière, W. Mineurs isolés Étrangers et sans protection en Europe. Project PUCAFREU (47). Recuperado de <http://www.mshs.univpoitiers.fr/migrinter/PUCAFREU/PUCAFREU%20rapport%20comparatif%200FR.pdf>
- Jaeger, C., Reen, O., Rosa, E. y Webler, T. (2001). *Risk, uncertainty and rational action*. London: Earthscan Publications.
- Las Heras, P. (1999, 17 Julio). Rumanos en Madrid. *ABC*. Recuperado de hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/.../madrid/abc/1999/07/17/064.html
- Manzano, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, 35, 49-57
- Martín, M. y Rivero, M. (2003). Jóvenes andaluces en zonas urbanas. Estudio de los factores de riesgo del comportamiento violento. *Colección Investigación y Juventud*, 3. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud y Universidad de Sevilla.
- Mondragón, J. y Trigueros, I. (2004). *Intervención con menores*. Madrid: Narcea.
- Nieto, C. (2010). *Las infracciones penales de los jóvenes*. Una mirada sociológica. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales, Anduli*, 9, 39-51.

- NN.UU. (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. Recuperado de http://iass.aragon.es/adjuntos/menores/BOE313_31_12_1990ConvencionDerechosNino.pdf
- Parlamento Europeo. (2010, 7 septiembre). Resolución del Parlamento Europeo sobre la situación del pueblo romaní en Europa. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+MOTION+B7-2010-0500+0+DOC+XML+V0//ES>
- Piaget, J., Inhelder, B. y Cevasco, M.T. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de sus estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós.
- Programa Integr@Rom (2012). *Jóvenes del poblado El Gallinero*. Madrid: Fundación Imaginario Social.
- Proyecto Educ@Rom (2012). *Educar es todo*. Fundación Imaginario Social. Madrid.
- Proyecto Nido (2011). *Todos los niños/as tienen a una educación que asegure su integración social*". Fundación Imaginario Social. Madrid.
- Redondo, S. y Andrés-Pueyo, A. (2007). La psicología de la delincuencia. *Papeles del Psicólogo*, 28, 147-156.
- Torres, F.J. (2011). El territorio de los desheredados. Asentamientos chabolistas y experiencias recientes de erradicación en Sevilla. *Hábitat y Sociedad*, 3, 67-90.
- Vilariño, M., Amado, B. y Alves, C. (2013). Menores Infractores: un estudio de campo de factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, (23), 39-45.
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*. Madrid: UNED

Datos del Autor:

José David Gutiérrez Sánchez

Diplomado en Trabajador Social y Doctorando por la Universidad de Sevilla en Sociología. Especialista en migraciones y menores en contextos de riesgo.

Miembro de la Asociación Infancia, Cultura y Educación (AICE) y Consejo Independiente de Protección de la Infancia (CIPI).

jotadegs@hotmail.com

Fecha de recepción: 10/09/2014

Fecha de revisión: 08/11/2014

Fecha de aceptación: 10/12/2014

MODELOS DE CUSTEIO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CUSTOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE SANTA CATARINA

Flávia Renata de Souza¹

Altair Borgert

Leila Chaves Cunha

Fernando Richartz

Resumo. O objetivo deste estudo é caracterizar os modelos de custeio na percepção dos professores de Contabilidade de Custos dos cursos de Ciências Contábeis em Santa Catarina. O estudo de levantamento de dados se desenvolve por meio de questionário eletrônico, aplicado a 69 professores, com retorno de 21 questionários preenchidos. Os principais resultados evidenciam que os temas mais relevantes para a disciplina de Contabilidade de Custos são: custos para avaliação, controle e tomada de decisão e informações contábeis para a tomada de decisão. Ainda, o Custeio variável é o modelo mais importante, na opinião de cerca de 70%, seguido pelo Custeio por absorção e ABC, UEP e o RKW. Aproximadamente 76% afirmam que o modelo de custeio influencia o desempenho de uma organização. Em relação ao custeio por absorção, 52% afirmam que é o único método aceito pela legislação.

Palavras-chave: Modelos de custeio, instituições de ensino superior, percepção dos docentes.

COSTING MODELS AS PER THE UNDERSTANDING OF COST ACCOUNTING PROFESSORS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN SANTA CATARINA

Abstract. The present work aims to describe the costing models according to Cost Accounting teachers' perceptions of accounting courses in higher education in the state of Santa Catarina, Brazil. The research was carried out by an online questionnaire distributed to 69 professors; of which, 21 were finally completed. The results show that the most relevance subjects in the field of Cost Accounting are costs for evaluation, control, decision-making, and accounting information for decision-making. Also, the Variable Cost model is the one of greatest importance, according to the 70% of the participants-, followed by Absorption costing and the ABC, UEP, and RKW models. Approximately the 76% of the respondents assert that the costing model employed affects the performance of an organization. Finally, in regards to absorption costing, 52% of the teachers affirm that it is the only model accepted by related legislation.

Key words: Costing model, higher education institutions, teachers' perceptions.

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

MODELOS DE COSTO SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES DE CONTABILIDAD DE COSTOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE SANTA CATARINA

Resumen. Este estudio tiene como objetivo caracterizar los modelos de costo según las percepciones de los profesores de Contabilidad de Costos de los cursos de Ciencias Contables en Santa Catarina. Se lleva a cabo un estudio a través de un cuestionario electrónico remitido a 69 profesores, de los cuales se obtienen 21 formularios cumplimentados. Los principales resultados demuestran que los temas más relevantes en torno a la disciplina de Contabilidad de Costos son costos para evaluación, control, y toma de decisiones, e informaciones contables para la toma de decisiones. El Costo variable es, en opinión de cerca del 70%, el modelo más importante, seguido por el Costo absorbente y los modelos ABC, UEP, y RKW. Aproximadamente el 76% de los profesores afirman que el modelo de costo influye en el desempeño de una organización. En relación al costo absorbente, el 52% afirman que es el único modelo aceptado por la legislación.

Palabras clave: Modelos de costeo, instituciones de educación superior, percepción de los profesores.

Introdução

A Contabilidade de Custos teve seu desenvolvimento impulsionado pela Revolução Industrial, com ênfase na avaliação de estoques (Prieto-Moreno e Larrinaga-González, 2001, Antonelli, Boyns e Cerbioni, 2009). As informações geradas pela Contabilidade de Custos podem servir a outros ramos da contabilidade. Assim, informações de custos são relevantes para a área da contabilidade societária e tributária, dentre outros (Martins e Rocha, 2010). Neste contexto, a gestão dos custos para a tomada de decisões se constitui parte do processo de gestão das organizações, que envolve as estratégias de desempenho (Hansen e Mowen, 1997, Horngren, Datar e Foster, 2004, Atkinson, Banker, Kaplan e Young, 2000).

Dessa forma, a eficácia de administradores que parecem nascidos com um dom natural para solucionar problemas, na verdade, é fruto da habilidade para analisar profundamente as situações que ocorrem (Davenport, 1998). Esta habilidade pode ser desenvolvida tanto no processo de formação profissional como na atuação no mercado de trabalho. A visão que os egressos do curso de Ciências Contábeis adquirem, acerca da gestão de custos, pode ser em parte moldada no decorrer da formação acadêmica. A forma como se aborda o assunto e os pontos que se enfatizam no ensino influenciam as prioridades na utilização prática dos conceitos adquiridos (Coad, 1996).

O conhecimento e análise dos custos em um determinado contexto podem ocorrer em momento anterior à escolha e aplicação de algum modelo de custeio, ou seja, compõe este processo a habilidade de análise exposta por Morgan (1996) e Davenport (1998). A noção da natureza dos custos pode influenciar a escolha de um

determinado modelo de custeio, de maneira que supra as reais necessidades, e não apenas siga uma tendência ou modismo (Cogan, 1999, Bornia, 2002).

Conforme Goldratt (1991, p. 23) "... diga como me medes e te direi como me comportarei; se me medires de forma ilógica, não espere comportamento lógico." Portanto, a gestão dos custos assume importância não apenas pela escolha de um modelo de custeio, mas pela forma como se compreendem os custos. É importante ter ciência de que os custos estão presentes, independente da utilização ou escolha de um determinado modelo que apóie as decisões da empresa (Grundy, 1996).

A organização pode ser vista por meio de diversas imagens, com diferentes abordagens e enfoques (Morgan, 2007). É como usar óculos com diversas cores de lentes possíveis em que, a cada cor de lente, obtém-se uma visão diferente do mesmo ambiente. O ambiente não se altera, o que muda é a forma como é visto. Da mesma maneira acontece com os custos que são como o ambiente, e que existem independentes do modelo de custeio que se utiliza, e os modelos de custeio, que são como as diversas lentes dos 'óculos' usados.

Para explorar a problemática do estudo realiza-se um levantamento com foco no tema 'Contabilidade de Custos' em eventos da área de Contabilidade, em especial, os Congressos ANPCONT – 2007 a 2012, Congresso Brasileiro de Custos – 2001 a 2012 e Congresso USP de contabilidade e controladoria – 2004 a 2012. Este levantamento tem o objetivo de verificar o volume de publicações na área de custos, que envolvem estudo de caso com aplicação de modelos de custeio, e trabalhos que buscam analisar aspectos da percepção ou ensino da Contabilidade de custos. Desta forma, no somatório dos três eventos analisados, cerca de 95% dos trabalhos de custos consistem em aplicação de modelos de custeio, e 5% dos artigos nesta temática buscam analisar a percepção ou o ensino a respeito da contabilidade de custos.

Como se observa, os trabalhos na área de custos se concentram na forma de estudos de caso e a análise e discussão, a respeito da percepção e natureza dos custos, colocam-se em segundo plano, com um número reduzido de publicações. Por meio da ótica pretendida neste estudo, busca-se a compreensão do foco na aplicação de modelos, pois se sabe que a utilização de modelos diferentes gera resultados diferentes em relação a uma mesma estrutura de custos (Martins e Rocha, 2010). Portanto, a temática deste estudo centra-se na Contabilidade de Custos e os modelos de custeio.

Diante da contextualização, apresenta-se como problema abordado no estudo: Qual a percepção dos professores de Contabilidade de Custos dos cursos de Ciências Contábeis do estado de Santa Catarina acerca dos modelos de custeio? Assim, o objetivo da pesquisa consiste na caracterização dos modelos de custeio na percepção dos professores de Contabilidade de Custos dos cursos de Ciências Contábeis do estado de Santa Catarina.

A motivação para a realização do estudo está na constatação de que as disciplinas de Contabilidade de Custos podem contemplar a noção da existência dos

custos, para então proceder ao processo de seleção e aplicação de um tratamento para tais custos. As ementas das disciplinas, de forma geral, priorizam a abordagem de modelos de custeio, como aponta o estudo de Tedesco (2011). Ainda, observa-se que as disciplinas ligadas à Contabilidade de Custos não abordam de maneira significativa uma identificação inicial, sem definição de um determinado modelo de custeio, a natureza do custo, qual a razão de sua ocorrência, sua ligação com a atividade exercida (Tedesco, 2011).

Questionam-se os motivos para a predominância da publicação de artigos na área de Contabilidade de Custos, na forma de estudos de caso com aplicação de modelos, uma vez que a pesquisa acadêmica pode se dedicar ao estudo da existência dos custos e a visão a respeito destes sem associação a um modelo específico (Cardoso, Pereira e Guerreiro, 2007). A partir do momento que se busca uma forma de organização, separação ou classificação dos custos, esta sequência de ações leva à escolha de algum critério de atribuição dos custos ocorridos à atividade, produto ou serviço realizado, ou seja, a utilização de algum modelo de custeio.

Modelos de custeio

Estruturam-se modelos para possibilitar a formação de uma opinião, tomar uma decisão ou realizar uma análise. Dessa forma, pode-se observar como ocorre a tomada de decisão, a fim de definir quais informações são mais importantes (Hendriksen, 1999). A abordagem da forma de tomada de decisões pode ser diversificada. Os modelos ou métodos devem funcionar como facilitadores deste processo. Destaca-se, a importância da informação e dos fins aos quais ela se destina. Contudo, ao analisar a aplicação de modelos ou métodos, podem-se encontrar pontos fracos e fortes.

Como ponto fraco, há a limitação da forma de pensar as soluções para determinadas situações. Conforme Arantes (1998), muitos problemas imputados aos sistemas de informações, na verdade deveriam atribuir-se ao modelo utilizado para a tomada de decisão, já que o modelo é que define as variáveis básicas das informações ponderadas no processo decisório. Neste caso, o modelo aplicado pode não ser preparado para lidar com variáveis que não foram previstas quando da implementação, o que restringe a análise e pode não oferecer a melhor decisão para a situação analisada.

Como ponto forte, considera-se que um modelo facilita a sistematização de uma situação e permite a comparação com outras situações solucionadas por meio do mesmo modelo. Glautier e Underdow (1976) desenvolveram uma sistemática para o processo decisório, que é composto por fases pré-definidas. Assim, o ambiente de decisão é tratado como uma sequência lógica de eventos a ser analisados.

Modelos de custeio consistem em critérios de apuração dos custos dos fatores de produção ao nível de interesse das entidades. A utilização de modelos de custeio possibilita a organização e a coleta de dados financeiros e operacionais, o

processamento dessas informações e sua disponibilização aos usuários (Bornia, 2002). Observa-se que não há um modelo considerado o melhor e que atenda a todas as finalidades requeridas pelas empresas (Machado e Souza, 2006).

Com o intuito de auxiliar a administração na tomada de decisão e atender às finalidades da contabilidade de custos, empregam-se os chamados modelos de custeio (Morgan e Rosa, 2006). Abordam-se neste estudo, o custeio por absorção; custeio baseado em atividades - ABC; custeio variável; RKW e UEP. A Tabela 1 fornece as características básicas destes modelos de custeio.

Modelos	Características
Custeio por absorção	Atribui todos os gastos relativos ao esforço de fabricação aos produtos, total ou parcialmente prontos. Os custos de produção fixos são alocados aos produtos por meio de rateio e os custos variáveis são alocados diretamente aos produtos e as despesas são levadas diretamente para a DRE (Machado e Souza, 2006).
Custeio variável	Atribui apenas os custos e despesas variáveis em nível de unidade do produto, evitando as distorções causadas por rateios arbitrários de alocação dos custos fixos aos produtos; evidencia a margem de contribuição; e trata os custos variáveis como relevantes para decisões de curto prazo. Os custos e as despesas fixas são considerados integral e diretamente no resultado do período (Machado e Souza, 2006).
Custeio ABC	Atribui os custos de acordo com o consumo de recursos pelas atividades e destas pelos produtos. O ABC utiliza-se da relação dos custos com as atividades desempenhadas, através do rastreamento dessas, alocando de forma mais racional os custos indiretos de fabricação aos objetos de custeio (Machado e Souza, 2006).
RKW	Apropriação de todos os custos e despesas: fixos; variáveis; diretos; indiretos; de vendas; administrativos; etc., aos produtos fabricados (exceto os de investimento em ativo imobilizado) (Santos, 1998).
UEP	A concepção básica do método UEP é de unificar a medição da produção industrial por meio de uma única unidade de medida (Wernke, 2001).

Tabela 1. Características de alguns modelos de custeio

Ao obter-se uma breve definição de alguns dos modelos de custeio existentes, torna-se necessário o conhecimento do enfoque de cada um e relacioná-los ao tipo de informação desejada. Além disso, é importante conhecer como cada um colabora para que a contabilidade de custos cumpra com as finalidades requeridas. Destacam-se alguns dos objetivos de tais modelos de custeio na Tabela 2.

Modelos	Objetivo pretendido
Custeio por absorção	Atender à legislação contábil, tributário-fiscal e às publicações dirigidas aos usuários externos (Martins, 2008).
Custeio variável	Conhecer a margem de contribuição dos produtos (Martins, 2008).
Custeio ABC	Verificar eficiência dos trabalhos desenvolvidos pela empresa, então o ABC é o mais específico para atender a esse objetivo e, ainda, se a alocação dos custos indiretos de fabricação precisa de uma informação mais acurada, o ABC também poderá contribuir (Martins, 2008).
RKW	O modelo RKW, também conhecido por método de custeio pleno, objetiva levar todos os custos e despesas de uma entidade aos objetos de custeio, os produtos ou serviços (Nascimento e Vartanian, 1999).
UEP	Simplificar a forma de calcular a produção de um período por meio da determinação de uma unidade de medida comum a todos os produtos e processos da empresa (Bornia, 2002).

Tabela 2. Objetivos dos métodos de custeio

Não se pode afirmar que os objetivos expostos no Quadro 2 são os mais importantes, porém são os mais evidenciados pelos autores citados. Por exemplo, no que diz respeito ao Custeio por Absorção, a lei que trata do assunto, Lei nº 1.598/77, não aponta expressamente que só o modelo de custeio por absorção é aceito legalmente. A referida lei exige apenas que os custos de produção sejam absorvidos pelo produto e tal dinâmica pode ocorrer por meio de outros modelos além do Custeio por Absorção (Borgert e outros, 2008).

Ensino da Contabilidade de Custos

O Ministério da Educação estabelece referenciais normativos, como o Parecer CNE/CES nº. 67 de 2 de junho de 2003, que regulam o ensino superior. Desde então, os pareceres CNE/CES nº. 289, de 6 de novembro de 2003, CNE/CES nº. 269, de 16 de setembro de 2004 e as resoluções CNE/CES nº. 6, de 10 de março de 2004 e CNE/CES nº10 de 16 de dezembro de 2004, regulam, orientam e normatizam as diretrizes básicas relativas ao currículo de Ciências Contábeis.

No que concerne ao curso de Graduação em Ciências Contábeis, que a Comissão de Especialistas de Ensino de Ciências Contábeis - CEE/Contábeis sistematizou, em 12 de abril de 1999, uma proposta que contém o perfil do profissional e as competências e habilidades necessárias aos novos egressos em Ciências Contábeis (Pereira, Lopes, Pederneiras e Mulatinho, 2005). Tais características contribuem para o cumprimento da função dos agentes econômicos, a de prestar contas à sociedade (*accountability*).

A CEE/Contábeis recomenda que 50% dos conteúdos obrigatórios de formação básica e profissional concentrem-se em áreas determinadas do saber. Tais conteúdos se representam apenas por áreas de conhecimento, conforme síntese na Tabela 3.

Conteúdos	Tópicos
Área Gerencial	• Métodos de Custeio • Sistemas de Acumulação de Custos • Análise de Custos • Descentralização (Preço de Transferência e Centro de Resultado) • Sistemas de Informações • Planejamento, Execução e Controle • Avaliação de Desempenho • Accountability

Tabela 3. Resumo dos conteúdos obrigatórios relacionados à área gerencial. Adaptado de Pereira e outros (2005)

A Tabela 3 abrange a Área Gerencial, onde estão presentes diversos conteúdos abordados em disciplinas de Contabilidade de Custos. O Art. 5º da Resolução CNE/CES nº. 10/2004 descreve que os cursos de graduação, bacharelado em Ciências Contábeis, devem contemplar em seus projetos pedagógicos, e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional. Dessa forma, observa-se que os conteúdos da disciplina Contabilidade de Custos não possuem detalhamento em relação aos temas que se devem abordar, visto que a Resolução CNE/CES nº. 10/2004 não enumera conteúdos de formação ligados a esta temática.

Na área da Contabilidade de Custos, sugerem-se na literatura os conteúdos mínimos que as disciplinas necessitam abordar. Isso porque diversos estudos, como os de Brown, Gardner e Vasarhely (1987), Hesford e outros (2007), Lunkes, Ripoll e Rosa (2011), Perez, Gallardo e Peña (2005), Schekaiban (2005), já trataram da questão e apontam para a mesma direção. Em consonância com tais autores, exploram-se itens ligados aos modelos de custeio no estudo, como a *Análise Custo/Volume/Lucro*, que pode ser utilizada para o apoio à tomada de decisões. A relação entre custo, volume e lucro é útil para análise do preço de venda, montante e comportamento dos custos e, ainda, auxilia no planejamento e controle das atividades em curto e longo prazo (Garrison e Noreen, 2001). Tal análise é válida para compreensão do relacionamento entre custo, quantidade vendida e preço, a fim de identificar possíveis problemas econômicos na empresa e buscar soluções, ou verificar o impacto dos vários preços ou níveis de custos sobre o lucro (Maher, 2001, Hansen e Mowen, 2001).

A Teoria das Restrições (TOC) consiste em um conjunto de princípios direcionados à administração da produção. A TOC orienta a empresa no planejamento e controle de suas operações e no processo contínuo de aperfeiçoamento. A ideia principal é encontrar as restrições que limitam os ganhos da empresa e gerenciar, de forma eficaz, essas restrições, o que garante a maximização do lucro (Bornia, 2002).

Os *Sistemas ERP*, por sua vez, mostram-se uma tecnologia eficiente, com capacidade de apoio à tomada de decisão, que permitem um fluxo de informações contínuo, consistente e integrado; além disso, fornecem informações gerenciais mais

completas e instantâneas (Lima, Carrieri e Pimentel, 2007). Observam-se modificações na dinâmica de trabalho em razão da tecnologia da informação, em termos de localização, rapidez, qualidade e outras características-chave. Além de reduzirem atividades de trabalho, os sistemas ERP reduzem a necessidade de mão de obra e aceleram atividades (Davenport, 1994).

O *Preço de transferência* é um mecanismo que permite que o lucro de toda a empresa aumente quando se transferem produtos entre as divisões (Warren e outros, 2001). Assim, o montante cobrado por um segmento da organização pelos produtos ou serviços, que fornece a outros segmentos da mesma organização, é o Preço de transferência (Horngren e outros, 2004).

A *Formação do preço de venda* consiste na atribuição de preços aos produtos e serviços ofertados ao mercado e envolve diversos fatores (Bernardi, 1998). A maximização dos lucros, o retorno do investimento e os preços baseados nos custos são variáveis que orientam a formação do preço de venda, além das considerações e objetivos mercadológicos.

A *Avaliação de desempenho* é uma etapa importante nos processos produtivos da organização, representada pela seguinte afirmação: “... tudo o que não é medido não é gerenciado.” (Kaplan e Norton, 1997, p. 21). Dessa forma, consiste em uma necessidade para as empresas, como um processo contínuo.

Esta divisão dos conteúdos da Contabilidade de Custos consiste na ótica consolidada na literatura para classificação do conteúdo das disciplinas relacionadas à área gerencial. Desta forma, incluem-se tais conteúdos na Contabilidade de Custos.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo teve como objetivo caracterizar os modelos de custeio na percepção dos professores de Contabilidade de Custos do Estado de Santa Catarina. Para tal, realizou-se um levantamento dos cursos em atividade no Estado. O contato foi realizado via e-mail e o questionário foi respondido por meio da ferramenta Google Docs, que preserva a identidade do respondente.

A pesquisa se classifica como exploratória, visto que busca caracterizar as percepções dos pesquisados, obtendo-se, portanto, uma aproximação com a realidade pesquisada. Os dados foram coletados em fontes primárias e secundárias, neste caso, os sites das Instituições de Ensino e os questionários aplicados.

Quanto à abordagem, optou-se pela qualitativa e pela quantitativa, já que “... na pesquisa qualitativa os dados são de natureza interpretativa e semântica, enquanto que na pesquisa quantitativa os dados são representados por métricas quantitativas, tendo como elemento de apoio principal a linguagem matemática” (Gonçalves e Meirelles, 2004, p. 59). Visto que o problema busca a caracterização de percepções, os resultados

podem ser interpretados tanto de forma qualitativa, em seu sentido e conteúdo, bem como quantitativamente, por meio de análises estatísticas.

Para a coleta de dados deste estudo, aplicou-se um questionário aos professores de Contabilidade de Custos dos cursos de Ciências Contábeis nas Instituições de Ensino Superior em Santa Catarina. Elaboraram-se as questões de acordo com o problema de pesquisa e o objetivo que se pretendia alcançar. O conteúdo das questões teve base no referencial teórico abordado, especialmente no trabalho de Theóphilo e outros (2000) e nas ementas da disciplina de Contabilidade de Custos das instituições pesquisadas.

Utilizaram-se, para a elaboração do questionário, quatro tipos de questões. Em primeiro, questões fechadas, com base em escala semântica de cinco níveis. Nestas questões o respondente, entre duas características extremas em relação ao item questionado, posicionou-se mais próximo àquela com que possuía maior identificação. O segundo tipo foi formado por questões fechadas, havendo uma lista de características em relação ao item questionado, sendo que o respondente enumerou tais características conforme o nível de importância que atribuiu a cada uma. Como terceiro tipo, optou-se por questões fechadas de múltipla escolha. Para estas, apresentou-se como opção de resposta o item “outros”, caso o respondente não concordasse com as alternativas apresentadas.

Por fim, foram incluídas questões do tipo aberta, em que o respondente tinha a liberdade de expressar sua opinião. Analisaram-se as questões fechadas por meio de análise estatística, com auxílio de planilhas do software Microsoft Excel®; as questões abertas foram analisadas por meio da análise de conteúdo.

Obteve-se a listagem das Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina por meio do sítio eletrônico Portal da Educação do referido Estado. O contato com os pesquisadores ocorreu pelo e-mail coletado no *site* de cada instituição. Posteriormente, o questionário foi respondido por meio do Google Docs, ferramenta que preserva a identidade dos respondentes, o que confere confiabilidade à pesquisa.

Resultados

As instituições de ensino pesquisadas localizam-se no Estado de Santa Catarina. Verifica-se a existência de 72 cursos de graduação em Ciências Contábeis na modalidade de ensino presencial, dos quais três não possuem oferta de turmas por razão de não atingirem número mínimo de alunos, segundo normas internas das instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 permite a criação de diferentes tipos de instituições de ensino superior. As instituições podem ser Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas ou Institutos Superiores, com diferentes graus de autonomia e atribuições. Para esta pesquisa, foi identificado um total de 69 instituições com curso de Ciências Contábeis. Destas, 30 instituições são constituídas na forma de Faculdades, 30 são Universidades e nove instituições são Centros Universitários.

Dentre os 21 professores respondentes, 81% possuem formação em Ciências Contábeis, 14% dos professores são formados em Administração, e 5% possuem formação em ambas as áreas. Quanto à formação, 62% dos professores possuem Mestrado, 33% tem Especialização, e 5% dos professores são Doutores.

Além do grau de formação, constata-se por meio do questionário que grande parte dos professores, 71% do total, possui ao menos três anos e meio de experiência com a disciplina. Em relação aos métodos empregados em sala de aula, os professores destacam os mais utilizados, conforme Figura 1.

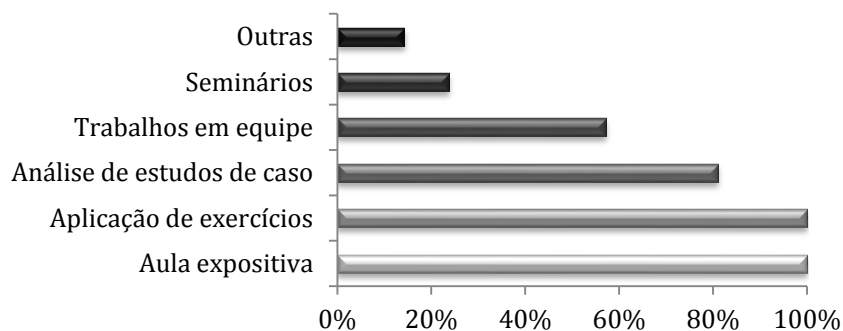


Figura 1. Metodologias empregadas em sala de aula

Observa-se que no ensino da disciplina Contabilidade de Custos predomina a utilização da ‘aula expositiva’, que consiste na apresentação oral de conteúdos, com acompanhamento (ou não) de recursos audiovisuais. A segunda metodologia que mais se utiliza é a aplicação de exercícios, que se justifica pelo caráter prático da disciplina. As metodologias menos empregadas envolvem a apresentação de seminários e outras, em que se destaca a atividade de visitas a empresas.

As dificuldades apontadas pelos professores para ministrar a disciplina consistem, principalmente, em falta de hábito de leitura dos alunos (90%), falta de embasamento em disciplinas básicas (52%), turmas heterogêneas e falta de interesse dos alunos, ambas com 48%, conforme se demonstra na Tabela 4.

Dificuldades	% dos professores
Falta de hábito de leitura dos alunos	90%
Falta de embasamento dos alunos em disciplinas básicas	52%
Turmas heterogêneas	48%
Falta de interesse dos alunos	48%
Disciplina em semestre inadequado	10%
Pouca bibliografia existente	5%
Não ter cursado a disciplina na graduação	0%
Outras	0%

Tabela 4. Dificuldades encontradas para ministrar a disciplina

Outros pontos que se destacam são o momento em que se ministra a disciplina e a bibliografia disponível que, em geral, são satisfatórios para os professores e não se apontam outras dificuldades. Porém, em outra questão, solicita-se aos professores que, em uma escala de 1 a 5, quantifiquem o grau de interesse dos alunos pela disciplina, onde o número 1 significa nenhum interesse e o número 5 significa muito interesse. Nesta questão, 58% dos professores localiza sua resposta entre os números 4 e 5, o que denota a percepção de um interesse elevado dos alunos pela disciplina e confronta com a informação de que a falta de interesse (Tabela 4) é uma dificuldade.

Após a breve contextualização do ensino da disciplina nas instituições pesquisadas, realizam-se questionamentos acerca dos conteúdos. Tais questões se ligam diretamente ao objetivo proposto no estudo. Em relação aos temas mais relevantes para a disciplina, solicita-se aos professores que atribuam um grau de importância, em uma escala de 1 a 5, onde o número 1 significa pouco importante e o número 5 significa muito importante. A Figura 2 apresenta o percentual de respondentes que consideram os conteúdos como muito importantes.

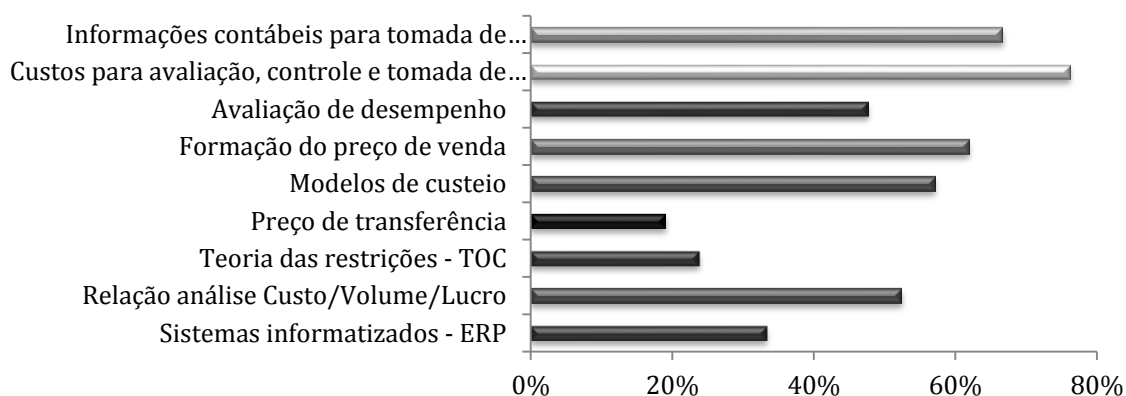


Figura 2. Temas mais relevantes para a disciplina

Nenhum dos conteúdos é classificado como pouco importante pelos respondentes. Destacam-se os temas Custos para avaliação, Controle e Tomada de Decisão e Informações Contábeis para Tomada de Decisão, que são considerados muito importantes por 76% e 67% dos respondentes, respectivamente. Em outra questão, perguntam-se quais são os usuários das informações geradas pela Contabilidade de Custos na percepção dos respondentes. A Tabela 5 demonstra o percentual de professores que assinalam cada tipo de usuário. Cabe destacar que, nesta questão, os respondentes podem assinalar mais de uma opção, e ainda sugerir outros usuários não mencionados nos itens apresentados.

Usuários	% dos professores
Gestores	100%
Funcionários de nível operacional das empresas (produção)	48%
Setor de marketing das empresas	43%
Acionistas	43%
Governo	5%
Outros	5%

Tabela 5. Usuários da informação gerada pela Contabilidade de Custos

Todos os respondentes consideram que as informações geradas pela Contabilidade de Custos são utilizadas pelos gestores das organizações. Outra informação de destaque é que apenas um dos respondentes considera o governo como usuário de tais informações. No campo Outros, um dos respondentes afirma que os departamentos financeiro e de vendas das empresas também são usuários de tais informações.

A questão, que aborda a necessidade de se utilizarem dois subsistemas de informação contábil nas organizações – financeiro e gerencial (onde há detalhamento das informações de custos) –, 66% afirmam ser eles necessários. Isso auxilia na compreensão de por que não se considera o governo um usuário relevante das informações geradas pela Contabilidade de Custos, uma vez que as informações do sistema financeiro costumam ser transmitidas ao governo. Em relação a um conceito para modelo de custeio, apresentam-se três definições aos respondentes, para que selecionem a que consideram mais adequada, ou que sugiram outra definição, como se observa na Tabela 6.

Conceitos	% dos professores
Os modelos de custeio buscam atender às necessidades dos tomadores de decisão, ao fornecer os dados adequados ao objetivo a que se destinam (MORGAN; ROSA, 2006).	48%
O modelo de custeio faz a seleção dos custos e/ou despesas e apropria-os aos objetos de custeio (GUERREIRO, 1984).	14%
Os modelos de custeio visam determinar os critérios para apuração dos custos dos fatores produtivos a determinados níveis de interesse das entidades (BORNIA, 2002).	38%
Outro	0%

Tabela 6. Conceito de modelo de custeio mais relevante

Dentre os conceitos, o que se considera mais relevante, selecionado por 48% dos professores, é o que enfatiza o auxílio à tomada de decisão (Morgan e Rosa, 2006). Na opção Outro, os respondentes podem sugerir outro conceito (próprio ou de outros autores) a fim de não se limitar às opções apresentadas. No entanto, nenhum dos respondentes opta por esta alternativa.

Além disso, questiona-se a existência de modelos de custeio mais importantes que outros. Cabe destacar que aproximadamente 80% dos respondentes afirmaram haver uma ordem de relevância. Para estes, enumeram-se os modelos de custeio mais recorrentes na literatura, a fim de que os ordenem conforme a importância percebida. Esta ordem pode ser observada na Figura 3, que apresenta o percentual de respondentes que consideram cada um dos modelos como muito importante (nível 5 na escala semântica).

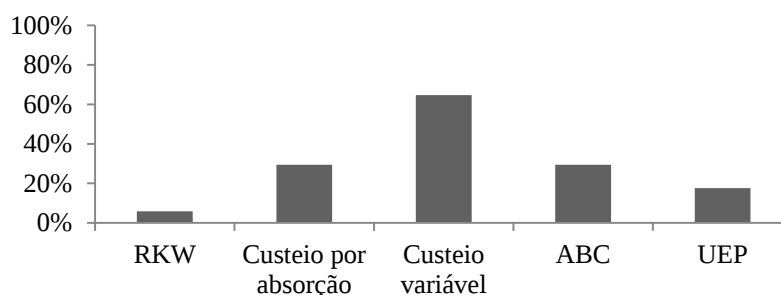


Figura 3. Qual a ordem de importância dos modelos?

Dentre os cinco que se apresentam, o modelo de custeio considerado mais importante é o Custeio variável – 65% assinalam a opção 5 (muito importante). O modelo RKW é considerado muito importante apenas 6% dos respondentes. Questiona-se, ainda, se o modelo do custeio que se utiliza influencia o desempenho de uma organização e 76% afirmam que sim. Seleccionam-se algumas justificativas apresentadas pelos respondentes para a resposta afirmativa ou negativa, conforme a Tabela 7.

Sim	“Custos representam a maior parte dos gastos na DRE, se estes não forem geridos estrategicamente, não tem como a empresa tomar boas decisões”.
	“Dependendo do sistema de custeio os resultados por produto ou departamentais serão distintos, e estes interferem no planejamento ou orçamento”.
	“Acho necessário utilizar o modelo Absorção para atender o fisco, mas tem-se que utilizar o Custeio Variável como ferramenta gerencial”.
Não	“É uma das ferramentas mais importantes, mas muitas decisões também tem que ser respaldadas pelo mercado”.
	“Independente da forma de custeio, o resultado se mantém”.

Tabela 7. Justificativas à questão: O desempenho de uma organização é influenciado pelo modelo de custeio utilizado?

As justificativas para a afirmação de que o modelo influencia o resultado tem base na ideia de que os elementos de custo estão presentes na Demonstração do Resultado do Exercício. Há também a noção de que o modelo de custeio interfere no processo de planejamento, orçamento e tomada de decisões. Destaca-se a ideia de utilização do modelo absorção para fins fiscais e do modelo variável para fins gerenciais. Os professores, que afirmam que o modelo de custeio não influencia o

desempenho da organização, justificam que o mercado também pode interferir no desempenho. Além disso, independente do modelo utilizado, o resultado se mantém, justificativa que corrobora as conclusões de Martins e Rocha (2010).

O último questionamento se refere ao entendimento que o custeio por absorção é o único aceito pela legislação. Nesta questão de múltipla escolha os professores podem assinalar sim, não, ou ainda, não tenho opinião formada a respeito. Para os que respondem sim ou não, há um campo para justificarem suas respostas. Os resultados evidenciam que aproximadamente 52% dos professores de Contabilidade de Custos afirmam ser o custeio por absorção o único modelo aceito pela legislação. Na Tabela 8 demonstram-se as justificativas para as respostas (sim e não). Apenas um respondente afirmou não ter opinião formada.

Sim	“Outros métodos podem ser utilizados, mas para atender o fisco, devem ser adequados ao custeio por absorção”.
	“É o utilizado por quase todas as empresas brasileiras para fins Fiscais”.
	“Sim, pois outros não são usados na prática”.
	“Respeita os princípios contábeis”.
	“Sim, conforme determina o RIR de 1999”.
	“A exigência de promover o rateio dos custos fixos leva à obrigação da utilização do custeio por absorção”.
	“O fisco aceita o custeio absorção em decorrência da legislação”.
Não	“Quando ABC e UEP são utilizados para distribuir custos no setor produtivo/serviços, podem ser aceitos pela legislação, pois também utilizam bases/taxas para rateio de custos”.
	“Existe a possibilidade de utilizar outros, com restrições”.
	“Você pode utilizar por exemplo, o variável, ajustando no final do período”.

Tabela 8. Justificativas à questão: O custeio por absorção é o único aceito pela legislação?

Pode-se observar que os professores que afirmam ser o modelo absorção o único aceito pela legislação estão baseados principalmente em legislações, Regulamento do Imposto de Renda e nos princípios contábeis. Porém, podem-se utilizar outros modelos de custeio além do Custeio por Absorção, desde que todos os custos, e somente eles, sejam alocados aos produtos (Borgert e outros, 2008). O custeio por absorção é configurado para que se adapte à legislação e podem-se estruturar outros modelos para o mesmo fim. Desta maneira, utilizam-se os modelos com o objetivo de absorver os custos, ou seja, alocar todos os custos aos produtos. A legislação determina itens que compõem custos e que compõem despesas, em um ponto de vista predominantemente contábil e legalista. As normas, como o CPC 16 e o Decreto-lei nº 1598/77, apenas exigem que todos os custos de produção sejam alocados aos produtos/serviços e também aos estoques; não há menção a um modelo de custeio em especial.

Conclusão

A análise dos questionários permitiu inferir que cerca de 60% dos professores possui formação em Ciências Contábeis, mestrado como grau mais alto de formação e mais de três anos e meio de experiência no ensino da disciplina Contabilidade de Custos. Em relação ao ensino, as metodologias que predominam são a aula expositiva e aplicação de exercícios. As maiores dificuldades apontadas no ensino da disciplina, em ordem decrescente são: falta de hábito de leitura dos alunos, falta de embasamento dos alunos em disciplinas básicas, turmas heterogêneas e falta de interesse dos alunos pela disciplina. A falta de interesse e hábito de leitura pode funcionar como um alerta para que professores e alunos reflitam acerca de sua postura e compromisso com o processo de formação, cujo resultado influencia a atuação dos egressos no mercado de trabalho (Coad, 1996).

Os temas mais relevantes para a disciplina, na percepção dos professores, são: informações contábeis para a tomada de decisão e custos para avaliação, controle e tomada de decisão. O tema modelos de custeio fica em terceiro lugar, junto com formação do preço de venda. Isso demonstra que o foco, na percepção dos pesquisados, não está nos modelos de custeio, diferente do observado no estudo de Tedesco (2011).

Segundo os professores, os principais usuários das informações são os gestores. Além destes, o setor de marketing figura como segundo principal usuário. Pode-se complementar essa questão com o conceito para modelo de custeio considerado mais relevante por 48% dos respondentes: os modelos de custeio buscam atender às necessidades dos tomadores de decisão, ao fornecer os dados adequados ao objetivo a que se destinam (Morgan e Rosa, 2006). Em tal definição, o foco está na tomada de decisão.

Grande parte dos professores (80%) considera haver modelos de custeio mais importantes que outros. O Custeio variável é o mais importante na opinião de aproximadamente 65% destes, seguido pelo Custeio por absorção e ABC (ambos considerados muito importantes por 29% dos respondentes). Além disso, 76% afirmam que o desempenho de uma organização é influenciado pelo modelo de custeio utilizado. Estes apontam que a aplicação de modelos diferentes gera resultados diferentes sobre uma mesma estrutura de custos, o que não implica em modificações no desempenho da organização. Tal percepção contrapõe a visão de Martins e Rocha (2010).

Ainda, em relação aos modelos de custeio, aborda-se a noção de que o custeio por absorção é o único aceito pela legislação. Neste ponto as opiniões se divergem, uma vez que 52% dos professores afirmam que é o único aceito, o que contesta o estudo de Borgert e outros (2008), o qual afirma que o modelo não é o único aceito pela legislação. Apesar dos estudos publicados sobre o tema, há profissionais com uma visão distorcida do texto legal. As normas não se referem a um modelo, mas a uma forma de tratamento dos custos, que não está atrelada a um único modelo específico.

Como sugestão para futuros trabalhos, mostra-se importante confrontar a percepção de professores e alunos e ampliar a amostra pesquisada. Pode-se, ainda, replicar o estudo em outras regiões para fins de comparação entre percepções. As conclusões deste estudo se limitam às informações coletadas por meio dos questionários que os professores respondem. Desta forma, considera-se que todas as informações fornecidas refletem a verdadeira opinião dos respondentes. Uma das limitações na coleta dos dados foi o tamanho da amostra de Instituições pesquisadas, restritas às Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina.

Referências

- Aida, M. (2002). Análise do custeio por atividades e do custo meta sob a abordagem da avaliação da informação, em contexto estratégico. *Contabilidade, gestão e governança*. Brasília, v. 5, n.1, p. 71-131.
- Antonelli, V.; Boyns, T. y Cerbioni, F. (2009). The development of cost accounting in Italy, c.1800 to c.1940. *Accounting History*. v. 14, issue 4, dec., p. 465-507.
- Arantes, N. (1998). *Sistemas de gestão empresarial*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Atkinson, A. A.; Banker, R. D.; Kaplan, R. S. y Young, S. M. (2000). *Contabilidade gerencial*. São Paulo: Atlas.
- Bernardi, L. A. (1998) *Política e formação de preços: uma abordagem competitiva sistêmica e integrada*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Borgert, A.; Silva, M. Z. y Schultz, C. A. (2008). É o custeio por absorção o único método aceito pela contabilidade?. In: XV Congresso Brasileiro de Custos (2008, Curitiba). *Anais...* Curitiba: ABC.
- Bornia, A. C. (2002). *Análise Gerencial de Custos – Aplicação em Empresas Modernas*. São Paulo: Bookman.
- Brasil. (2012). *Decreto-lei nº 1598, de 26 de dezembro de 1977*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/Del1598.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2012.
- Brasil. (2012). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 28 de junho de 2012.
- Brasil. (2012). *Parecer CNE/CES 269, de 16 de setembro de 2004. Portal CNE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces269_04.pdf>. Acesso em: 16/11/2011.
- Brasil. (2011). *Parecer CNE/CES 289, de 06 de novembro de 2003. Portal CNE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces289_03.pdf>. Acesso em: 16/11/2011.

- Brasil. (2011). *Parecer CNE/CES 67, de 02 de junho de 2003. Portal CNE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 16/11/2011.
- Brasil. (2011) *Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Portal CNE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=146&Itemid=206#20_04>. Acesso em: 16/11/2011.
- Brasil. (2011). *Resolução CNE/CES 6, de 10 de março de 2004. Portal CNE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf>. Acesso em: 16/11/2011.
- Brown, L. D.; Gardner, J. C. y Vasarhelyi, M. A. (1987). An analysis of the research contributions of Accounting, Organizations and Society, 1976–1984. *Accounting, Organizations and Society*. v. 12, p. 193–204.
- Cardoso, R. L.; Pereira, C. A. y Guerreiro, R. (2007). Perfil das pesquisas em contabilidade de custos apresentadas no EnANPAD no período de 1998 a 2003. *Revista adm. contemp.* v.1, n. 3, Curitiba.
- Coad, A. (1996). Smart work and hard work : explicating a learning orientation in strategic management accounting. *Management Accounting Research* , v. 7 , p. 387 – 408.
- Cogan, S. (1999). *Custos e Preços–Formação e Análise*. São Paulo: Pioneira.
- Comitê De Pronunciamentos Contábeis. Estoques – CPC 16 (R1). (2009). Brasília.
- Davenport, T. H. (1998). *Ecologia da Informação*: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura.
- Davenport, T. H. (1994). *Reengenharia de processos*: como inovar na empresa através da tecnologia da informação. Rio de Janeiro: Campus.
- Garrison, R. H. e Noreen E. W. (2001). *Contabilidade Gerencial*. 9.ed. Rio de Janeiro: LCT.
- Glautier, M. W. E. e Underdown, B. (1976). *Accounting: theory and practice*. London, Pitman Publishing Limited.
- Goldratt, E. M. (1991). *A síndrome do palheiro* - garimpando informação num oceano de dados. São Paulo: C. Fullmann.
- Gonçalves, C. A. e Meirelles, A. M. (2004). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Grundy, T. (1996). Cost is a strategic issue. *Long range planning*. v. 29, I. 1, P. 58-68.
- Guerreiro, R. (1984). *Sistema de Custo Direto Padrão*: estruturação e processamento integrado com os princípios de Contabilidade geralmente aceitos. 1984. 234 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade) – FEA/USP, São Paulo.

- Hansen, D. R. e Mowen, M. M. (1997). *Cost management*. 2nd. edition, Cincinnati, Ohio: South-Western College Publications.
- Hansen, D. R. e Mowen, M. M. (2001). *Gestão de custos: contabilidade e controle*. São Paulo: Pioneira.
- Hendriksen, E. S. e Breda, M. F. V. (1999). *Teoria da Contabilidade*. São Paulo: Atlas.
- Hesford, J.W. e outros (2007). Management accounting: a bibliographic study. In: Chapman, C.; Hopwood, A. G.; Shields, M. (Org.). *Handbook of management accounting research*. Amsterdam: Elsevier, p. 3-26. v.1. cap. 1.
- Horngren, C. T.; Datar, S. M. y Foster, G. (2004). *Contabilidade de custos*. 11 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Horngren, C. T., Sundem, G. L. e Stratton, W. O. (2004). *Contabilidade gerencial*. São Paulo: Prentice Hall.
- Kaplan, R. S. e Norton, D. P. (1997). *A Estratégia em Ação – Balanced Scorecard*. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Lima, M. S., Carrieri, A. P. e Pimentel, T. D. (2007). Resistência à mudança gerada pela implementação de sistemas De gestão integrada (erp): um estudo de caso. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 8, n.1, p. 89-105, jan./jun.
- Lunkes, R.J., Ripoll Feliu, V.M. e Rosa, F.S. (2011). Redes sociais e internacionalização da contabilidade gerencial: um estudo em publicações de língua espanhola. In: XIII Congresso de Contabilidade e Auditoria, Porto.
- Machado, D. G. e Souza, M. A. (2006). Análise das relações entre a gestão de custos e a gestão do preço de venda: um estudo das práticas adotadas por empresas industriais conserveiras estabelecidas no RS. *Revista Universo Contábil*, Blumenau, v. 2, n. 1, p. 42-60, jan./abr.
- Maher, M. (2001). *Contabilidade de Custos: criando valor para a administração*. São Paulo: Atlas.
- Martins, E. (2008). *Contabilidade de Custos*. São Paulo: Atlas.
- Martins, E. e Rocha, W. (2010). *Métodos de custeio comparados: custos e margens analisados sob diferentes perspectivas*. São Paulo: Atlas.
- Morgan, B. F. e Rosa, M. S. (2006). Custos em Empresas Prestadoras de Serviços: o conceito de objeto de custo e a realidade das empresas. *Contabilidade Vista & Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 97-111, out./ dez.
- Morgan, G. (2007). Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na Teoria das Organizações. In: Caldas, M. P.; Bertero C. O. (Coordenadores). *Teoria das Organizações*. São Paulo: Atlas, p. 12-33.
- Nascimento, D. T. e Vartanian, G. H. (1999). O método de custeio pleno: uma abordagem conceitual. *Revista de Contabilidade do CRCSP*, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 34-41.

- Pereira, M. V. G., Lopes, J. E. G.; Pederneiras, M. M. M. e Mulatinho, C. E. S. (2005). A formação e a qualificação do contador face ao programa mundial de estudos em contabilidade proposto pelo Isar: uma abordagem no processo ensino-aprendizagem. In: 2º. Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, São Paulo.
- Pérez, B. E., Gallardo, A. L. e Peña, C. R. (2005). La investigación empírica en contabilidad de gestión en España: análisis de las publicaciones españolas. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, v. XXXIV (124), p. 183-210.
- Portal da educação. (2012). *Consulta de Instituições de Ensino Superior*. Disponível em: <<http://sistemas.sed.sc.gov.br/serieedu/hieslist.aspx>>. Acesso em 20 de abril de 2012.
- Prieto-Moreno, M. B. e Larrinaga-González, C. (2001). Cost accounting in eighteenth century Spain: The Royal Textile Factory of Ezcaray. *Accounting History*, v. 6, issue 2, nov., p. 59-90.
- Santos, R. V. (1998). Modelagem de Sistemas de Custos. *Revista de Contabilidade do CRCSP*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 62-74.
- Schekaiban, N. F. C. (2005). Estudio comparativo sobre investigación en contabilidad de gestión a partir de publicaciones en España y México. In, IX Congresso Internacional de Custos, Santa Catarina.
- Tedesco, K. V. (2011). *Elementos da contabilidade gerencial e desempenho no ENADE: um estudo nos cursos de graduação em Ciências Contábeis*. 2011. 162 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis) – UFSC, Florianópolis, 2011.
- Theóphilo, C. R.; Sacramento, C. O. J.; Neves, I. F. y Souza, P. L. (2000). O ensino da teoria da contabilidade no Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 3-10.
- Warren, C. S., Reeve, J. e Fess, P. E. (2001). *Contabilidade gerencial*. São Paulo: Thomson.
- Wernke, R. (2001). *Gestão de custos – Uma abordagem prática*. 1ª ed. São Paulo: Atlas.

Dados dos autores:

Flávia Renata de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Pesquisadora na Federação das Indústrias de Santa Catarina - FIESC.

Correio eletrônico: flarenatasouza@hotmail.com

Altair Borgert

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Professor do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina

Correio eletrônico: altair@borgert.com.br

Leila Chaves Cunha

Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI

Professora e Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI. Doutoranda no Doutorado em Ciências Contábeis e Administração da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Correio eletrônico: leila@unidavi.edu.br

Fernando Richartz

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Doutorando em Contabilidade pelo Programa de Pós Graduação em Contabilidade na Universidade Federal de Santa Catarina.

Correio eletrônico: fernandorichartz@gmail.com

Data de recepção: 20/10/2014

Data de revisão: 18/11/2014

Data da aceitação: 22/12/2014

TRADUCCIÓN, ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE CLASES PARTICULARES

Ariadne Runte-Geidel¹

Resumen. El interés científico sobre el uso de clases particulares durante la enseñanza obligatoria se ha incrementado sustancialmente en los últimos años, sobre todo a nivel internacional. Estas clases ofrecen actividades externas a la escuela que pretenden complementar o ampliar conocimientos en las materias curriculares. A esta educación “paralela” la denominan internacionalmente *Shadow Education*, porque acompaña a la educación formal como si fuese su propia sombra. En España los estudios sobre este tema aún son escasos y carecen de un instrumento adecuado que sea a la vez fiable y válido. Este artículo relata los pasos dados para la traducción y la adaptación cultural de un cuestionario específico sobre el uso de clases particulares, originalmente elaborado en lengua inglesa, así como describe el proceso utilizado para su validación.

Palabras clave: Clases particulares, educación no formal, validación

TRANSLATION, ADAPTATION AND VALIDATION OF A SURVEY ON THE USE OF PRIVATE TUITION

Abstract. The scientific interest about the use of private tuition in basic education has increased substantially in recent years, especially at the international level. These classes offers after-school activities that are intended to supplement or expand knowledge on curricular subjects. This type of education is known as Shadow Education, because it accompanies formal education as if it were its own shadow. In Spain the studies on this topic are still scarce and they lack of a suitable instrument that is both reliable and valid. This article reports the steps for the translation and cultural adaptation of a survey about the use of private tutoring and describes the process used for its validation.

Key words: Private tuition, nonformal education, validation.

TRADUÇÃO, ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DE AULAS PARTICULARES.

Resumo. O interesse científico pelo uso de aulas particulares durante o ensino obrigatório aumentou consideravelmente nos últimos anos, principalmente no âmbito internacional. Este tipo de aulas oferecem atividades externas à escola, as quais pretendem complementar ou também, ampliar conhecimentos sobre

¹ Datos de los autores al final del artículo.

as matérias curriculares. Essa educação “paralela” vem sendo denominada internacionalmente como *Shadow Education*, porque acompanha à educação formal como se fosse a sua própria sombra. Os estudos científicos sobre esse tema na Espanha ainda são bastante escassos e não existe um instrumento validado que seja adequado ao estudo de essa temática. Esse artigo descreve os passos dados para a tradução e a adaptação cultural de um questionário específico sobre o uso de aulas particulares, que originalmente foi elaborado em inglês, bem como descreve o processo utilizado para a validação do mesmo.

Palavras-chave: Aulas particulares, educação não formal, validação.

Introducción

El uso de las clases particulares, como estrategia para mejorar los resultados académicos en la enseñanza formal o aprobar exámenes, además de estar ampliamente extendido por diferentes regiones del mundo, ha tenido un incremento y una expansión significativos a través de las últimas décadas.

A nivel internacional los estudios sobre el uso de esta modalidad educativa están enmarcados en lo que se conoce por *Shadow Education*, o bien, Educación a la Sombra, haciendo referencia a un conjunto de ofertas educativas (clases particulares a domicilio, academias de idiomas o de refuerzo educativos, etc.) surgidas a la sombra de los sistemas educativos formales de prácticamente todos los países del mundo (Bray, 2013).

Mark Bray (2010), que estudia este tema desde varios años y es actualmente el mayor experto en el tema, ha definido tres criterios fundamentales para caracterizar la Educación a la Sombra: a) el carácter complementario de las clases, b) su carácter privado y c) el carácter curricular, o sea, clases que refuerzan contenidos/materias curriculares de la escuela formal.

Prácticamente todas las investigaciones internacionales llevadas a cabo ponen de manifiesto que existe un claro sesgo de clase social en la utilización de las clases particulares, pues el uso de este tipo específico de enseñanza, que como ya se ha dicho es privada y se financia con los fondos propios de las familias, frecuentemente ha sido relacionada con altos niveles socioeconómicos y educativos de estas familias (Bray, 1999; Buchmann, 2002).

Un estudio realizado bajo el auspicio de la Comisión Europea (Bray, 2011) hace especial hincapié en el problema que supone el crecimiento de este sector privado para la equidad educativa, pues mantiene las ventajas competitivas de las clases sociales que de por sí ya tienen más éxito y privilegios. Por lo tanto, lo más relevante en los altos niveles de utilización de las clases particulares, es la amenaza que este sistema alternativo supone a la equidad educativa.

Dichos estudios también han verificado la falta de instrumentos específicos para evaluar y medir las cuestiones relacionadas con este reciente fenómeno en el ámbito de la educación. En este sentido, Mark Bray (2010) describe las dificultades metodológicas

existentes a la hora de investigar este tema, tanto en función de la complejidad conceptual del término “Educación a la sombra”, como por la escasez de instrumentos específicos contruidos exclusivamente para este fin.

En España el uso de estas clases es uno de los más altos de la UE, cerca de 60% de los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria hacen uso de ellas (Junta de Andalucía, 2011; Southgate, 2009), según los datos del Cuestionario de Estudiantes del Informe PISA 2009 analizados recientemente (Runte-Geidel, 2013). Esta cifra indica que el uso de clases particulares en España se queda solamente por detrás de Grecia (Bray, Mazawi y Sultana, 2013).

Antecedentes

A tenor de los primeros estudios internacionales, en los años 80, que comparaban los resultados académicos de los estudiantes en diferentes países, surgió el interés por estas actividades de apoyo y/o refuerzo escolar, que inicialmente fueron descritas como algo exótico llevado a cabo mayormente por países asiáticos. Se consideraban incluso como el “ingrediente secreto” que tenían Japón y Corea para alcanzar altos resultados en estos testes comparativos (Mori y Baker, 2010).

El estudio de Baker y colaboradores (2001), por ejemplo, ha analizado los datos del estudio TIMSS (Tendencias Internacionales en matemáticas y Ciencias) y encontraron un aumento sustancial en la utilización de las clases particulares de refuerzo escolar en todo el mundo, alertando sobre algunos países de Europa, que tradicionalmente no tenían relación con este tema, tales como Francia, Alemania o Noruega. Sin embargo, el estudio TIMSS en realidad recoge información genérica sobre “clases extra escolares”, las cuales podrían ser pagadas por los familiares o no, contaminando así la información sobre lo que se considera exclusivamente como educación a la sombra.

En años posteriores se han realizado otros estudios en Europa y también en América del Norte, utilizando metodologías, las cuales en general incluyen el uso de técnicas cualitativas, además de utilizar datos cuantitativos. El estudio realizado por Katsilis y Robinson (1990), evidencia la relación entre estas clases y los logros académicos del alumnado en Grecia; Ireson y Rushforth (2004) han estimado que cerca de un 27% del alumnado de educación básica asisten a clases con profesores particulares en Inglaterra. Un estudio más amplio que se llevó a cabo en algunos países post-socialistas, ha constatado las elevadas tasas de utilización de profesores particulares en países como Azerbaiyán un 93% y Polonia cerca de un 66% (Silova, 2010). Un reciente informe preparado para la Comisión Europea por Marc Bray revela que este fenómeno de expansión de las clases particulares no se ha dado de manera uniforme dentro de la UE, sino que las tasas más altas se dan precisamente en los miembros del sur de Europa, tales como Portugal, Grecia y España, mientras los países nórdicos parecen no haber sido afectados por este fenómeno (Bray, 2011).

En los EE.UU las clases de apoyo escolar han tenido una rápida expansión sobre todo después del acto *No Child Left Behind* promulgado en 2002 y en un estudio longitudinal realizado en 2007 por el departamento de educación ha demostrado los efectos positivos de este apoyo escolar sobre los resultados de los alumnos (Mori y Baker, 2010). En Canadá estos estudios encontraron que hasta un 24% de los alumnos de Ontario habían tenido profesores particulares en 2002 y que estas actividades se había transformado en un negocio tan lucrativo que había crecido entre un 200 y un 500% en los últimos 30 años en las principales ciudades de Canadá. Además los estudios encontraron una tendencia reciente de cambio de esta forma de pequeños negocios privados de clases particulares hacia la aparición de grandes franquicias de centros de enseñanza (Aurini y Daves, 2004).

Japón es considerado un caso clásico de utilización de clases de apoyo escolar, conocidas como *juku*, pues se encuentran registros históricos de su utilización desde los tiempos feudales, y el desarrollo de estas formas de enseñanza, sobre todo de academias que proporcionan clases en grupo, se ha prolongado hasta los días actuales. En los años 90, se multiplicaron los estudios realizados en este país, por ejemplo Harnish (1994) ha estudiado los aspectos relacionados con el currículo de las clases de apoyo. En 1997 Russell profundizó sobre la cultura de enseñanza- aprendizaje existente en una forma especial de clases de apoyo conocida como *juku*. Cummings (1997) también ha estudiado las *juku* en el contexto de la enseñanza privada asiática. El estudio más reciente, Monbukagakusho (2008), realizado a nivel nacional japonés, ha encontrado que cerca de un 26% de los estudiantes de primaria y hasta un 53% de los de secundaria obligatoria (escuela media) reciben clases particulares.

Corea del sur es otro de los países asiáticos que tiene un largo historial de desarrollo cuanto a SE y, actualmente, alcanza una de las tasa más altas de utilización de las mismas a nivel mundial. Choi y colaboradores (2003) encontraron que un 83% de los estudiantes de primaria recibían clases de profesores particulares, igualmente las reciben un 75% de los alumnos de secundaria y 56% de los alumnos de secundaria pos obligatoria.

Igualmente el Programa PISA recoge información, en su Cuestionario para Estudiantes, sobre la utilización que el alumnado de secundaria hace de clases de refuerzo educativo fuera del ámbito y/o del horario escolar. No obstante, esta información se contempla en solamente dos o tres preguntas del referido cuestionario en cada edición. Además estos datos cuentan con algunos inconvenientes metodológicos, el primero es que PISA no es un instrumento específico para medir la Educación a la sombra. El segundo es que no recoge la información respecto el carácter público o privado de estas clases tomadas fuera del ámbito y/o horario escolar, aunque en España estas sean mayoritariamente de carácter privado. Además, el número de variables disponibles sobre este tema, no recoge toda la información necesaria de un estudio que pretenda conocer el alcance y las implicaciones respecto a la utilización e incidencia de las clases particulares (Runte-Geidel, 2013).

Marc Bray (2010) en su artículo sobre los aspectos metodológicos de la investigación sobre las clases particulares comenta las dificultades a la hora de elegir la muestra, o mejor dicho, el perfil de los encuestados, porque no es lo mismo entrevistar a los propios estudiantes que preguntar a sus familiares o profesores sobre las clases particulares a que asisten. Igualmente analiza y critica los instrumentos utilizados hasta el momento para recoger los datos, en el sentido que las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento incurren en recurrir a instrumentos que no siempre son los más adecuados, como por ejemplo los estudios internacionales que comparan los resultados académicos de los estudiantes en diferentes países, tales como TIMSS y PISA.

Hasta el actual momento solo se tiene conocimiento de un cuestionario desarrollado específicamente para estudiar el uso de clases particulares, que es el PT-Uni-Questionnaire, desarrollado por Silova y colaboradores (2010), lo que le confiere especial importancia y relevancia en el estudio de este tema. Dicho cuestionario es el eje central de este artículo, pues se ha traducido al castellano y procedido a su adaptación cultural, como forma de obtener una herramienta que se pudiera utilizar en estudios transnacionales.

El PT-Uni-Questionnaire fue elaborado como instrumento de investigación para el proyecto internacional auspiciado por la Open Society Institute de Budapest. Dicho proyecto fue llevado a cabo en países del Este Europeo y Turquía, con el objetivo de conocer mejor el alcance y el impacto del uso de clases particulares orientado al acceso a la universidad, permitiendo así realizar un estudio comparativo internacional (Silova, 2010).

Los investigadores responsables elaboraron dicho cuestionario para ser contestado por los estudiantes de primer año de carrera universitaria, pensando que estos serían bastante honestos en sus respuestas acerca de las clases particulares que frecuentaron cuando aún estaban en la escuela secundaria. Para la elección de esta población, argumentaron que los estudiantes de primer año tendrían recuerdos recientes sobre el último año en la educación secundaria, igualmente consideraron que tendrían pocas razones para evitar dar la información solicitada. Los investigadores, en tres de los nueve países participantes, llevaron a cabo otro estudio adicional para ampliar el número de los encuestados y asegurar cierta triangulación de los datos (Bray, 2010).

El PT-Uni-Questionnaire no fue validado en ningún de los países en los que fue aplicado, pero los datos obtenidos con su utilización generaron importantes publicaciones a nivel internacional, tales como un artículo en la prestigiosa revista *Compare* (Silova, 2010) y un libro de la misma autora: *Private supplementary tutoring in Central Asia - New opportunities and burden*.

Objetivos

El objetivo de este artículo es verificar las características psicométricas del instrumento resultante de la traducción y la adaptación cultural del PT-Uni-Questionnaire a la lengua y a la realidad educativa española.

Metodología

A continuación se describe el instrumento propiamente dicho, la muestra donde se ha aplicado dicho instrumento, los procedimientos utilizados y el pilotaje del mismo, bien como los análisis estadísticos realizados para verificar las propiedades psicométricas del cuestionario.

Instrumento

El instrumento original fue construido en lengua inglesa con un total de 61 cuestiones agrupadas en 3 Bloques y 5 sesiones (Datos Sociodemográficos; Bloque A – clases particulares; Bloque B – Cursos preparatorios; Compañeros de clase; Actitudes generales hacia las clases particulares) y posteriormente fue traducido a la lengua oficial de cada país participante.

La traducción y la adaptación cultural del PT-Uni-Questionnaire ha sido un proceso que ha tenido como resultado la elaboración del Cuestionario sobre Clases Particulares (CCP - v4). Como tal, se trata de una encuesta de auto aplicación que demanda al participante una serie de informaciones sobre la utilización de clases particulares durante su último año de educación secundaria, inmediatamente antes de su ingreso en la Universidad. Para tanto, cuenta con un total de 48 ítems agrupados en 4 dimensiones (Datos Sociodemográficos; Bloque A – características del uso de clases particulares; Bloque B – clases particulares de sus compañeros de clase y una tabla final que recoge la Actitud general hacia las clases particulares).

El número de ítems y su distribución en cada sesión es la siguiente:

- 1) Datos Sociodemográficos: Recoge información sobre la Universidad donde está matriculado y la titulación que está cursando (2 ítems), y sigue con 12 cuestiones que recopilan información sobre datos sociodemográficos de la familia tales como el nivel educativo del padre y de la madre, la categoría profesional de ambos y datos sobre la financiación de los estudios actuales (Preguntas 1 a 11).
- 2) Bloque A – Características del uso de las Clases Particulares (CP): Recoge información sobre las materias en las que ha utilizado CP, la modalidad (si individual o en grupos), la frecuencia (1 o más veces a la semana), tipo de profesorado (de su mismo centro, si estudiante universitario, etc.), el motivo y el coste (Preguntas 12 a 22).

- 3) Bloque B: Demanda una estimación en porcentajes sobre el uso de CP que los ex compañeros de educación secundaria pudieron haber hecho de ellas (Preguntas 23 y 24).
- 4) Actitud General hacia las clases particulares: Presenta afirmaciones utilizadas socialmente cuando se habla sobre las CP y se demanda que los encuestados valoren en qué grado están de acuerdo o no con cada una de ellas. Las respuestas atienden a una escala de Likert: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Totalmente de acuerdo (24 ítems).

Población y muestra

La población estuvo constituida por el conjunto de alumnos en primer curso de grado de las Universidades de Granada y Jaén en el curso académico de 2012-2013.

El muestreo realizado fue del tipo por conveniencia en función de sus ventajas cuanto al coste, tanto en términos financieros como de tiempo disponible, además de la facilidad para la aplicación del instrumento, lo que asegura una alta tasa de participación (McMillan y Schumacher, 2001). El muestreo de conveniencia es definido por Creswell (2008) como un procedimiento de muestreo cuantitativo en el cual el investigador selecciona a los participantes en función de su disposición y disponibilidad. En este sentido, consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo (Casal y Mateo, 2006). También es conocido como selección intencionada (Casal y Mateo, 2006), muestreo accidental o muestreo por oportunidad (Cohen, Manion y Morrison, 2003)

La muestra estaba constituida por 624 estudiantes de primero año en la Universidad, durante el curso académico 2012-2013. Los cuestionarios fueron aplicados en las Universidades de Granada (45,8%) y de Jaén (54,2%), en la primera se recopilaban datos de los estudiantes del Grado de Medicina (32%), del Grado de Educación Social (5%) y del Grado de Educación Primaria (8,8%) de su Centro Adscrito “La Inmaculada”². En la Universidad de Jaén se tomaron datos de los estudiantes de los grados de Educación Primaria (34,5%) y Educación Infantil (19,7%). El 67,6% de los encuestados eran mujeres y el 31,3% eran hombres, pero es llamativo que el 1,1% de participantes no han contestado a esa cuestión, algunos alegando que la misma era irrelevante.

Procedimiento

Inicialmente se ha procedido a la lectura de la versión original en inglés a fin de evaluar su aplicabilidad en el contexto español. Se ha constatado que el bloque B de la versión original (*Preparatory courses*) no era plausible en este contexto, en función de

² Centro privado adscrito a la Universidad de Granada.

la inexistencia de este tipo específico de cursos que preparan exclusivamente para la realización de las pruebas de acceso a la Universidad. Igualmente se detectaron dos ítems de la última sesión (*Your general attitudes towards the phenomenon of Private Tutoring in the secondary school*) que también se referían al uso de este tipo de cursos preparatorios de acceso a la Universidad. En el cuestionario original estos cursos son definidos como “*paid courses organized by institutions (i.e., universities, private firms, schools, etc.) and usually offered to groups of students in order to prepare them for specific exams (University entrance exams or Matura exams - use what is suitable)*”, o sea, cursos pagados por el estudiante o sus familiares y que son organizados por instituciones, tales como Academias privadas, con la finalidad de preparar a grupos de estudiantes para afrontar exámenes específicos, como la selectividad o el *matura exam* (exame similar a los conocidos antiguamente en España como reválida).

Estas cuestiones se han discutido con un grupo de expertos en educación para confirmar la inviabilidad del uso de estos ítems en la versión española del cuestionario. Con esta decisión el cuestionario ha sufrido una reducción de 13 ítems antes de iniciar la fase de traducción propiamente dicha, y por lo tanto pasó a contar con 48 cuestiones en total. Esta versión reducida fue la utilizada para la traducción del cuestionario, por lo tanto denominada “Cuestionario sobre Clases Particulares – versión 1” (CCP-v1).

La primera versión del cuestionario en español, fue traducida por un experto bilingüe y constituyó la segunda versión. Esta segunda versión (CCP-v2) se trataba de una traducción literal de la versión en inglés y contenía algunos ítems que no se adaptaban totalmente a la realidad del sistema educativo español. Por ejemplo la cuestión nº 4, que pregunta sobre qué tipo de escuela secundaria se ha graduado el encuestado (*What type of school did you graduate from?*) propone como respuestas ciertas alternativas que no existen en España (*gymnasium or lyceum*, VET, etc.). Además, la propia versión en inglés indica que estas opciones deben ser sustituidas por el equivalente en el país de aplicación del cuestionario (*according to national situation*). En función de esto, se ha planteado llevar a cabo la adaptación cultural de todas las preguntas donde se encontrasen discrepancias del mismo tipo ejemplificado.

En este sentido la versión CCP-v2 fue revisada por dos expertos en sistemas educativos y con amplios conocimientos de inglés, los cuales analizaron detenidamente cada ítem y discutieron su posible redacción, para que en este proceso no se perdiese el objetivo central de la pregunta, pero que hiciera posible su aplicación en el alumnado español. En total fueron adaptadas 7 cuestiones (2, 3, 4, 5, 8,9 y 16).

Finalizado este proceso de adaptación cultural de los ítems, que vino a constituir la tercera versión del cuestionario sobre clases particulares (CCP-v3), se ha considerado pertinente solicitar una nueva revisión por parte del experto bilingüe, sobre todo cuanto a las preguntas adaptadas. Igualmente se ha considerado importante realizar una consulta a la autora del cuestionario, explicando los motivos de las modificaciones y verificar así su aceptación cuanto a los cambios producidos.

El esquema a continuación la Figura 1 ilustra los diferentes pasos seguidos en el proceso de traducción y adaptación cultural de la encuesta.

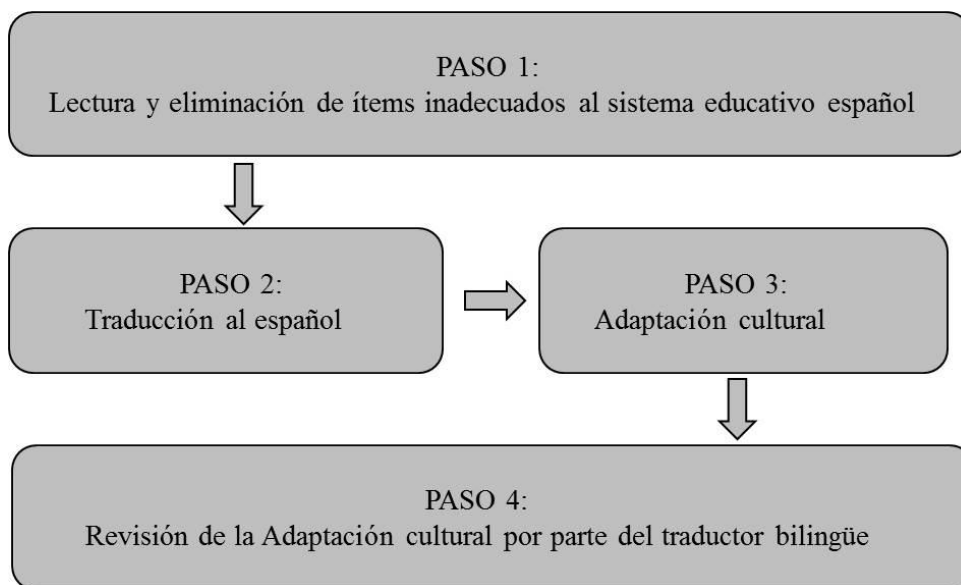


Figura 1. Proceso de traducción y adaptación cultural.

Pilotaje

La aplicación del cuestionario fue realizada durante los meses de abril y mayo del curso académico de 1012-13. Durante los meses de marzo y abril se ha contactado con profesores de las Universidades de Jaén y de Granada para identificar aquellos que fuesen responsables por asignaturas impartidas en el primer año de diferentes titulaciones. Durante este primer contacto se explicaba el objetivo del estudio, la duración estimada de aplicación del cuestionario (± 20 min) y se pedía la colaboración en términos de concesión de tiempo durante un día de clase para que el alumnado contestase al referido cuestionario. Si se obtenía la aceptación de colaboración por parte del profesor, entonces se averiguaba las posibles fechas y horarios para llevar a cabo la recogida de datos, organizando así un cronograma de aplicación del cuestionario.

Durante el periodo de pilotaje del cuestionario se han realizado repetidas pruebas de fiabilidad y validez para ir depurando los ítems y así eliminar aquellos que no discriminaban bien. Finalmente nos hemos quedado con 35 de ellos.

Análisis estadísticos realizados

Los análisis estadísticos realizados han verificado las propiedades psicométricas del Cuestionario sobre Clases Particulares (CCP - V4). Para tanto se han utilizado análisis de validez y fiabilidad.

La validez de contenido fue comprobada a través de juicio de expertos utilizando el test de Lawshe (1975), para verificar si el acuerdo entre jueces se debe al azar o no.

Para el análisis de fiabilidad o consistencia interna aplicamos el coeficiente α de Cronbach, que valora el grado de armonización entre los ítems. La validez de constructo fue verificada a través del análisis factorial.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación están estructurados en tres apartados, el primer detalla el análisis de validez de contenido, el segundo explica los análisis relativos a la fiabilidad del cuestionario y el tercer apartado especifica el análisis de la validez de constructo. Los análisis realizados han tenido en consideración un total de 26 ítems, pues los 10 primeros que componen el cuestionario se refieren a los datos sociodemográficos y por lo tanto no participan en la validación del mismo.

Validez de contenido

Para el estudio de la validez de contenido se consultaron a diez jueces expertos. Todos ellos eran profesores o catedráticos en Educación de distintas universidades españolas, ocho de ellos poseían el grado de doctor en ciencias de la educación, tres eran expertos en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, cuatro eran expertos en el área de Teoría e Historia de la Educación y tres eran expertos en el área de Didáctica y Organización Escolar.

El CCP-v4 fue presentado a los jueces expertos con una hoja de instrucciones que indicaba una pauta para evaluar de 1 a 9 la pertinencia de los ítems al propósito del cuestionario. Para las respuestas, se utilizó una escala tipo Likert con nueve categorías:

9 = La pregunta es totalmente adecuada para conocer el uso de clases particulares,

0= la pregunta no tiene relación alguna con el uso de clases particulares.

Además, se facilitó un espacio para proponer cambios y/o sugerencias.

La validez de contenido fue determinada a través del juicio de expertos, utilizando la fórmula de Lawshe (1975), donde el valor mínimo de razón de validez es de 0,62 cuando se consulta a diez expertos, así, este valor asegura que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. El cuestionario enviado a los profesores obtuvo un IVC (Índice de Validez de Contenido) de 0,8. En esta etapa de análisis ninguno de los ítems fue eliminado, pues todos presentaron un valor igual o superior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe.

Análisis de la Fiabilidad

La fiabilidad del CPP-v4 fue estimada mediante el procedimiento de consistencia interna (alpha de Cronbach). En cuanto al análisis de fiabilidad del

cuestionario, como se muestra en la tabla 1, los valores de consistencia interna son aceptables tanto en lo que respecta a la escala completa, como si tenemos en cuenta los 3 factores principales del cuestionario ($< 0,7$). Se ha verificado la existencia de cuatro sub factores dentro del tercer factor, los cuales asumen valores que indican la necesidad de su revisión, no obstante, la fiabilidad del factor 3 puede ser asumida como adecuada. La Tabla 1 resume toda la información presentada.

	α de Cronbach	Nº de ítems
Cuestionario CCP-v4 completo	,817	26
Factor 1: Bloque A – Características del uso de las CP	,927	7
Factor 2: Bloque B - Uso de CP por parte de los ex compañeros de clase	,882	8
Factor 3: Actitud general hacia las CP	,748	11

Tabla 1. Análisis de la fiabilidad del CCP-v4.

Validez de constructo

Tanto el test de esfericidad de Barlett ($p < 0.001$), como la medida de adecuación muestral KMO (0.901), indican que la muestra utilizada es adecuada para llevar a cabo un análisis factorial.

Para determinar la validez del test se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax. La Tabla 2 indica la varianza total explicada.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,807	22,335	22,335
2	4,375	16,827	39,162
3	3,301	12,695	51,857

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 2. Varianza total explicada del CCP-v4.

Los datos demuestran que los 3 factores explican hasta un 51,9% de la variabilidad del cuestionario.

La Tabla 3 presenta la matriz de componentes rotados, indicando que el factor 1, compuesto por los ítems 12 y del 16 al 21 alcanza correlaciones bastante altas. Consideramos que el ítem 23 del cuestionario se correlaciona mejor con el factor 2 por tratarse de una cuestión que hace referencia al uso de CP por parte de los compañeros de educación secundaria el mismo también presenta un buen nivel de correlación entre

los ítems. Los demás ítems, correspondientes a cuestionas relacionadas con la actitud general hacia las clases particulares y que conforman el factor 3 igualmente presentan una correlación satisfactoria. Los ítems eliminados presentaban un índice de acuerdo (Kappa de Cohen) muy bajo, además no correlacionaban bien con los demás ítems del componente.

	Componente		
	1	2	3
Afectan resultados	,907		
Quien	,903		
Nº horas/semana	,866		
Cuantos	,818		
Nº materias	,771		
Motivo	,769		
Frecuencia	,748		
PorcentQuim		,813	
PorcentFis		,812	
PorcentMat		,772	
PorcentExt		,756	
PorcentBiol		,720	
Porcentaje		,619	
PorcentHist		,578	
PorcentLenga		,555	
Afirmación 13			,651
Afirmación 9			,597
Afirmación 12			,585
Afirmación 10			,572
Afirmación 19			,550
Afirmación 17			,545
Afirmación 22			,540
Afirmación 16			,506
Afirmación 11			,442
Afirmación 24			,433
Afirmación 1			,320

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 3. Análisis de la validez: Matriz de componentes rotados.

Conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido, primeramente constatar las propiedades psicométricas de un instrumento traducido del inglés y adaptado culturalmente a la realidad española (CCP-v4), y también verificar si estas propiedades posibilitaban su validación. La consecución de este objetivo fue llevada a cabo con una muestra de estudiantes universitarios de 1º de grado, más concretamente el alumnado de las carreras de Medicina y de Ciencias de la Educación de las Universidades de Granada y de Jaén.

Aunque sea un instrumento ya utilizado anteriormente en otros trabajos (Silova, 2010), específicamente con estudiantes universitarios de países del Este europeo y Turquía, aún no ha sido estudiado psicométricamente, así siendo, no disponemos de índices de contraste que nos permitan comparar los resultados obtenidos en nuestro estudio con otros similares.

En cuanto a las propiedades psicométricas analizadas se puede decir que la consistencia interna del cuestionario es bastante buena (0,871). La validez de contenido también ha alcanzado valores bastante positivos según valoración de los expertos consultados. En cuanto a la validez de constructo, se han visto confirmadas las tres dimensiones en las que está estructurado el cuestionario (Bloque A: características del uso de las CP; Bloque B: Uso de CP por parte de los ex compañeros de clase y la tercera dimensión sería compuestas por la Actitud general hacia las CP). Estos tres factores encontrados explican un 51,2% de la varianza total de la matriz de correlación.

Las características analizadas evidencian que la bondad psicométrica del cuestionario CCP-v4 es aceptable y, por lo tanto, este puede ser considerado fiable y válido para verificar el uso que el alumnado hace de las clases particulares en España antes de acceder a la universidad. Aunque es verdad que el CCP-v4 se constituye en un instrumento adecuado a la finalidad por la cual fue construido, su proceso de validación fue laborioso y finalmente se hizo necesario eliminar algunos de los ítems de la tercera dimensión, los cuales no correlacionaban bien con los demás ítems.

Concluyendo, pensamos que es un instrumento útil y necesario para llevar a cabo investigaciones sobre las clases particulares en el ámbito español. Sobre todo, como afirma Marc Bray (2010), porque este es un tema en el cual es muy difícil asegurar la fiabilidad de los datos y, por lo tanto la utilización de un instrumento específico como este es fundamental.

Referencias

- Aurini, J. y Davies, S. (2004). The Transformation of Private Tutoring: Education in a Franchise Form. *Canadian Journal of Sociology*, 29(3), 419-438.
- Baker, D., Akiba, M., Le Tendre, G. & Wiseman, A. (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and

- Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 1-17.
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning. Recuperado el 19 de abril de 2010 de: http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2009/Bray_Shadow_education.pdf
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: methodological challenges and direction. *Asia Pacific Educational Review*, 11, 3-13.
- Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education*. European Commission. Bruselas, Bélgica. Recuperado el 19 de abril de 2010 de: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Bray, M. (2013). *Un sistema educativo a la sombra*. Las tutorías privadas. México: CIDE.
- Bray, M., Mazawi, A., Sultana, R. (2013) *Private tutoring across the mediterranean*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Buchmann, C. (2002). Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education, and Achievement. En B. Fuller & E. Hannum (Eds.). *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, (pp.133-159). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Casal, J. y Mateo, E. (2003). Tipos de muestreo, *Rev. Epidem. Med.Prev I*, 3-7. Recuperado el 13 de marzo de 2014 de: <http://minnie.uab.es/~veteri/21216>
- Choi, S. K., Kim, Y. B., Ryu, H. G., et al (2003). Analysis of private tutoring: status and its expense scale. *KEDI Research Report CR 2003-19*. Seoul: Korean Educational Development Institute. En Mori, I & Baker, D (2010). The origin of universal shadow education, *Asia Pacific Educational Review*, 11, 36–48.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5ª Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cummings, W.K. (1997). Private education in Eastern Asia. En W.K. Cummings y P.G. Altbach (Eds.). *The challenge of eastern Asian education: Implications for America*. Albany: State University of New York Press.
- Harnish, D. (1994). Supplemental education in Japan: Juku schooling and its implication. *Journal of Curriculum Studies*, 26(3): 323–334.
- Ireson, J. y Rushforth, K. (2004). *Mapping the nature and extent of private tutoring at transition points in education*. Paper presented at the British Educational Research Association conference, UMIST, Manchester, 16-18th September 2004.

- Junta de Andalucía (2011). *Evaluación de Diagnóstico 2010-2011. Informe de Resultados*. Sevilla, España: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Katsillis, J. y Robinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2), 270-279.
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5ª ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Monbukagakusho, Y. (2008). *A national survey on child's out-of-school learning activities*. En Mori, I & Baker, D (2010). The origin of universal shadow education, *Asia Pacific Educational Review*, 11, 36-48.
- Mori, I & Baker, D (2010). The origin of universal shadow education, *Asia Pacific Educational Review*, 11, 36-48.
- Runte-Geidel, A. (2013). La Incidencia de las clases Particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282.
- Silova, I. (2006). *Private supplementary tutoring in Central Asia - New opportunities and burden*. (1ªed.) Paris: International Institute for educational Planning.
- Silova, I. (2010): Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications, *Compare*, 40(3), 327-344.
- Southgate, D. (2009). *Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis*. (Tesis Doctoral). Disponible en la base de datos ProQuest Dissertations and Theses (AAT 305214498).

Datos de la autora:

Ariadne Runte-Geidel

Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Campus las Lagunillas, s/n.
23071. Jaén, España.

arunte@ujaen.es

Fecha de recepción: 20/10/2014

Fecha de revisión: 18/11/2014

Fecha de aceptación: 22/12/2014

O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA SISTEMATIZAÇÃO DE ESTUDOS PRECEDENTES

Rosilane Damazio Cachoeira ¹

Marlene Zwierewicz

Danielle Engels da Silva

Juliana Cidade Soares

Luana Batista dos Santos

Resumo: O *bullying* é um fenômeno que permeia a realidade da escola, apesar de se caracterizar como um comportamento ainda muito invisível em decorrência de vários fatores que o tornam oculto, afetando, especialmente, crianças e adolescentes que sofrem as consequências de processos agressivos contínuos. Este estudo tem como objetivo sistematizar a produção científica referente ao *bullying*, destacando pesquisas brasileiras que têm relação com o contexto escolar. Amparado pelos métodos bibliográfico e comparativo e pelas abordagens qualitativa e quantitativa, ele envolveu a análise de 10 artigos científicos disponíveis na base de dados SciELO. Os resultados dessa análise evidenciam que: (i) os periódicos que mais publicam estudos que associam *bullying* ao contexto escolar são relacionados à área da Psicologia; (ii) as publicações são recentes e se intensificam nos últimos três anos; (iii) as instituições universitárias de origem dos autores e as temáticas são diversificadas; e (iv) o conceito de *bullying* de referência deriva de diferentes autorias, ainda que predomine o uso de um autor. A análise comparativa dos conceitos compilados, por sua vez, revela o caráter agressivo e contínuo de um fenômeno que provoca, entre outras consequências, o isolamento e a redução do rendimento escolar.

Palavras-chave: Bullying. Contexto escolar. Psicologia. Educação.

BULLYING IN THE SCHOOL CONTEXT: A SYSTEMATIZATION OF PREVIOUS RESEARCHES

Abstract: Bullying is a phenomenon which occurs in the school context, despite of its little visibility due to different factors that conceal it. Particularly, it affects children and teenagers who suffer the consequences resulting from constant aggressive processes. The goal of this research is to systematize the scientific production on bullying, laying emphasis on Brazilian researches related to the school context. This research involved the analysis of ten papers available in SciELO database, using the bibliographic and comparative analysis methodologies and both the quantitative and qualitative approaches. The result show that the scientific journals that publish the most papers linking bullying and school context are related to the area of Psychology; the publications are recent and have increased over the past three years; the author's university of origin and the topics are diverse and the concept of bullying used come from different authorships, despite of the fact that prevails just one author as the main source. The comparative analysis of those concepts reveals the aggressive and continuous character of a phenomenon which leads to, among other consequences, isolation and reduction of school performance.

Key words: Bullying, school context, Psychology, Education.

¹ Dados das autoras ao final do artigo.

ACOSO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: UNA SISTEMATIZACIÓN DE ESTUDIOS PRECEDENTES

Resumen: El acoso escolar (también conocido como hostigamiento escolar o por bullying en inglés) es un fenómeno presente en el contexto escolar, a pesar de ser un comportamiento todavía poco visible como resultado de otros factores que lo ocultan, afectando, sobre todo, a los niños y adolescentes que sufren las consecuencias de procesos agresivos continuos. El objetivo de este estudio es sistematizar la producción científica referente al acoso escolar, llamando la atención sobre las investigaciones brasileñas relacionadas con el contexto escolar. Usando como base el método bibliográfico y el comparativo, además del enfoque cualitativo y cuantitativo, el estudio abarcó el análisis de diez artículos que están disponibles en la base de datos SciELO. Entre los resultados destaca la evidencia de que las publicaciones periódicas que más divulgan estudios que vinculan el acoso al contexto escolar están relacionadas con el área de la Psicología; las publicaciones son recientes y se intensificaron en los últimos tres años; las instituciones universitarias de origen de los autores y las temáticas son diversificadas y el concepto de acoso escolar que se usa como referencia se deriva de diferentes fuentes autorales, si bien predomina el uso de un autor. El análisis comparativo de esos conceptos revela el carácter agresivo y continuo de un fenómeno que provoca, entre otras consecuencias, el aislamiento y la reducción del rendimiento escolar.

Palabras clave: Acoso escolar, Bullying, Psicología, Educación.

Introdução

O *bullying* constitui um fenômeno social complexo, que pode se manifestar em qualquer contexto, mas que apresenta especificidades quando acontece no ambiente escolar. Neste, se caracteriza, muitas vezes, como uma prática velada, resultando em consequências dramáticas, independentemente das condições sociais e econômicas dos agressores, vítimas e testemunhas (Dalosto e Alencar, 2013).

Weimer e Moreira (2014) também chamam a atenção para a característica velada e silenciosa do *bullying* e lembram que ele se constitui em uma categoria específica de violência ou comportamento agressivo, que tem, entre seus resultados, a ansiedade, a insegurança e a dificuldade de relacionamento. Destacam também que, em muitos casos, as vítimas reduzem sua autoestima, tornam-se depressivas e, apesar de não serem agressivas, podem se tornar provocativas, deixando lacunas que sinalizam aos agressores a fragilidade e a incapacidade de se defenderem das agressões.

Considerando a gravidade desse fenômeno e a dificuldade de as escolas implantarem políticas para sua erradicação, este estudo centrou seu objetivo na possibilidade de sistematizar a produção científica referente ao *bullying*, destacando pesquisas brasileiras que têm relação com o contexto escolar. Pautou-se também nos seguintes objetivos específicos: (i) identificar a área de vinculação dos periódicos de publicação de artigos científicos que abordam o *bullying* no contexto escolar; (ii) mapear cronologicamente a publicação dos artigos científicos; (iii) levantar as instituições universitárias brasileiras de origem dos autores das publicações; (iv)

conhecer as temáticas implicadas nos artigos científicos selecionados; e (v) comparar o conteúdo que constitui os conceitos referenciados pelos artigos analisados.

Para realização deste estudo, optou-se pelos métodos bibliográfico e comparativo, bem como pelas abordagens quantitativa e qualitativa. Esses encaminhamentos metodológicos possibilitaram a análise de 10 artigos científicos que incluem o termo *bullying* no título e expressam estudos que se vinculam ao contexto escolar, selecionados entre os 51 artigos acessíveis na base de dados SciELO quando se faz nela uma busca utilizando o termo *bullying*.

Além dos resultados alcançados, são registrados aspectos que delimitam o conceito de *bullying*, caracterizam os agressores, as vítimas e as testemunhas e indicam possíveis consequências, além de contextualizar sua manifestação em instituições educativas. Espera-se que essas especificidades e a análise das produções colaborem para a identificação de indícios de *bullying* no contexto escolar e estimulem a adoção de medidas preventivas e ações que combatam as práticas existentes. Pretende-se, portanto, colaborar para que um processo ainda muito velado e invisível se torne cada vez mais passível de diagnósticos e de intervenções que motivem a sua superação.

Bullying: conceito e manifestação

O contexto escolar é, depois do ambiente familiar, o espaço de maior convívio social, caracterizando-se como um cenário de destaque em relação à manifestação de comportamentos violentos (Martins e Mello Jorge, 2011). É nesse cenário que a violência tem se tornado cada vez mais comum (Francisco e Libório, 2009, Ruotti, Alves e Cubas, 2007), afetando, especialmente, jovens e adolescentes.

Entre tais práticas violentas, situa-se o *bullying*, um fenômeno com características específicas que o distingue de outros comportamentos não desejáveis. Almeida (2008) lembra que o *bullying* vai além de brincadeiras turbulentas, em que se verificam sinais de prazer e diversão em todos os envolvidos, ou de atos de insubordinação, indisciplina, agressividade e comportamentos antissociais, pois eles não envolvem atitudes persistentes de intimidação, controle e domínio contra uma vítima incapaz de se defender.

Olweus (2004), Rigby (2002) e Smith (2004) definem o *bullying* como um tipo de violência que se caracteriza pelo uso intencional e repetido de ações violentas, utilizadas para intimidar, que se manifesta de maneira unidirecional, demonstrando um desequilíbrio de poder, pois a vítima é incapaz de se defender. Fante (2005) reforça a situação de impotência do agredido, que não consegue se proteger por não ser tão forte quanto o agressor ou por possuir características psicológicas ou físicas que o tornam alvo de discriminação. Na mesma direção, Lopes Neto (2005) indica que o *bullying* caracteriza-se por atos repetidos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, que ficam subjugados à força dos primeiros.

Sua manifestação pode ocorrer por meio de diferentes dimensões, tais como as apontadas por Fante (2005) e pelo Observatório da Infância (2008), registradas no Quadro 1.

Dimensão	Agressões
Física	bater, chutar, beliscar
Psicológica	intimidar, ameaçar, perseguir
Verbal	apelidar, xingar, zoar, insultar
Moral	difamar, caluniar, discriminar
Sexual	abusar, assediar, insinuar
Material	furtar, roubar, destruir pertences
Virtual	zoar, discriminar, difamar, por meio da <i>internet</i>

Quadro 1. Dimensões e atos envolvidos no *bullying*
Adaptado de Fante (2005) e do Observatório da Infância (2008)

Complementando a indicação de atos envolvidos no *bullying*, Rolim (2008) destaca que as agressões podem envolver comentários racistas, homofóbicos, de diferenças religiosas, físicas, econômico-sociais, culturais, morais e políticas. Há, portanto, uma amplitude de agressões que conotam as diferentes faces do *bullying*.

Além de acontecer presencialmente, Berger (2007) lembra que o *bullying* pode ocorrer também por vias eletrônicas, utilizando diferentes recursos tecnológicos disponíveis. Esse tipo de manifestação é conhecido como *bullying* eletrônico ou *cyberbullying*.

Identificando agressor e vítima do *bullying*

Nas manifestações do *bullying*, participam aqueles que se posicionam no papel de agressor ou no de vítima, bem como possíveis testemunhas. Ocupando posições diferenciadas, esse público apresenta características diversas, que facilitam a manifestação do fenômeno e exigem uma atenção intensa, especialmente de pais e de profissionais das instituições educacionais, para o diagnóstico, prevenção e erradicação do *bullying*.

Boulton e Smith (1994) situam o agressor como aquele que, frequentemente, implica com os outros, agride-os ou provoca situações desagradáveis sem uma razão aparente. Ele geralmente é mais alto, forte, agressivo e não cooperativo (Harris e Petrie, 2002).

Alguns agressores apresentam desvios de comportamento antissociais. São narcisistas, com opiniões positivas sobre si mesmos. Tem satisfação em dominar, controlar e necessitam de poder. Em grande parte dos casos, são populares em suas escolas e lideram algum grupo. Possuem maior tendência para apresentarem comportamentos de risco, como o uso de tabaco, álcool, drogas, porte de armas e até

marginalidade (Cantini, 2004). Defende-se que, apesar de esses indivíduos terem comportamentos agressivos, são muitas vezes inseguros, sofrem de ansiedade e baixa autoestima (Isernhagen e Harris, 2004).

A vítima de *bullying*, por sua vez, é aquela criança ou adolescente que são constantemente agredidos pelos colegas e, geralmente, não conseguem cessar ou reagir aos ataques (Lopes Neto, 2005). São mais vulneráveis em particularidades físicas, comportamentais e emocionais. Pode-se citar, entre elas, o fato de a vítima ter poucos amigos, ser passiva, retraída e possuir baixa autoestima (Cantini, 2004).

As vítimas são constantemente abusadas, caracterizando um comportamento social inibido, passivo ou submisso. Costumam sentir vulnerabilidade, medo ou vergonha intensa e redução da autoestima, aumentando a probabilidade de vitimização continuada (Middelton-Moz e Zawadski, 2007).

São impopulares entre os alunos e muitas vezes possuem um alto índice de rejeição na escola. São mais frágeis, inseguras, e geralmente reagem com tristeza ou choro. Podem ser depressivas, ansiosas e inoportunas, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Podem também apresentar dificuldades com o comportamento impulsivo, reatividade emocional e hiperatividade (Lopes Neto, 2005).

As vítimas de *bullying* possuem até três vezes mais chances de sofrerem com dores de cabeça e abdominais, até cinco vezes mais chances de terem insônia e até duas vezes e meia mais chances de experimentarem enurese noturna, quando comparadas às crianças que não são vítimas (Rolim, 2008). Essas reações indicam o quanto o *bullying* é agressivo e destrutivo.

O bullying no contexto escolar

A escola é um contexto de manifestação do *bullying*, apesar do alerta de Monteiro (2008) de que há instituições que não admitem a ocorrência, possivelmente por desconhecerem o problema ou porque se negam a enfrentá-lo, sendo as que, provavelmente, apresentam uma incidência mais expressiva do fenômeno, já que não existem políticas de prevenção ou erradicação.

Entre os estudos que buscam evidências de *bullying* no contexto escolar, destaca-se o realizado por Fleming e Jacobsen (2009), que avaliaram a relação entre *bullying* e sintomas depressivos em 8.131 estudantes chilenos de 13 a 15 anos. Os resultados indicaram que estudantes que admitiram sofrer *bullying* eram mais propícios a apresentarem sintomas depressivos e a não terem amigos, quando comparados com os que não sofriam *bullying*. Sourander, Helstelä, Helenius e Piha (2000), por sua vez, investigaram 898 crianças finlandesas quando tinham 8 anos e, posteriormente, quando estavam com 16 anos. Autorrelatos que indicavam altos níveis de sintomas depressivos (baixa autoestima, imaturidade, solidão, baixa habilidade de resolução de problemas)

foram correlacionados, 8 anos depois, tanto com a autoria quanto com o fato de serem alvo de *bullying*.

Nos Estados Unidos, um estudo realizado por Orpinas e Horne (2006) identificou que 41% dos estudantes indicaram terem sido vítimas de *bullying*. Já no interior de São Paulo, estudos realizados por Fante (2005) constataram que cerca de 49,8% dos alunos se envolveram em condutas de *bullying*, e, dessa porcentagem, 22,4% foram vítimas, 14,9%, agressores e 12,83% figuraram em ambas as posições. Esse estudo também indicou que, entre os comportamentos de maior prevalência, estavam os maus-tratos verbais, predominando os apelidos pejorativos e as gozações, e o local de maior incidência em todos os estudos foi a sala de aula.

Fante (2005) alerta que a grande incidência de *bullying* constatada em diferentes pesquisas pode ser um indicador da dificuldade dos docentes em distinguir o *bullying* de outros comportamentos próprios da idade entre os escolares. Essa situação pode contribuir para que os casos de *bullying* não sejam identificados e acarreta um falso diagnóstico da realidade escolar, perpetuando a violência em seu interior.

Além de saber como o fenômeno se manifesta, é necessário que a equipe gestora, os docentes e profissionais técnicos das escolas conheçam diferentes estratégias para identificação dos agressores e das vítimas, e as consequências que o fenômeno pode provocar. Também é necessário encorajar as testemunhas, que podem desvelar esse fenômeno de alta expressão no contexto escolar.

A inclusão do tema em programas formativos e nas políticas da escola, portanto, é uma condição que serve de alerta para o diagnóstico, prevenção e erradicação. Para tanto, cada instituição educacional precisa contextualizar a sua realidade e traçar políticas personalizadas, pois, conforme alertam Freire e Aires (2012, p. 56), cada escola apresenta especificidades que permeiam as relações construídas entre seus membros e, por isso, “... o bullying também irá se apresentar de formas diferentes em cada contexto, não devendo, portanto, ser avaliado de modo descontextualizado.”

Prever políticas que incluam a formação dos profissionais que atuam no âmbito escolar e ampliar as possibilidades de acesso para a comunidade externa é uma das estratégias que facilitarão que um assunto ainda pouco explorado seja desvelado e a realidade seja transformada. É necessário entender, nesse processo, que o *bullying* é uma manifestação de violência e, ao ocorrer no contexto escolar, requisita a devida atenção. Situá-lo como um ato violento significa posicioná-lo entre tantas outras violências que, para Mendes (2011), estão em ascensão no contexto escolar, provocando um clima de insegurança que gera maiores possibilidades para o insucesso escolar, comprometimentos físicos e emocionais e sentimentos de insatisfação com a vida.

Além de gestores, docentes e técnicos, o papel do psicológico é fundamental nesse processo. Seu trabalho pode contribuir tanto para a prevenção como para o enfrentamento da violência escolar, colaborando para a construção de relações mais saudáveis no âmbito das instituições de ensino (Macedo, Martins, Cainé, Macedo e Novais,

2014) que as tornem lugares seguros e promotores do bem-estar de todos que as frequentam.

As consequências do *bullying*

O *bullying* traz sérias consequências para todos os envolvidos, seja para o autor/agressor, o alvo/vítima ou a testemunha/expectador. Aquele que provoca, que sofre ou que assiste, portanto, está exposto a repercussões, entre as quais as mencionadas na sequência.

É possível pensar que, para agressores/autores, pelos quais se entende serem indivíduos que praticam o *bullying*, não existem consequências negativas, pois de certa forma seriam “vencedores”. Porém, eles têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e violentos, sendo possível a adoção de atitudes delinquentes e/ou criminosas (Lopes Neto e Saavedra, 2003).

As consequências para vítimas/alvos – indivíduos que sofrem com o *bullying* e que, habitualmente, vivem situações permeadas por dificuldades, passando por intensas humilhações – acabam sendo maiores. De acordo com Silva (2010), os problemas mais comuns encontrados são:

- a) sintomas psicossomáticos: cefaleia, cansaço crônico, insônia, dificuldades de concentração, náuseas, diarreia, boca seca, palpitações, alergias, crise de asma, sudorese, tremores, sensação de ‘nó’ na garganta, tonturas ou desmaios, calafrios, tensão muscular, formigamentos;
- b) transtorno do pânico: quando o indivíduo é tomado por uma sensação enorme de medo e ansiedade, sem razão aparente;
- c) fobia escolar: medo intenso de frequentar a escola, ocasionando repetências por faltas, problemas de aprendizagem e/ou evasão escolar;
- d) fobia social: quem sofre de fobia social padece de ansiedade excessiva e persistente, com temor exacerbado de se sentir o centro das atenções ou de estar sendo julgado e avaliado o tempo todo. Com o tempo, passa a evitar qualquer evento social;
- e) transtorno de ansiedade generalizada (TAG): caracteriza-se por uma sensação de medo e insegurança persistente. Preocupa-se com todas as situações ao seu redor, desde as mais delicadas e importantes até as mais corriqueiras;
- f) depressão: trata-se de uma doença que afeta o humor, os pensamentos, a saúde e o comportamento. Os sintomas mais característicos de um quadro depressivo são: tristeza, ansiedade ou sensação de vazio, sentimento de culpa, insônia ou excesso de sono, sentimentos de desesperança e pessimismo;
- g) anorexia e bulimia: são os transtornos alimentares mais relevantes em nosso contexto sociocultural. A anorexia nervosa se caracteriza pelo pavor que a

pessoa tem de engordar. Já a bulimia nervosa, pela ingestão compulsiva e exagerada de alimentos.

Existem ainda quadros menos frequentes, como suicídio e homicídio. As vítimas entram em uma situação desesperadora, chegando ao extremo para terminarem com tal sofrimento e humilhação. Silva (2010) deixa claro que os problemas relatados, em sua maioria, apresentam uma marcação genética considerável, podendo a vulnerabilidade de cada indivíduo, aliada ao ambiente externo, às pressões psicológicas e às situações de estresse prolongado, deflagrar transtornos graves que se encontravam, até então, adormecidos. O *bullying*, portanto, pode levar a quadros clínicos que exijam cuidados médicos e psicológicos extremos, para que sejam minimizados ou superados.

As testemunhas, que são indivíduos que não sofrem nem praticam *bullying*, mas estão presentes em locais onde a violência acontece, sentem-se inseguras em relação ao que fazer diante da situação presenciada, resultando na falta de iniciativa e autonomia para encontrar uma solução. Geralmente, elas apresentam dificuldades para tomarem decisões, pois, dependendo dos resultados, poderão passar a ser incorporadas ao rol das vítimas.

Em síntese, alvos, autores e testemunhas enfrentam consequências físicas e emocionais a curto e longo prazo, as quais podem causar dificuldades sociais, emocionais e de outra ordem. É um tipo de violência cuja capilaridade das consequências é vasta e difícil de ser mensurada.

Metodologia da pesquisa

Entre as publicações relacionadas ao *bullying*, parte está disponível na base de dados SciELO, responsável pela difusão de pesquisas realizadas no contexto brasileiro e internacional. Para proceder a análise dos estudos disponíveis na referida plataforma, optou-se pelos métodos bibliográfico e comparativo e pelas abordagens qualitativa e quantitativa.

O primeiro método tem como fonte os estudos precedentes, publicados especialmente em livros, artigos científicos, dissertações e teses. Gil (2006, 65) alerta que, “... Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas...”.

No caso desta pesquisa, ao se inserir o termo *bullying* na base de dados SciELO, foram identificados 51 artigos científicos, dos quais foram selecionados 10, em função da adoção destes critérios: inclusão do termo *bullying* no título, ampliando possibilidades de difusão da terminologia, e envolvimento do contexto escolar ou de profissionais que nele atuam. Além disso, foram excluídos os textos não publicados em língua portuguesa.

O outro método, que pode ser usado para fins diferenciados, tais como comparar sociedades em diferentes estágios de desenvolvimento (Marconi e Lakatos, 2006), foi utilizado, nesta pesquisa, para confrontar aspectos como as universidades de origem e a área de vínculo dos periódicos. Também foi útil para comparação dos conceitos de *bullying* discutidos nos artigos analisados.

O uso da abordagem qualitativa possibilitou a análise de informações subjetivas, implícitas nas produções, como as especificidades dos conceitos de *bullying* destacados nas publicações analisadas. Essa abordagem é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, responde a questões mais particulares, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e, dessa forma “... corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 1992, p. 23). A abordagem qualitativa difere da quantitativa “... à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema.” (Richardson, 1999, p. 79).

Para delimitação das instituições de vínculo dos autores, ano de publicação dos artigos científicos e outras dimensões de análise, foi utilizada a abordagem quantitativa, a qual tem, entre seus pressupostos básicos, a “... busca pela objetividade mediante o desenvolvimento de técnicas que situem os dados à margem dos significados, interpretações e valores da sociedade e dos investigadores.” (Cardona, 2002, p. 29). A referida abordagem “... pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica... Consequentemente, deve escolher com precisão o que será medido e apenas conservar o que é mensurável de modo preciso...” (Laville e Dionne, 1999, p. 43).

Na análise das 10 produções selecionadas, foram consideradas as seguintes categorias: periódico de publicação; ano de publicação; instituições universitárias brasileiras de origem dos autores; temáticas implicadas; conceitos de *bullying* referenciados; e autores consultados. Optou-se por elas em função das possibilidades que oferecem para contextualizar os estudos que tratam do *bullying* no contexto escolar brasileiro e das especificidades que permitem identificar que preocupações permeiam as pesquisas publicadas na base de dados SciELO, atendendo, dessa forma, aos objetivos propostos neste estudo.

Resultados e discussão

No Quadro 2 e nos quatro gráficos incluídos na sequência, foram registrados os autores dos artigos científicos e a instituição de origem, o ano e periódico de publicação e a principal temática implicada. Essas informações colaboram para situar os pesquisadores que têm o *bullying* no contexto escolar como temática de pesquisa, os

contextos de produção e as preocupações que norteiam os estudos brasileiros analisados, publicados na língua portuguesa.

São 28 pesquisadores envolvidos nas publicações analisadas, distribuídos em 12 universidades brasileiras, das quais sete são vinculadas ao sistema federal, três, ao estadual, e dois, ao religioso. Prevaecem, portanto, percentuais de produção mais elevada nas universidades federais, conforme explicitado no Gráfico 1.

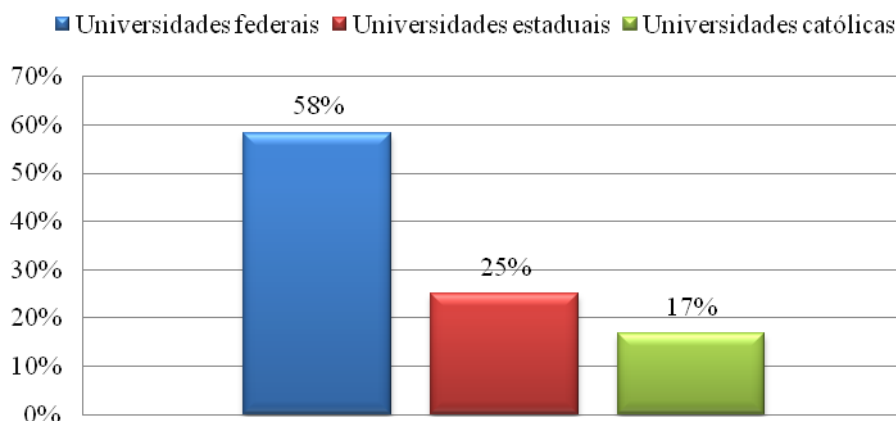


Gráfico 1. Instituição de vínculo dos autores dos artigos científicos

A maioria dos periódicos é vinculada à área da Psicologia e da Educação, ainda que exista também uma publicação em uma revista que envolve a pediatria e outra que abarca o esporte. Dos artigos analisados, três foram publicados em revistas da área da Psicologia, dois, na área da Educação e dois, em revistas que articulam as duas. Os outros três foram publicados em periódicos vinculados à saúde, sendo dois deles em áreas específicas, conforme registrado no Gráfico 2.

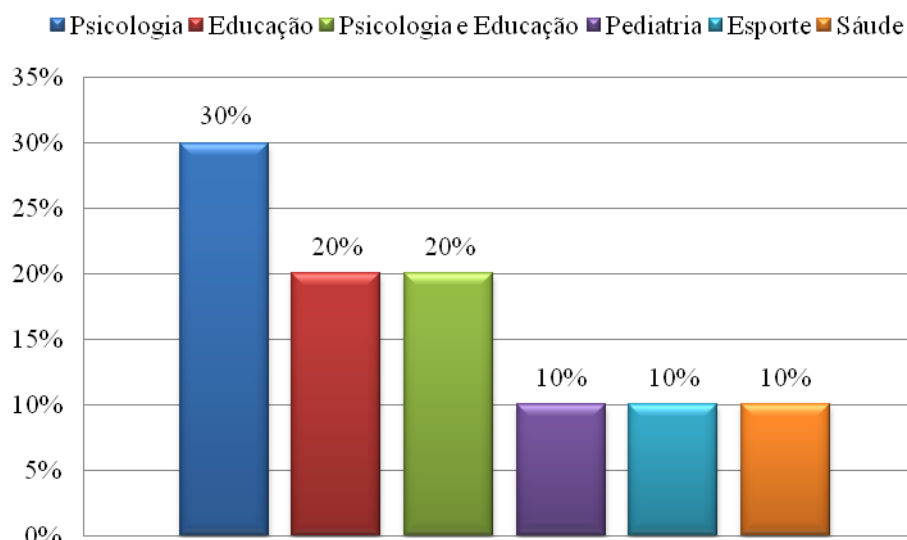


Gráfico 2. Área de vínculo dos periódicos

As publicações analisadas são significativamente recentes, sendo duas de 2014, duas de 2013, três de 2012, uma de 2011, uma de 2009 e uma de 2008. Detecta-se, portanto, que há uma produção mais expressiva nos anos mais recentes.

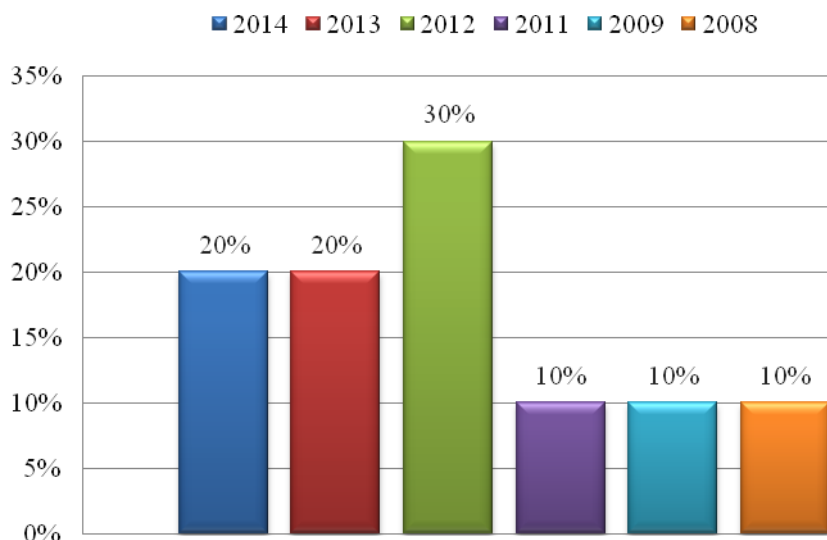


Gráfico 3. Ano de publicação dos artigos científicos

Quanto às temáticas centrais das publicações, três artigos tratam da prevalência do *bullying*, três, da manifestação, consequências e outros aspectos que envolvem a caracterização do *bullying*, dois, da formação e percepção docente, um, da relevância da Psicologia Educacional e um, da relação entre *bullying* e drogas (Gráfico 4). Os artigos científicos discutem temáticas bastante diversificadas, ampliando a possibilidade de difusão de vários aspectos que envolvem o *bullying* no contexto educacional.

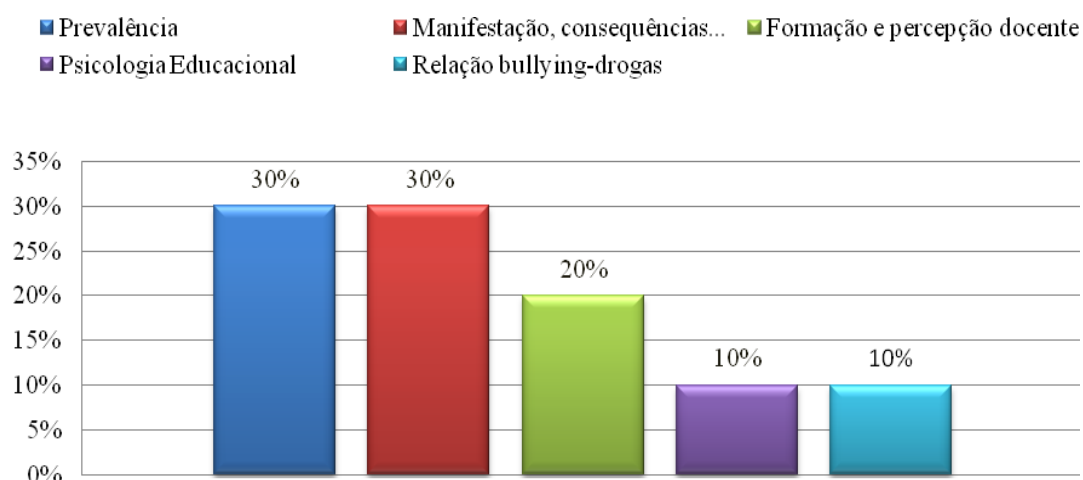


Gráfico 4. Temáticas abordadas nos artigos científicos

No Quadro 2, os aspectos inseridos nos gráficos são sistematizados, ampliando possibilidades para situar as instituições, os periódicos e as temáticas. No caso das instituições universitárias, pode ser observado, por exemplo, que duas publicações são

vinculadas à Universidade Federal de São Carlos. Destaca-se também que, apesar de não haver registros no quadro de instituições internacionais e de sistemas governamentais, em função da identificação não ter sido objetivo deste estudo, uma publicação envolve autores vinculados à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e à Dalshousie University.

Autores	Periódico	Ano	Instituição	Temáticas
Dalosto e Alencar	Revista Brasileira de Educação Especial	2013	Universidade Católica de Brasília	Prevalência de <i>bullying</i> entre alunos com altas habilidades/superdotação
Weimer e Moreira	Revista Brasileira de Ciências e Esporte	2014	Universidade Federal de Mato Grosso	Manifestações e consequências do <i>bullying</i> nas aulas de Educação Física
Francisco e Libório	Psicologia: Reflexão e Crítica	2009	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	<i>Bullying</i> entre escolares do Ensino Fundamental
Silva e Rosa	Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	2013	Universidade Federal de Pernambuco	O <i>bullying</i> e a formação docente
Freire e Aires	Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	2012	Universidade Federal do Maranhão	A contribuição da Psicologia Escolar no enfrentamento do <i>bullying</i>
Antunes e Zuin	Psicologia & Sociedade	2008	Universidade Federal de São Carlos	A historicidade, classificações, causas e determinantes do <i>bullying</i>
Moura, Cruz e Quevedo	Jornal de Pediatria	2011	Universidade Federal de Pelotas e Universidade Católica de Pelotas	Prevalência e características de escolares vítimas de <i>bullying</i>
Forlim, Stelko-Pereira e Williams	Estudos de Psicologia	2014	Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal de São Carlos	Relação entre <i>bullying</i> e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental
Costa, Souza e Oliveira	Educação e Pesquisa	2012	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	A percepção dos professores quanto ao <i>bullying</i> relacionado à obesidade
Andrade, Yokota, Sá, Silva, Araújo e outros	Cadernos de Saúde Pública	2012	Universidade de São Paulo	Relação entre violência física, consumo de drogas e <i>bullying</i> entre adolescentes escolares

Quadro 2. Contextualização das publicações analisadas

No Quadro 3, são incluídos os principais conceitos de *bullying* utilizados nos artigos, bem como os seus autores e anos que publicaram a definição. Observa-se que existe uma predominância à inclusão do conceito de Fante (2005, 2008), o qual foi utilizado em três publicações. Além do conceito desse pesquisador, foram incluídos mais cinco, de autores diferenciados, cujas especificidades são discutidas na sequência do referido quadro.

Categoria	Conceito	Autores
Dalosto e Alencar	Formas de comportamentos agressivos – intencionais e repetidos – que ocorrem sem motivação evidente, praticadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando sofrimento e angústia nas vítimas, sendo que essa prática normalmente ocorre dentro de uma relação desigual de poder ou força.	Fante (2005)
Weimer e Moreira	Um comportamento danoso, contínuo por certo tempo, em que a vítima se vê sob o poder de seu agressor graças ao poder exercido sobre ela, seja de tamanho, força, idade ou gênero.	Weinhold (2000)
Francisco e Libório	----	---
Silva e Rosa	Caracterizado pela ocorrência de ações agressivas, intencionais, repetitivas e sem motivação aparente que causam dor, angústia ou intimidação.	Fante (2005)
Freire e Aires	Ações agressivas e gratuitas contra uma mesma vítima, que ocorrem num período prolongado de tempo e são marcadas pelo desequilíbrio de poder.	Fante (2005 e 2008)
Antunes e Zuin	Um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir. Ele ocorre entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender.	Lopes Neto (2005), Martins (2005), Rigby (2002), Smith (2002)
Moura, Cruz e Quevedo	Uma prática encontrada em todas as culturas e acarreta sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico.	Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhain, Scheidt et al. (2005)
Forlim, Stelko-Pereira e Williams	Circunstâncias nas quais um indivíduo é exposto repetidamente por pares a ações negativas intencionais, que podem ser de natureza física, psicológica ou sexual.	Olweus (1993)
Costa, Souza e Oliveira	Uma forma de violência que geralmente ocorre em escolas ou em ambientes de trabalho. No contexto educacional, refere-se a um estudante que é repetidamente exposto a atos negativos por outros estudantes, com a intenção de ferir ou machucar.	Whitney e Smith (1993)
Andrade, Yokota, Sá, Silva, Araújo e outros	----	---

Quadro 3. Conceito de *bullying* destacado nas publicações analisadas

O conceito de Fante, publicado em 2005 e em 2008, predomina entre os artigos científicos analisados. Apesar das especificidades nas formas utilizadas pelos autores, os três registros referentes ao conceito por ele abordado associam o *bullying* a comportamentos agressivos contínuos. Além disso, os dois primeiros artigos incluem a intencionalidade ao praticar o ato, caracterizando uma forma de expressar poder que provoca dor e angústia, sem haver, contudo, uma motivação aparente.

O conceito de Weinhold, publicado em 2000, posiciona o *bullying* como um comportamento danoso e reforça a visão de Fante sobre o caráter continuado e a relação de poder existente. Não há, portanto, divergências significativas entre os dois autores.

Na mesma linha, pode ser situado o conceito de Lopes Neto, publicado em 2005, o de Martins, de 2005, o de Rigby, divulgado em 2002, e o de Smith, de 2002. Contudo, esses autores mencionam o *bullying* praticado por grupos, destacando também alguns comportamentos que podem estar presentes no ato, como empurrar, apelidar, discriminar e excluir.

O conceito de Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhain, Scheidt e outros autores, publicado em 2005, posiciona o *bullying* como um comportamento que ocorre em qualquer cultura. Eles também destacam consequências da prática do *bullying*, entre as quais a diminuição da autoestima, o isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico.

Já o conceito de Olweus, de 1993, evidencia a continuidade e a intencionalidade do ato, incluindo sua natureza, que pode ser física, psicológica ou sexual. Destaca o locus de manifestação do *bullying*, situando as escolas e os ambientes de trabalho como contexto de manifestação. Especificamente no contexto educacional, refere-se à vítima como um estudante que é repetidamente exposto a atos negativos por outros estudantes, com a intenção de ferir ou machucar.

Em dois dos artigos científicos analisados, o conceito de *bullying* não foi registrado com tanta evidência como nos demais, ainda que o fenômeno tenha permeado toda a estruturação da publicação. Destaca-se também que a análise dos conceitos aqui realizada não representa uma exploração profunda de tais conceitos, tampouco inclui todos os aspectos discutidos pelos autores dos artigos científicos analisados. A intenção, em contrapartida, é dar visibilidade a especificidades que envolvem o *bullying*, visando deixá-lo mais evidente, para que se torne mais passível de ser identificado em contextos escolares.

Nesse sentido, destaca-se seu caráter agressivo e contínuo, intencionalmente marcado pelo interesse de ferir ou machucar, ainda que a motivação não seja explícita. Da mesma forma, a comunidade escolar precisa estar consciente de que o *bullying* é um comportamento violento que pode ser praticado individualmente e em grupo e resultar em consequências que influenciam na redução da autoestima, provocando isolamento e afetando o rendimento escolar, ou até mesmo em consequências mais graves, entre as quais está o suicídio.

Considerações finais

A análise dos 10 artigos científicos que articulam o *bullying* com o contexto escolar em seus títulos possibilita a constatação de uma série de evidências sobre a contextualização dos estudos e sobre o próprio fenômeno, cuja invisibilidade e a forma velada de seu trato no contexto escolar explicam, de certa forma, a grande incidência e os resultados extremos provocados pela sua manifestação.

O estudo de Dalosto e Alencar (2013), por exemplo, resgata a pesquisa realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), ocorrida em escolas do município do Rio de Janeiro, quando foi constatado que 40,5% dos alunos entrevistados admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de *bullying* no ano em que os dados foram coletados. Outro estudo, publicado em 2012 por Bandeira e Hutz, apontou um índice de envolvimento, entre 465 estudantes de nove a 18 anos, de 67,5% no papel de vítima e 54,7% no de agressor.

Escolhidos, geralmente, em função das especificidades que apresentam (Lopes Neto, 2005), os alvos sofrem as consequências de uma prática de violência sistemática. Em decorrência, quanto menos abertura existir nas escolas para a discussão e o investimento em políticas de prevenção e combate, mais estudantes sofrerão com um comportamento praticamente invisível, mas que deixa sequelas profundas.

O caráter de continuidade presente em parte dos conceitos destacados pelos autores dos artigos científicos analisados revela que o *bullying* é, muitas vezes, um fenômeno velado, que requisita um olhar sensível, para que os indícios sejam evidenciados. Nesse sentido, práticas pedagógicas que privilegiam a competição, destacando os que mais facilmente memorizam o conteúdo e subestimando os que apresentam outras potencialidades, são menos favoráveis à eliminação do *bullying*, pois privilegiam parte dos estudantes.

Diante disso, a condição recente de publicações dos artigos analisados é alentadora, por indicar uma preocupação atual, mas, ao mesmo tempo, indica que o início do desvelamento ainda precisa percorrer um longo caminho. São necessários mais estudos e uma amplitude cada vez maior de instituições universitárias e de educação básica envolvidas em pesquisas e em políticas educacionais que tratem do fenômeno com profundidade.

O envolvimento de universidades vinculadas a três sistemas diferenciados, em contrapartida, pode colaborar na difusão dessas pesquisas e na geração de intervenções, porque abrangem diferentes contextos da realidade brasileira. Da mesma forma, as temáticas veiculadas nos estudos analisados abrigam especificidades que revelam, ao mesmo tempo, a amplitude do fenômeno e as ramificações que a pesquisa vem proporcionando. Nessa direção, ao se discutirem a prevalência do *bullying*, sua manifestação, consequências e outros aspectos que envolvem a sua caracterização, bem como a formação e percepção docente, a relevância da Psicologia Educacional e a

relação entre *bullying* e drogas, conota-se a necessidade de inserção de uma perspectiva inter e transdisciplinar nas ações voltadas para o diagnóstico e intervenção.

É preciso, portanto, juntar forças e canalizar energias, ampliar os debates e revelar um lado ainda oculto do contexto escolar. Esse fenômeno tenderá ao esvaziamento, se toda a comunidade escolar tiver consciência de que, mesmo oculto, ele está muito presente e somente será superado, se for revelado e trabalhado atentamente.

Referências

- Almeida, A. M. T. (2008). *Bullying: teoria, investigação e programas de intervenção*. Trabalho apresentado no Curso de Bullying: teoria, investigação e programas de intervenção, Florianópolis.
- Andrade, S. S. C. A., Yokota, R. T. C., Sá N. N. B., Silva, M. M. A. Araújo, W. N. et al. (2012). Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. *Cad. Saúde Pública*, 28(1), 1725-1736. Recuperado em 20 de janeiro de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2012000900011>.
- Antunes, D. e Zuin, A. Á. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicol. Soc.* 20 (1), 33-41. Recuperado em 27 de fevereiro de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004>.
- Bandeira, C. de M. e Hutz, C. S. (2010). As implicações do *bullying* na autoestima de adolescentes. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. Recuperado em 24 de janeiro de 2012, de <http://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/14-1.pdf>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Boulton, M. J. e Smith, P. K. (1994). *Bully victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance*. Recuperado em 20 de março de 2013, de <http://www.ector.colorado.edu>.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madri: Eos.
- Catini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas.
- Costa, M. A. P., Souza, M. A. e Oliveira, V. M. (2012). Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. *Educ. Pesqui.* 38(3), 653-665. Recuperado em 15 de março de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000017>.
- Dalosto, M. M. e Alencar, E. M. L. S. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Rev. bras. educ. espec.* 19(.),

- 363-378. Recuperado em 27 de fevereiro de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300005>.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2a ed. Campinas, SP: Veros Editora.
- Fante, C. e Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fleming, L. C., e Jacobsen, K. J. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of School Health*, 79(3), 130-137.
- Forlim, B. G., Stelko-Pereira, A. C. E Williams, L. C. A. (2010). Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estud. psicol.* 14(31), 3, 367-375. Recuperado em 20 setembro de 2013, de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005>.
- Francisco, M. V. E Liborio, R. M. C. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicol. Reflex. Crit.* 22(2) 200-207. Recuperado em 19 de novembro de 2013, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>.
- Freire, A. N. E Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicol. Esc. Educ.*, .16(1), 55-60. Recuperado em 25 de março de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5a ed. São Paulo: Atlas.
- Harris, S. e Petrie, G. (2002). A studying of bullying in the middle school. *NASSP Bulletin*, 86(633), 42-53.
- Isernhagen, J. e Harris, S. (2004). A comparison of bullying in four rural middle and high schools. *The Rural Educator*, 25(3), 5-13.
- Laville, C.; Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- Lopes Neto, A. A. e Saavedra, L. H. (2003). Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Macedo; Martins; Cainé; Macedo; Novais (2014), Bullying escolar e avaliação de um programa de intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Especial.
- Marconi, M. A e Lakatos, E. M. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. 6a ed. São Paulo: Atlas.
- Martins C. B. G. e Mello Jorge M. H. P. (2011). *Violência contra crianças e adolescentes: contexto e reflexões sob a ótica da saúde*. Londrina: EDUEL.

- Mendes, C. S. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista de Enfermagem da USP*, 45(3).
- Middelton-Moz, J. e Zawadski, M. L. (2007). *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M. C. S. (1992). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21a ed. Petrópolis: Vozes.
- Monteiro, L. (2008). *Bullying: para combater é preciso reconhecer que ele existe*. Entrevista concedida à jornalista Danielle Bittencourt. Recuperado em 20 de outubro de 2008, de http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?id_article=312&var_recherche=bullying.
- Moura, D. R. Cruz, A. C. N. e Quevedo, L. Á. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. *J. Pediatria*, 87(1), 19-23. Recuperado em 20 de março de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>.
- Observatório da Infância. Bullying: o que todos precisam saber sobre bullying. Recuperado em 07 agosto de 2014, de http://www.observatoriodainfancia.com.br/rubrique.php3?id_rubrique=19.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler, e K. Rigby, K. (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Pres.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3. ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Orpinas, P. e Horne, A. M. (2006). Bullies and victims: a challenge for schools. In: Lutzker, J. R. (Org.). *Preventing Violence: Research and evidence-based intervention strategies*. (pp 147-165). Washington: American Psychological Association.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3a ed. São Paulo: Atlas.
- Rigby, K. (2002). *How successful are anti-bullying programs for schools?* Paper presentado en The Role of School in Crime Prevention Conference, Melbourne, Australia.

- Rolim, M. (2008). *Bullying: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Ruotti, C., Alves, R. e Cubas, V. O. (2007). *Violência na Escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas*. Rio de Janeiro: Fontanar.
- Silva, E. N. E Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é bullying?: um tema para a formação docente. *Psicol. Esc. Educ.* 17(2), 329-338. Recuperado em 20 de março de 2014, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., e Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881.
- Weimer, W. R. e Moreira, E. C. (2014). Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 36(1), 257-274. Recuperado em 20 de agosto de 2013, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892014000100017>.

Dados das autoras:

Rosilane Damazio Cachoeira

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave

Coordenadora Pedagógica da Educação Básica e Professora do Curso de Pedagogia

Contato: educacaobasica@unibave.net

Marlene Zwierewicz

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Contato: marlenezwie@yahoo.com.br

Danielle Engels da Silva

Juliana Cidade Soares

Luana Batista dos Santos

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave

Acadêmicas do Curso de Psicologia do Unibave

Data de recepção: 14/09/2014

Data de revisão: 25/10/2014

Data da aceitação: 26/12/2014

PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA COMUNICACIÓN EMERGENTE EN AMÉRICA LATINA. UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Maribel Acosta Damas¹

Zenaida Costales Pérez

Resumen. El presente artículo propone un acercamiento teórico preliminar a los aportes investigativos derivados de la Maestría en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, que implementara la Facultad de Comunicación de la Universidad de la Habana en esa Casa de Altos Estudios, específicamente en seis Estados venezolanos. Aún en proceso de ordenamiento y configuración final, este trabajo recoge los primeros resultados de esa experiencia y sus contribuciones, desde la práctica investigativa, a las demandas comunicativas del contexto sociopolítico, cuyas exploraciones pueden ser de interés –aun en sus especificidades- al resto de la región como parte de un proceso social emergente en muchos de sus países y donde el campo de la Comunicación está ocupando un lugar central.

Palabras clave: Comunicación emergente, participación, contexto sociopolítico

INVESTIGATIVE PRACTICES IN THE CONSTRUCTION OF AN EMERGENT COMMUNICATION IN LATIN AMERICA. A CASE OF STUDY AT THE BOLIVARIAN UNIVERSITY OF VENEZUELA

Abstract. This article proposes a preliminary theoretical approach to the investigative contributions derived from the Master of Science in Communication from the Bolivarian University of Venezuela, which was implemented by the Communication's Faculty of the University of Havana, in this House of High Studies, specifically in six states of Venezuela. Although this work is still in a process of organization and final configuration, it presents the first results of this experience and its contributions, from the research practice, to the communicative demands of the sociopolitical context. This exploration could be interesting -even in his specificities- to the rest of the region, as part of an emergent social process in many of these countries in where the field of communications is occupying a central place.

Key words: Emergent communication, participation, sociopolitical context

¹ Datos de los autores al final del artículo

PRÁCTICAS DE INVESTIGAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNICAÇÃO EMERGENTE NA AMÉRICA LATINA. ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Resumo. Este artigo propõe uma abordagem teórica preliminar aos conhecimentos de pesquisa resultantes do Mestrado em Ciências da Comunicação da Universidade Bolivariana de Venezuela, implementados na Faculdade de Comunicação da Universidade da Havana nessa Casa de Altos Estudos, especificamente em seis estados venezuelanos. Ainda em processo de ordenação e configuração final, este trabalho recolhe os primeiros resultados dessa experiência e as suas contribuições, desde a prática de pesquisa , aos requerimentos comunicativos do contexto sociopolítico, cuja exploração pode ser de interesse - mesmo nas suas especificidades - ao resto da região, como parte de um processo social emergente em muitos dos seus países onde a área da Comunicação ocupa um lugar chave .

Palavras-chave: Comunicação emergente, participação, contexto sóciopolítico.

Introducción

Cuando abordamos los estudios de comunicación en América Latina, no es posible abstraerse de su devenir sociopolítico y de las prácticas comunicativas que se han ido generando, cuya probable cristalización en una nueva comunicación emergente –en numerosos aspectos- se corresponde con la ocurrencia de los procesos emancipatorios y populares en la región desde finales del siglo XX hasta hoy.

La llegada al poder de gobiernos de izquierda, nacionalistas y populares en Venezuela, Argentina, Brasil, Bolivia y Ecuador, entre los más representativos, quebrantaron por un lado, la tradicional hegemonía de las élites latinoamericanas y sus relaciones con Estados Unidos, así como desataron y expandieron otras tensiones en las que el campo de la comunicación ocupa un lugar preeminente.

Aun cuando estas experiencias son visiblemente diferentes y parten de recorridos específicos, han logrado comenzar a articular por primera vez en la historia latinoamericana, un lugar común para estrategias de integración regional viables en todos los ámbitos, liderando así una innegable transformación geopolítica. Dos ejemplos claves: La creación de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe (CELAC, Caracas, 2011) y la fundación de la televisora internacional Telesur (Caracas, 2005). Todavía con mucho por andar pero indiscutiblemente predecesoras.

La segunda década del siglo XX para América Latina, mostraba – con las peculiaridades ya apuntadas- la resultante de un escenario comunicativo en que las oligarquías mediáticas, pro- norteamericanas y aliadas incondicionales de las oligarquías económicas y políticas nacionales, imponían el ejercicio mediático hegemónico, con la frágil disidencia de una comunicación alternativa que apenas podía sobrevivir, mucho menos visibilizarse con algún impacto de trascendencia.

De modo que ante los nuevos cambios políticos de la región, aparecería como uno de los primeros signos, una confrontación mediática a ellos que convertiría a los poderosos medios de comunicación privados (la totalidad de estos) en verdaderos partidos políticos de las oligarquías tradicionales. El papel de este “sistema de medios” en la gestación e implementación del golpe de estado al Presidente Hugo Chávez en Venezuela en el año 2002, no solo es una muestra fehaciente de esa circunstancia, sino que entrevió un *modus operandi* similar para ejemplos sucesivos en Bolivia, Ecuador, entre otros.

Así, esta confrontación precipitó, como parte de las transformaciones sociales, la urgencia de contramedidas en este ámbito y el impulso de alternativas comunicativas que respondieran al escenario planteado.

Hacia concepciones ineludibles

El *Diccionario de Filosofía Latinoamericana* (2009), publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), plantea que el surgimiento del concepto de comunicación alternativa se asocia con la necesidad de encontrar vías teóricas, modos prácticos y medios eficaces para romper con el esquema autoritario, creando así una nueva plataforma democrática, que promueva la participación protagónica y la interacción de los individuos involucrados en los procesos sociales y comunicativos.

La aproximación al concepto incluye otros tales como comunicación participativa, horizontal, democrática, liberadora y popular, que sin ser idénticos, se entrecruzan en los objetivos de ofrecer una alternativa al modelo de comunicación dominante, en el nacimiento y fortalecimiento de una comunicación emergente, construida y modelada por actores hasta ahora desplazados de los procesos comunicativos legitimados como relevantes. La *comunicación emergente* entonces se compromete con el cambio social mediante un proceso de democratización inclusivo.

Para estas autoras, con la mira puesta en América Latina, la conceptualización de una comunicación emergente está profundamente vinculada a los procesos sociales nacientes en la región, los movimientos y luchas que le antecedieron, y su lugar en la consiguiente re-conformación de identidades, en muchos casos como respuesta a las políticas y prácticas neoliberales que se aplicaron en Latinoamérica durante buena parte del siglo XX.

Plataforma e impulso de una comunicación emergente

Como sistematizara la profesora cubana Alicia Elizundia (2010) en su investigación doctoral sobre las prácticas discursivas de *Aló presidente* que fundara Hugo Chávez en los propios inicios de su gobierno, ya en 2003 el canal principal del Estado, *Venezolana de Televisión* modernizó su tecnología hasta llevar la señal a todo el

territorio nacional y a partir de ese año continuaron apareciendo nuevos medios que irrumpieron en el espectro comunicacional venezolano como alternativa al hegemonismo mediático tradicional.

En la última campaña electoral presidencial de abril de 2013, las redes sociales ocuparon un escenario esencial de la contienda. Twitter y Facebook se convirtieron en las principales plataformas empleadas por las organizaciones sociales, los comandos de campaña de ambos contrincantes y por los ciudadanos, incluyendo a los propios candidatos, en una compleja narrativa que el contexto específico de la desaparición física de Hugo Chávez, otorgaba al entorno político y electoral.

Para ello, la apropiación de la investigación, que paralelamente ya viene generando la naciente academia bolivariana, resulta ineludible pues esta revela dónde están los puntos débiles y por tanto, hacia dónde deben encaminarse los nuevos pasos en el contexto comunicativo. La creación del Sistema de Comunicación e Información Bolivariano (SIBCI) “más allá del cuadro de tv, de las letras de los periódicos y de los linderos de los programas radiales” (Nicolás Maduro, febrero de 2013) avizora nuevas experimentaciones en este escenario.

La UBV. Contribución a la construcción de una nueva comunicación emergente

Fundada en 2003, como un paso transcendental para el acceso y construcción de una alternativa eficaz de empoderamiento popular y ante el panorama de exclusión social que presentaba el país, la Universidad Bolivariana de Venezuela cuenta hoy con sedes en ocho Estados, y modalidades de estudio de pregrado que abarcan los cursos regulares diurnos y las llamadas aldeas, con una concepción territorial, municipal y barrial.

En una estrategia general para el campo educativo que simultaneó en las llamadas misiones la alfabetización a millones de venezolanos y la creación de áreas de seguimiento de enseñanza básica y preuniversitaria; los estudios universitarios en las nuevas condiciones abrieron también opciones determinantes de consolidación y sostenibilidad para el nuevo proceso sociopolítico.

Luego de una década de funcionamiento, la UBV ha graduado miles de universitarios de carreras de las ciencias técnicas y sociales y encauza una nueva producción científica que se corresponde- aun en ciernes- con las demandas del proceso en curso.

Como parte de este horizonte –que contó con la contribución de miles de profesionales cubanos- el denominado Convenio de Colaboración Cuba- Venezuela- posibilitó la apertura en la UBV del programa de Maestría en Ciencias de la Comunicación impartido por la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Durante el curso escolar 2011-2012, luego del periodo de impartición de módulos curriculares, comenzaron las defensas de las investigaciones desarrolladas por

los maestrantes. Estos estudios –elegidos por ellos mismos- vienen resultando, en muchos casos, una original mirada al escenario mediático venezolano y una contribución primigenia de la UBV a su realidad sociopolítica y comunicativa.

El presente artículo recoge –aun en proceso de ordenamiento y configuración final-, los primeros resultados investigativos de esta experiencia y su análisis relacionado con el contexto venezolano, desde una práctica investigativa que está arrojando luces a sus apremiantes intereses. Está sustentado en una investigación de corte epistemológico, que “se ocupa de manera reflexiva por desentrañar lo concerniente a la producción de conocimientos en un área o áreas disciplinares determinadas” (Saladrigas, 2010).

Objetivos

1. Determinar las rutas investigativas seguidas por los estudios presentados en torno a temáticas, paradigmas teóricos y metodológicos así como a las referencias bibliográficas privilegiadas.
2. Reflexionar acerca de los resultados obtenidos y su articulación con el contexto sociopolítico del que forman parte, en su capacidad de generar nuevas pistas para la teoría y la praxis comunicativa.
3. Diagnosticar las principales tributaciones de los estudios y sus probables confluencias en la construcción de nuevas prácticas comunicativas e investigativas emergentes que puedan servir de referentes investigativos para el contexto venezolano y para Latinoamérica en sus procesos emancipadores específicos.

Metodología

Para la presente investigación fue utilizado el método teórico en correspondencia con el enfoque que el abordaje epistemológico demanda, específicamente fue desarrollado el *análisis y la síntesis*. El *análisis* se empleó para –a partir de la muestra disponible- realizar las clasificaciones correspondientes y seleccionar aquellas que cumplieran los requisitos exigidos para los objetivos apuntados en aras de desglosar los aspectos temáticos, teórico-metodológicos y referenciales; y examinar los resultados esenciales obtenidos en cada investigación y buscar las relaciones comunes entre cada una de ellas. La *síntesis* se utilizó para reconstruir la variedad de mutuas vinculaciones dentro de cada investigación y luego entre todas ellas para construir una conceptualización que establezca regularidades y tendencias útiles para la investigación actual en este campo y escenario geopolítico regional.

Ello descansó en *técnicas* de recogida y organización de la información como el levantamiento y el análisis de contenido de las muestras seleccionadas de las investigaciones de la Maestría en Ciencias de la Comunicación de la UBV, así como su valoración cualitativa.

A continuación presentamos una descripción del modelo artículo para su publicación en la Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). Por favor léalo con atención y evitará inconvenientes motivados por la no adecuación de su artículo a las normas de la revista.

Desarrollo: Las tesis

Luego de su implementación en los Estados venezolanos de Zulia, Monagas, Barinas, Falcón, Aragua y Caracas Distrito Capital, con ciento veinte cursantes en la Maestría en Ciencias de la Comunicación impartida por la Universidad de La Habana, en diciembre de 2013 –fecha de cierre oficial- habían defendido sus tesis, 93 aspirantes. Para un primer análisis, realizamos un corte investigativo en abril de este mismo año que arrojará tendencias y resultados preliminares. En esta fecha los aspirantes defendidos alcanzaban la cifra de 69 maestrantes. En la tabla no. I se ofrece información sobre las especificidades de las investigaciones por territorios.

Defensas por Estados	Nº
Falcón	27
Barinas	11
Caracas	10
Zulia	8
Monagas	8
Aragua	5
Total de defendidos	69

Tabla 1. Investigaciones por territorios.

Éstas autoras realizaron a su vez una clasificación temática atendiendo a los principales aspectos abordados y reuniéndolos en cinco ejes centrales: Estudios históricos, Estudios de públicos, Análisis del discurso, Comunicación institucional y Comunicación emergente, siendo este último, el que mayores investigaciones aportara, a partir de concentrar en él aquellos análisis que tributarán a la construcción de una comunicación nueva en el contexto sociopolítico venezolano como modo de empoderamiento ciudadano y mediático.

Convergencia temática y transversalidad

Sin embargo, en un análisis de profundización sobre las temáticas abordadas en estas investigaciones así como los entrecruzamientos entre estas y una mirada hacia la convergencia en la temática central, o sea, la comunicación emergente, realizamos una re-clasificación tipológica en torno a tres ejes: Comunicación emergente, Comunicación Institucional y Análisis de discurso. La tabla II refiere que la mayoría de los trabajos investigativos tributan a la construcción de *otra* comunicación, o sea, a la comunicación emergente así como la referenciación completa que dio lugar a esta clasificación y que corrobora este análisis.

Comunicación Emergente	Comunicación Institucional	Análisis del Discurso
53	9	7
76.81 %	13.04%	10.14%

Tabla 2. Clasificación tipológica.

Los temas abordados

Una mirada a las tesis nos permite afirmar que sus abordajes examinan y relacionan a la **comunicación emergente** como espacio estratégico en el quehacer de la política contemporánea en el escenario de América Latina, y en tal sentido distinguen sus itinerarios de evolución, pensando a la comunicación como un ser social vivo y movido por ritmos humanos.

Estas perspectivas están incluidas en los temas de nuestros maestrandos: “*El ojo en la tierra*”, serie documental para la caracterización de la televisión comunitaria pionera en la República Bolivariana de Venezuela, *Historias de mi comunidad*, una estrategia educomunicativa, contrahegemónica y comunitaria para la restitución de la memoria histórica de las localidades caraqueñas a través del libro-cuento, *Relatos, sueños y suspiros detrás de las pantallas*, que refiere la producción audiovisual en Caracas entre 2004 y 2010, vista a través de sus emisores claves: los nuevos productores y realizadores; *Del activismo de calle al teclado*, que examina el tratamiento comunicativo de las elecciones primarias de la oposición a través del sitio web www.aporrea.org; *La comunicación alternativa en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Una comunicación desde la otredad*, un análisis crítico de las competencias profesionales del comunicador social de la Universidad Bolivariana de Venezuela en el municipio Barinas; *Un espacio de encuentros y desencuentros para la comunicación organizacional*, que realiza un diagnóstico de comunicación interna en el Consejo Comunal de Palo Quemao como organización del Poder Popular en Venezuela.

Pasan a un lugar preeminente los llamados medios alternativos y comunitarios, antes invisibilizados y que ahora ejercen un protagonismo indiscutible en la cruzada

mediática entre estos (potenciados por el proceso político venezolano) y los tradicionales medios de la oligarquía.

Asimismo, las investigaciones estudiadas dan cuenta de un desarrollo de articulaciones comunicativas de nuevo tipo con el contexto, entendidas estas como acciones y estrategias con líderes de opinión, operadores de informaciones, agentes de construcción de consenso así como la interacción y coordinación estrecha con organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales, genuinos protagonistas en el espacio extramediático.

Los estudios ofrecen además una mirada específica a la formación en el escenario de la Universidad Bolivariana de Venezuela, atendiendo a la construcción de una arquitectura comunicativa que examine el contexto concreto y a su vez se inserte en un diseño comunicativo que tome en cuenta los escenarios externos, dando relevancia a los públicos y a la necesidad de incorporarlos-formarlos en esa estrategia; parte entonces de la formación de un otro comunicador sin el cual no será posible una nueva comunicación. Las propias preguntas de investigación de las tesis dan cuenta de las temáticas abordadas y de su articulación con el contexto:

- *¿Sobre qué preceptos teóricos y funcionales debe sustentarse una estrategia educomunicativa, contrahegemónica y comunitaria, frente a la dominación simbólica y mediática, en función del intercambio identitario entre los niños de Caracas; a través de la elaboración colectiva de libros cuentos sobre sus historias locales?*
- *¿Cuáles son los condicionantes internos y externos de la producción del mensaje audiovisual en el periodo 2004 y 2010 en la ciudad de Caracas?*
- *¿Qué características presenta el tratamiento comunicativo dado por el medio digital Aporrea a la elección del candidato de la Mesa de la Unidad Democrática en Venezuela?*
- *¿Cuáles son las tendencias fundamentales en los debates y experiencias sobre comunicación alternativa en la UBV?*
- *¿Cuál es la relación que existe entre las competencias profesionales declaradas por la academia de la Universidad Bolivariana de Venezuela del Municipio Barinas y su pertinencia en el espacio laboral?*
- *¿Cómo se articula la construcción del discurso radiofónico del —Noticiario 94.5 con el Plan Simón Bolívar? ¿Cuáles son las características que tipifican los procesos de Comunicación Interna en el Consejo Comunal “Palo Quemao” en Sabaneta de Barinas, como organización del Poder Popular en Venezuela? ¿Cuáles son los principales rasgos que tipifican la construcción del discurso audiovisual del micro institucional Somos UBV TV, como parte de las políticas institucionales de la Universidad Bolivariana de Venezuela sede Zulia y del nuevo discurso liberador?*

- *¿Qué elementos deben conformar una estrategia de comunicación, que privilegie la gestión cultural enfocada a fortalecer la participación comunitaria en el consejo comunal “Generalísimo Francisco de Miranda”? ¿Cuáles son las expresiones patrimoniales identitarios de la comunidad de Punta Cardón que tributan desde la singularidad a la memoria histórica y cultural venezolana?*
- *¿Cuál es la imagen que de la escuela de comunicadores populares “Padre Armindo González”; ubicada en el sector Bobare, del Municipio Miranda del Estado Falcón, poseen sus públicos externos?*
- *¿Qué ha caracterizado el surgimiento y desarrollo de la televisión pionera en Venezuela?*

Paradigmas teórico- metodológicos utilizados

Un primer análisis acerca de los contenidos, temas, títulos, preguntas de investigación, objetivos y perspectivas metodológicas de los estudios, nos muestra una tendencia a utilizar la perspectiva cualitativa. Sin embargo, sobresale la diversidad de métodos aplicados: fenomenología, hermenéutica, etnografía, estudios de caso, historias de vidas, análisis del discurso y teoría fundamentada, entre los recurrentes. Asimismo se pusieron en práctica dos tipos fundamentales de investigaciones: Comunicológicas y Tesis para la producción o productos comunicativos, que tuvo en el soporte audiovisual e incluso en el libro físico, su mayor relevancia.

La Escuela de Pensamiento Crítico y los Estudios Culturales latinoamericanos, así como pensadores de la Comunicación popular de la región (Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Ignacio López Vigil, Omar Rincón, Valerio Fuenzalida, Mario Kaplún, Luis Ramiro Beltrán, Antonio Pascualli, Guillermo Orozco); resultaron los referentes teóricos más referenciados en las investigaciones analizadas. Ellos indican el reconocimiento de la ocurrencia de desplazamientos referenciales en la comprensión de los fenómenos comunicativos, entre los que pueden señalarse el retorno al sujeto, en su capacidad para la construcción de sentidos, así como en la legitimación de la diversidad, el énfasis en lo microsocial, y los cambios en las concepciones de poder y del lugar del Estado en el cambio social.

Aportes principales

Tomando en cuenta el carácter inédito de estas investigaciones y el perfil exploratorio inicial del presente trabajo, trasladamos el análisis de sus probables limitaciones a un posterior momento de un enfoque más completo de la labor investigativa abordada. En dos planos fundamentales podríamos referenciar entonces las aportaciones de estos estudios: Su carácter primigenio desde la aun joven academia bolivariana y la elevada articulación de estos con el contexto sociopolítico del país; como contribución a las demandas comunicativas que ese tejido está generando, para

mirarlo con nuevas aristas y construir estrategias comunicativas de empoderamiento ciudadano más eficaces. De ahí el alcance de sus principales aportes:

- Tomando como punto de partida la diversidad de los temas tratados, pero con confluencias visibles en su exploración en el contexto, las principales conclusiones de los trabajos apuntan a resaltar los valores obtenidos en varios sentidos: como recuperación de la memoria y de re-construcción del imaginario social, tanto desde el punto de vista audiovisual como de oralidad popular, mirados como ejercicio de aporte académico a la lucha en el plano de la construcción simbólica.
- Las investigaciones refieren una transformación en el país de las políticas para regir la producción y realización audiovisual que las potencia y les otorga reconocimiento desde su carácter democratizador. Los estudios que abordaron la expansión de las TICs en Venezuela y el acceso de la población a éstas como espacio comunicativo democrático y socializador, refrendan la creación de zonas en la Internet para la libre expresión de ideas y cuyo acceso a las comunidades y colectivos organizados, les ha permitido apropiarse de esas herramientas para dar a conocer su propio acontecer sin mediaciones limitantes.
- En las tesis se reflejaron los procesos de construcción e imaginación de nuevas prácticas comunicativas. Sobresale la existencia de un “activismo” comunicativo que ha dado lugar a una ciudadanía productora de mensajes como estrategia “rebelde” para ampliar su participación social y como estrategia “simbólica” de resistencia.
- El carácter propositivo de estos estudios refiere la necesaria producción de mensajes vinculados a las estéticas de actualidad, aun inexploradas formas de comprender y narrar el mundo de las narrativas *otras*: mujer, indígena, ecología, urbano, sexualidades nuevas, juventud, ciudadanía, comunidad, actores sociales, institucionalidad emergente; todas en el tejido de *una-otra* afirmación política, en y desde la comunicación.
- En muchas de estas investigaciones se logró una sistematización de los procesos mediáticos y culturales de la nación como predecesores de la construcción comunicativa actual.
- En el examen de los medios comunitarios, las tesis concluyen que en su mayoría estos nacen y se desarrollan en el contexto político del actual proceso bolivariano y se instituyen como uno de los principales ámbitos de confrontación mediática y política del país, en una indiscutible apuesta al desarrollo de un modelo comunicativo en construcción.
- Estos medios, extendidos hasta los propios espacios de formación, en las radios y televisoras universitarias, fueron examinados también en las tesis, que discurren sobre la construcción de un discurso que apunta a un nuevo concepto

audiovisual institucional emergente, comprometido con los valores sociales de la universidad y con fuertes articulaciones sociales.

- Los trabajos que examinaron la formación de comunicadores en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) concluyen que esta se ha erigido como un escenario educativo inédito, con métodos y prácticas alejadas de la enseñanza convencional, que ha permitido que exista una mayor conexión entre la universidad y su entorno.
- Sin embargo, estas investigaciones hicieron también observaciones críticas sobre los objetos de estudio, que bien pueden considerarse aportaciones para la rectificación y enrumbamiento del modelo comunicativo en construcción, tales como la necesidad de repensar lo alternativo, la comunicación y la comunidad a partir de los nuevos espacios de participación popular potenciados por el proyecto de país en gestación.
- De igual modo, en los escenarios de comunicación comunitaria y popular explorados, las tesis revelan disfuncionalidades en la implementación de las experiencias comunicativas; en algunos casos, formatos poco atractivos para los públicos, falta de diseños sostenibles y sistemáticos para una gestión comunicativa eficaz, carencias articulativas que contribuyan con un elevado activismo popular desde el punto de vista sociocultural, para lograr el fomento de la integración y movilización de las comunidades, en función del fortalecimiento de los valores que conforman la cultura local.
- También las investigaciones revelan que los programas de pre- grado así como otras acciones formativas de la Universidad Bolivariana de Venezuela, se caracterizan por su elevada vocación participativa y dinamismo, pero carecen de una planificación comunicacional coherente y ordenada que les permita su sostenibilidad y potenciación a mediano y largo plazo.

Conclusiones

En un corte preliminar de las investigaciones analizadas, estas autoras arriban a las siguientes conclusiones derivadas del examen de ellas:

- Estas investigaciones pueden calificarse como la primera producción científica comunicativa de significación (por su número y asentamiento en posgrado) de la Universidad Bolivariana de Venezuela, que marca pautas de las nuevas rutas a emprender en este sentido. En su destino socializador, muchas de ellas ya han sido presentadas en escenarios académicos dentro y fuera de Venezuela, lo que comienza a prestigiar los resultados científicos de la institución y de su claustro, reconocido por su afiliación al proceso bolivariano.

- Los estudios abordados pueden conceptuarse también como un laboratorio crítico y propositivo de la nueva comunicación emergente en América Latina, pues aunque tratan la realidad comunicativa venezolana y de su contexto sociopolítico y cultural, tanto por los objetos de estudio como por sus inexorables articulaciones contextuales, pueden convertirse en referente para la región en sus especificidades y convergencias.
- El entramado investigativo analizado constituye un original ensayo de reappropriación metodológica y teórica, al incorporar a los saberes legitimados en el campo de la comunicación, rutas metodológicas y técnicas investigativas que obedecieron a las demandas específicas de los objetos de estudio. Asimismo, la referenciación y análisis del contexto, tuvieron un elevado interés investigativo para devolverle a este la potenciación de nuevos derroteros en la teoría y la praxis comunicativa.
- La presencia de investigadores –activistas transformadores de su realidad social y comunicativa- otorgó a los análisis un saber empírico de gran importancia para la elección de los objetos de estudio, los temas de investigación, los métodos y técnicas a aplicar así como los objetivos y finalidades de estas. Se erigieron entonces como expresión de auto-reconocimiento y protagonismo expreso de un proceso mayor, del que forman parte y se sienten protagonistas y co-responsables.
- Estos estudios, que trascienden el escenario mediático y educativo por su elevada vinculación con el contexto sociopolítico y cultural del país, apuntan a la construcción de subjetividades nuevas desde la memoria, la identidad y la cultura. Plantean estrategias educomunicativas desde los medios comunitarios, la formación de valores desde los espacios rituales populares de su contexto, legitiman los escenarios de medios alternativos como espacio de verdadero interés para edificar nuevos sentidos de democracia participativa y se apropian de las nuevas fórmulas de organización ciudadana para construir comunicación.
- La inclusión de la formación de comunicadores en las investigaciones, dio una perspectiva más integral al diagnóstico trazado y al análisis de diversas estrategias comunicativas; además permitió a la academia mirarse a sí misma en sus fortalezas y debilidades y descubrió los nichos de desarrollo presentes.
- De las investigaciones referidas emerge también el concepto de Estado comunicativo del Siglo XXI, que en las características del proceso bolivariano y mirado más allá de este, en el escenario sociopolítico latinoamericano actual; resignifica el papel de la ciudadanía en la construcción de nuevas alternativas de desarrollo, donde el campo de la comunicación tiene un lugar central para la construcción de nuevos sentidos de democracia y soberanía.

- Aun cuando los ejes temáticos de investigación abarcaron distintas esferas, y la aplicación de los presupuestos metodológicos se centraron en el campo comunicológico, estos estudios han enriquecido la mirada sobre diversas aristas del fenómeno comunicativo, lo que ha permitido no solo un enriquecimiento de los saberes de este campo, sino que también le ha aportado información valiosa al resto de las ciencias sociales, en aras de la construcción de esa otra comunicación emergente, fruto del cambio social de que forma parte.

Referencias

- Aguirre, J. M. (2005). *Democratizar la comunicación: El caso Venezuela. Aprendiendo de la adversidad*. 17 Anuario Ininco - Investigaciones De La Comunicación I
- Alfaro, Rosa María (1993). *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Editorial Calandria.
- Área de Comunicación Comunitaria, Compiladores, (2009). *Construyendo Comunidades: Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Argentina: Ediciones la Crujía.
- Bisbal, M. (2007). *Nuevo paisaje venezolano*. Revista Mexicana de Comunicación No. 104. Mexico: Publicaciones Universidad católica Andrés Bello
- Britto García, L. (2006). *La guerra mediática en Venezuela*. Revista Pueblos. [Revista electrónica], Venezuela. (Nº 25, marzo). Consultado en marzo de 2012, de <http://www.revistapueblos.org/spip.php?article554/>.
- Britto García, L. (2005). *Investigación de unos medios por encima de toda sospecha*. La Habana: Fondo Editorial Casa de Las Américas.
- Buen Abad Domínguez, Fernando (2008). *Política Internacionalista de Comunicación Revolucionaria Política de Comunicación*. Consultado en abril de 2012, de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=14082>.
- Colectivo de Autores (2007). *Las teorías acerca del subdesarrollo y el desarrollo: Una visión Crítica*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Corrales García Fernanda e Hilda Gabriela (2003). *La comunicación alternativa en nuestros días: Un acercamiento a los medios de la alternancia y la participación*. En Revista Razón y Palabra. [Revista electrónica]. Consultado en marzo de 2012, de <http://www.razonypalabra.org.mx/editorial.html>.
- Dragnic, O. (2007). *La Comunicación Social en el Socialismo Siglo XXI*. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales .No 2. Caracas: Publicaciones universidad central de Venezuela.
- Elizundia Ramírez, Alicia Maria (2010). *La construcción simbólica del discurso en el programa radial Aló Presidente: hacia la consolidación de una nueva*

- hegemonía en Venezuela*. Tesis presentada en opción al Grado de Doctor en Ciencias de la Comunicación. Tutores Dr. Julio García Luis y Dra. María de los Ángeles González.
- Espina Prieto, Mayra (2007). *Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación. Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 12. No.38. Julio – Septiembre. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia.
- Evans, Nicmer N (2009). *Democracia y participación desde los consejos Comunes*. Venezuela: Editorial El perro y la rana.
- Freire Paulo (1977). *Pedagogía del oprimido*. México: Ediciones siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. Mexico: Editorial Grijalbo.
- García Canclini, Néstor (1995). *Culturas populares, culturas híbridas, culturas del consumo*. En: Revista Causas y Azares, No. 2. Buenos Aires.
- Gumucio Dagron, Alfonso (2000) *El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social*. Consultada en diciembre de 2012, de <http://www.communicationforsocialchange.org>.
- Gumucio – Dagron, A. y Tufte T. (2008). *Antología de la comunicación para el cambio social. Lecturas históricas y contemporáneas*. South Orange: Consorcio de comunicación para el cambio social.
- Guarinos Virginia (coordinadora) 2007. *Monográfico sobre Comunicación transmediática, más allá de los textos y los medios*. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, publicidad y estudios culturales. España: Pinelo Talleres Gráficos, Sl.Camas Sevilla.
- Kaplún, Mario (1978). *Producción de programas de radio*. Quito: Ed. CIESPAL.
- Kaplún, Mario (1985). *El comunicador popular*. Quito: Ciespal.
- Lewis P. (1995) *Medios de Comunicación alternativos: La conexión de lo mundial con lo local*. Francia: UNESCO.
- López Vigil, José Ignacio (1997). *Manual urgente para radialistas apasionados*. Quito: AMARC.
- López Vigil, José Ignacio. (2007). *La radio latinoamericana: seis aportes al desarrollo*. Caminos: revista cubana de pensamiento socio teológico, N°. 43 .La Habana: Centro Memorial Martin Luther King.
- Magallon Anaya, Mario, et al (2009) *Diccionario de Filosofía Latinoamericana*. México: editado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Magallón Rosa, Raúl (2008) *El Espejo Retrovisor de la Cultura Popular*. En Revista Faro No. 7.Madrid: Universidad Carlos III.

- Martínez, Miguel (2006). *La investigación cualitativa (Síntesis conceptual)*. Consultada en diciembre de 2012, en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Martín-Barbero, J. (1993). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: GG MassMedia.
- Martín- Barbero, Jesús (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.
- Martín-Barbero, Jesús (2008). *Los oficios del comunicador*. Consultado en febrero de 2012, en [http://www.eafit.edu.co/NR/rdonlyres/1248614A-4C65-4141-AE32-622216A7F38C/0/Losoficiosdelcomunicador.pdf.6\(4/08\)](http://www.eafit.edu.co/NR/rdonlyres/1248614A-4C65-4141-AE32-622216A7F38C/0/Losoficiosdelcomunicador.pdf.6(4/08)).
- Mattelart Armand (2005). La nueva comunicación contribuye a crear conciencia crítica en América Latina. Consultado en febrero de 2012, en <http://movimientos.org/node/3959?key=3959>.
- Mattelart Armand (2012). *Comunicación y lucha de clases*. Tomo I y II. Caracas, Venezuela: Editorial El Perro y La rana.
- Olivera Pérez, Dasniel e Hilda Saladrigas Medina (2009). La investigación en la formación profesional del comunicador social cubano en las Memorias del XIII Congreso de FELAFACS. CD editado por Palacio de las Convenciones, La Habana. Consultado en marzo de 2012, en <http://www.eventosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/07/84>
- Orozco, Guillermo (2011). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. Mexico: Productora de contenidos culturales.
- Ricoeur, Paul (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rincón Omar (2005). *Los medios públicos: De la retórica ilustrada al activismo y experimento*. Consultado en febrero de 2012 en, <http://www.c3fes.net>.
- Valle Flores, Mónica María (2011). *La Comunicación Organizacional de cara al siglo XXI*. Revista Razón y Palabra no. 32, abril-mayo del 2011. México DF. Consultada en febrero de 2012, en <http://www.razonypalabra.org.mx>.

Datos de los autores:

Maribel Acosta Damas

Universidad de La Habana (Cuba)

Doctora en Ciencias de la Comunicación. Profesora titular del Departamento de Periodismo de la Facultad de Comunicación.

Correo electrónico: maribela@fcom.uh.cu

Zenaida Costales Pérez

Universidad de La Habana (Cuba)

Dra. en Ciencias de la Comunicación. Profesora titular del Departamento de Periodismo. Vice Decana de Posgrado, Investigaciones y Relaciones Internacionales de la Facultad de Comunicación.

Correo electrónico: costaleszenaida@gmail.com

Fecha de recepción: 14/09/2014

Fecha de revisión: 25/10/2014

Fecha de aceptación: 26/12/2014

REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Regiane de Souza¹

Vera Lúcia de Souza e Silva

Resumo: O Programa Institucional Rede de Escolas Criativas - RIEC, da Universidade Regional de Blumenau - FURB, objetiva auxiliar profissionais da educação em busca de práticas educativas que contemplem a ecoformação e a transdisciplinaridade. A RIEC FURB atua na formação inicial e continuada de professores nos campos do ensino, pesquisa e extensão e está conveniada, desde 2012, à *Red Internacional de Escuelas Creativas - RIEC* com sede na Universidade de Barcelona e atuante em nove países da Europa e América Latina. Este estudo investigou as contribuições da RIEC FURB à formação inicial e continuada de professores, por meio de uma pesquisa exploratório-interpretativa, com utilização da abordagem qualitativa. Para coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, aplicada a seis sujeitos que têm participado das ações da referida rede. Os resultados da pesquisa apontam para a importância da RIEC, concebida como uma possibilidade de ação em rede internacional, na direção da formação de professores para uma escola transformadora, centrada nos processos de vida dos estudantes. Também indicam que os fundamentos da transdisciplinaridade e da ecoformação estão se apresentando como uma referência nos trabalhos efetivados.

Palavras-chave: Ecoformação. Transdisciplinaridade. Rede de Escolas Criativas.

INTERNATIONAL NETWORK OF CREATIVE SCHOOLS: CONTRIBUTIONS FOR TEACHERS EDUCATION

Abstract: The Institutional program called Rede de Escolas Criativas - RIEC, from Universidade regional de Blumenau - FURB, aims to help education professionals seeking for educational practices that encapsulate the reflection on eco-formation and transdisciplinarity. The RIEC FURB is engaged in the initial and continuing education of teachers in the fields of education, research and extension and has an agreement, since 2012, with the Spanish Red International Schools Creativas - RIEC, based at the University of Barcelona and active in nine countries in Europe and Latin-America. This study investigated the contributions of RIEC FURB to the initial and continuing teacher training, through an exploratory-interpretative research, using qualitative approach. For data collection, it was utilized a semi-structured interview, applied to six subjects who have participated in the activity of the network. The survey results point out to the importance of RIEC, conceived as a possibility of action in international network related to teacher training aiming to transforming school, focusing on the life processes of the students. They also indicate that the foundations of transdisciplinarity and eco-formation are presenting themselves as a reference in those kinds of work.

Keywords: Eco-formation, Transdisciplinarity, Network Creative Schools.

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

RED INTERNACIONAL DE ESCUELAS CREATIVAS: CONTRIBUCIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Resumen: El Programa Institucional Red de Escuelas Creativas - RIEC, de la Universidad Regional de Blumenau - FURB, tiene como objetivo auxiliar a los profesionales de la educación en la búsqueda de prácticas educativas que contemplen la ecoformación y la transdisciplinaridad. La RIEC FURB actúa en la formación inicial y continuada de profesores en los campos de enseñanza, investigación y extensión y está asociada, desde 2012, a la *Red Internacional de Escuelas Creativas - RIEC*, con sede en la Universidad de Barcelona y presente en nueve países de Europa y América Latina. Este estudio investigó las contribuciones de la RIEC FURB para la formación inicial y continuada de profesores, por medio de una investigación exploratorio-interpretativa, haciendo uso del enfoque cualitativo. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada, aplicada a seis sujetos que han participado de las acciones de la mencionada red. Los resultados de la investigación destacan la importancia de la RIEC, concebida como una posibilidad de acción en red internacional, hacia la formación de profesores para una escuela transformadora, centrada en los procesos de vida de los estudiantes. También indican que los fundamentos de la transdisciplinaridad y de la ecoformación se están presentando como una referencia en los trabajos consolidados.

Palabras clave: Ecoformación. Transdisciplinaridad. Red de Escuelas Creativas.

Introdução

Possibilitar alternativas de ensino inovadoras e criativas diante da situação que vivenciamos atualmente na educação é um desafio constante, enfrentado por milhares de professores que atuam no contexto brasileiro. Em contrapartida, pequenas mudanças no planejamento das práticas pedagógicas podem, em alguns casos, desencadear transformações imprevisíveis para o processo educativo.

Em meio às inovações pedagógicas, dinamizadas nos últimos anos, a transformação da prática educativa em convergência com as necessidades de sustentabilidade planetária e o estímulo a relações de convivência solidária e criativa têm favorecido uma sinergia para a elaboração, execução, avaliação e difusão de projetos propostos por instituições educativas preocupadas em qualificar a vida no planeta. Nessa perspectiva, baseia-se o Programa Institucional Rede de Escolas Criativas RIEC, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que objetiva auxiliar profissionais da educação em busca de práticas educativas que contemplen as perspectivas da ecoformação e da transdisciplinaridade.

A RIEC FURB atua na formação inicial e continuada de professores nos campos do ensino, pesquisa e extensão. Está conveniada desde 2012 à *Red Internacional de Escuelas Creativas - RIEC*, com sede na Universidade de Barcelona, atuante em nove países da Europa e América Latina. Na FURB, as ações da RIEC estão vinculadas à(o):

- graduação, atuando nos estágios dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas;

- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID;
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq- PIBIC;
- Programa de Pós-Graduação no Mestrado Profissional de ensino de Ciências e Matemática;
- extensão, especificamente ao Programa Novos Talentos da CAPES.

Entre as várias ações de ensino, pesquisa e extensão, promovidas pela RIEC FURB, situam-se os encontros formativos quinzenais, que contam com a participação de professores da rede pública e privada de ensino, graduandos e futuros docentes de várias áreas atendidas pela FURB. Nos encontros são discutidos e refletidos temas que fundamentam e orientam as ações da RIEC, tais como a ecoformação, a complexidade, a criatividade e a transdisciplinaridade. Os participantes também compartilham suas experiências e propõem alternativas metodológicas e avaliativas, apoiando-se nas discussões teóricas que amparam a proposta das Escolas Criativas.

Considerando que a formação continuada do professor é indispensável para que ele possa, constantemente, inovar e se adequar às demandas atuais e perspectivas futuras, os encontros tornaram-se um locus de crescimento mútuo. Além de fortalecer a interação, as reflexões evidenciaram uma educação que não distancia o ser humano dos outros elementos da natureza, evidenciando, também, a relevância de uma educação que se comprometa com a vida. Emerge nesse contexto, a necessidade da formação de uma consciência coletiva de que o mundo por nós habitado é cada vez mais plural e complexo, indicando a relevância de um olhar transdisciplinar e uma prática criativa e ecoformadora, para que os valores humanos de liberdade, solidariedade, convivência, harmonia e equilíbrio com a natureza sejam eixos norteadores da formação do cidadão planetário.

Embasados nos referenciais de transdisciplinaridade, criatividade e ecoformação, a RIEC FURB estimula a participação de professores experientes e sem experiência na docência, visando construir coletivamente e colaborativamente propostas educativas inovadoras e criativas. Este estudo tem como objetivo investigar as contribuições da RIEC à formação inicial e continuada de professores que participam dos encontros de formação na FURB. Para tanto, optou-se pela pesquisa exploratório-interpretativa, utilizando a abordagem qualitativa como referencial de análise.

Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Aplicada a sujeitos que têm participado das ações da referida rede, a entrevista possibilitou a análise da importância da RIEC, especialmente em sua capacidade de interagir internacionalmente, bem como os resultados em relação à promoção de uma educação transformadora. Espera-se que o estudo estimule a criação de outras redes que se fortaleçam na medida em que transformam práticas lineares, fragmentadas e descontextualizadas em propostas criativas, transdisciplinares e ecoformadoras.

Criatividade e Ecoformação: possibilidades no ensino

As práticas de ensino, quando centradas numa perspectiva de criatividade, transformam o ambiente educativo em um espaço agradável de convivência e possibilitam que professores e estudantes aprendam de forma significativa, imaginativa e integral (Torre e Pujol, 2013). Nessa perspectiva, considera-se que potencializar e desenvolver a criatividade dos estudantes está diretamente relacionada à capacidade de criar e inovar dos professores.

O professor criativo é aquele que deixa marcas positivas nas pessoas, e que, de alguma forma sensibiliza o estudante (Torre, 2014). O vínculo com os estudantes e a paixão por educar, são elementos que transcendem, que vão além das necessidades exigidas pelo cumprimento dos conteúdos das disciplinas escolares. É preciso reconhecer em cada pessoa os sentimentos, necessidades, e considerá-las no planejamento das aulas e dos conteúdos a serem abordados. São novas formas de pensar, novas maneiras de perceber a vida, a realidade e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. É estar aberto ao novo, ter um olhar sensível e estimular o diálogo entre os conhecimentos historicamente sistematizados e demandas da realidade atual e futura.

Torre e Pujol (2013) preconizam que não haverá prática pedagógica criativa se não acreditarmos no potencial criativo dos estudantes. Todos têm potencialidades. Reconhecer os talentos dos estudantes e desenvolvê-los pode contribuir para aulas criativas. Dessa forma, o Ensino Fundamental pode se apresentar como oportunidade de identificar e aprimorar as potencialidades individuais e coletivas, estimular os interesses e promover a criatividade de cada estudante.

A criatividade nos torna mais capazes de entender a vida, a partir de uma visão interativa, com novas maneiras de sentir, pensar e atuar (Pujol, 2009). Professores e estudantes criativos transformam situações adversas em possibilidades de aprendizagem, pois a partir do pensamento criativo desenvolvem e aprimoram os conhecimentos para resolver os desafios que a vida lhes impõe. A criatividade é a matéria prima para enfrentar problemas e melhorar as condições de vida, de maneira sustentável, respeitando a natureza e estando atento aos sinais do meio (Torre, 2008).

Em função das demandas da realidade atual, as práticas educativas consideradas criativas contemplam a necessidade de se apoiar na ecoformação, ou seja, uma formação integral do ser humano, através da sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Torre, 2008). Uma prática educativa que considere processos de ensino em que nos reconheçamos na formação com o outro, com foco nas potencialidades, reconhecendo o melhor de cada um no encontro com o diferente, a partir da busca do conhecimento e de possibilidades de intervenção a partir da vida e para a vida (Zwierewicz e Torre, 2009).

Considerar o contexto dos estudantes, bem como suas necessidades e anseios são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criatividade. No processo criativo e

ecoformador, cabe ao professor o papel de aproximar a escola da vida real, dos problemas do mundo e do meio ambiente.

Para Moraes (2013) a ecoformação é uma via de acesso aos valores humanos e sociais, assim como ao diálogo disciplinar e à ecologia dos saberes. A ecoformação, portanto, está relacionada a nossa formação interior, a formação com as outras pessoas e à formação a partir das nossas relações com o meio ambiente. Nesta direção, Torre e outros (2008, p. 43) definem a ecoformação como: “... uma maneira sistêmica, integradora e sustentável de atender a ação formativa, sempre na relação com o sujeito, a sociedade e a natureza... A ecoformação é uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integradora e axiológica.” Os autores salientam que nesse processo, busca ir além do individualismo, do cognitivismo e do utilitarismo do conhecimento, partindo do respeito à natureza (ecologia), levando os outros em consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a necessidade da escola permitir e incentivar práticas de criatividade, por meio de uma postura mais flexível e aberta, com a utilização de diferentes linguagens, possibilitando que os estudantes se expressem e se comuniquem e, portanto, construam seu conhecimento e possibilidades de intervenção com mais criatividade. Torre (2008) registra que a construção do conhecimento envolve dimensões sensoriais, intuitivas, emocionais e racionais de forma não hierarquizada nem dicotômica, mas de forma integrada, globalizada e complementar. Dessa forma, sugere-se que o processo de ensinar seja contextualizado e a partir de questões do entorno, pois o real influi no processo de construção do conhecimento.

Torre (2008) também menciona que é por meio da linguagem utilizada que expressamos a nossa realidade. Cada linguagem tem sua própria finalidade e nos ajuda a entender a realidade. Para ensinar a partir da realidade dos estudantes, faz-se necessária a utilização de diferentes tipos de linguagens, como a arte, a música e a ciência em virtude das diferentes manifestações e variações das atividades humanas.

Existe, contudo, ainda uma separação considerável entre o que os estudantes vivem e aprendem na vida e os saberes utilizados na escola (Menezes, Schroeder e Silva, 2012).

Mais do que ministrar conteúdos, é preciso envolver, estimular, ajudar a aprender, apostando na criatividade e na capacidade de aprendizagem e de cultivar a vida no planeta. É indispensável que o professor considere as vivências e experiências dos estudantes para que possa impactar, despertando a curiosidade e o interesse pelos saberes e a realidade que os envolve. Além disso, o professor criativo reconhece sua responsabilidade como formador de pessoas, como promotor de capacidades e atitudes de seres humanos comprometidos com o mundo e com a vida no planeta.

Ao incentivarmos o cuidado com o planeta, despertamos nos estudantes a consciência sobre aspectos da vida e da necessidade de conservação dos recursos

naturais, aumentando a responsabilidade por cuidar e aprender conectando o ensino com a vida, e dessa forma desenvolvendo-se em um processo ecoformador.

A ecoformação faz com que deixamos de pensar de forma imediatista e individualista para nos abirmos a outras possibilidades, além do individual, com caráter colaborativo e social. Ela acrescenta valores, que para Torre (2008, p. 34) “... estão encaminhaados a formar cidadãos que valorizam, respeitam a natureza e promovem a melhoria social; cidadãos conscientes, comprometidos, criativos, livres, com projetos de vida, abertos ao saber, ao amor e a amizade, que têm a busca da felicidade como referência vital.”

Diante dessa perspectiva, a ecoformação oferece possibilidades para as necessárias e urgentes reformas educativas. A sociedade em que vivemos, dominada pela comunicação e informação e permeada por inúmeros problemas, depende da capacidade de seus membros para enfrentar problemas e melhorar as condições de vida de maneira sustentável. É nesse sentido que Torre (2008, p. 43) valoriza a ecoformação “...como expressão do olhar transdisciplinar que nos oferece uma visão dinâmica, interativa e ecossistêmica da educação, contemplando ao educando como parte de um todo social e natural.”

A ecoformação pode ser compreendida “... como a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem.” O termo passou a veicular na década de 1990, sob a influência do Grupo de Pesquisa em Ecoformação e Educação para o Ambiente da Universidade de Montréal/Québec, articulando-se às reflexões sobre a aplicabilidade dos pressupostos da Teoria da Complexidade no campo da Educação Socioambiental. Esse grupo de pesquisa era coordenado, na época, por Gaston Pineau (Silva, 2008, p. 101).

A autora ainda destaca que a ecoformação fortalece as relações recíprocas pessoa-ambiente, sendo que “... o objeto da educação relativa ao ambiente não é o ambiente enquanto tal, mas a relação do homem com ele.” Sua intenção é contribuir para “... estabelecer as premissas teóricas das unidades ecológicas de base que religam o homem à natureza ...” enfatizando “... a relação com o ambiente natural como processo essencial de consolidação da condição humana.” (Silva, 2008, p. 101).

Amorim e Cestari (2013, p. 13), vinculam a ecoformação às contribuições de Morin, especialmente, as difundidas em 2003 e 2005, quando acena para a reforma do pensamento, considerada uma nova epistemologia, que terá como referencial principal a complexidade e contribuirá “[...] para explicar os novos sentidos do mundo e ir a busca de um novo paradigma, no qual esteja conjugada a preocupação com a formação humana e as questões ambientais, sistematizados numa configuração subjetiva denominada de sujeito ecológico.”

Portanto, é preciso transformar a educação, em prol de uma formação integradora, sustentável e feliz. Nesse contexto, espaços transdisciplinares para

desenvolver a criatividade e a ecoformação tornam-se cada vez mais importantes e necessários, pois ainda que o estudante seja potencialmente criativo, é fundamental que o professor escute suas ideias e valorize suas intenções e ações.

RIEC e RIEC FURB: propósitos e proposições

Em 20 de julho de 2012, a Universidade Regional de Blumenau - FURB, situada em Santa Catarina, Brasil, firmou acordo de adesão à *Red Internacional de Escuelas Creativas - RIEC*. Com esse ato, a FURB passou a integrar a *RIEC - Construyendo la escuela del siglo XXI*, com sede na Universidade de Barcelona. A *RIEC* está fundamentada na pesquisa colaborativa entre seus membros e na formação transdisciplinar e ecoformadora, visando uma educação criativa e com enfoque na sustentabilidade.

A *RIEC*, como expressão do movimento de Escolas Criativas, apresenta três objetivos principais: a) criar uma consciência coletiva de mudança; b) gerar ações transformadoras; c) promover ações investigadoras e polinizadoras. Sustentada pelos três objetivos, a rede pretende aproximar três instituições e suas respectivas práticas em relação à educação: a universidade, com seu saber rigoroso e sistematizado; a escola com seu saber prático e empírico; o poder público com seu saber pragmático; gestão de potenciais humanos e recursos para estimular e reconhecer os esforços inovadores (*RIEC*, 2012b).

Conforme o exposto na Ata de Constituição da referida rede “... entendemos as escolas criativas como aquelas instituições educativas que vão além do ponto de partida (transcendem), que dão mais do que têm e vão além do que se espera (recriam), que reconhecem o melhor de seus alunos e professores (valorizam), que crescem por dentro e por fora buscando por tudo, a qualidade e a melhora (transformam).” (*RIEC*, 2012b, p. 2). Ao enfatizar estratégias criativas, a rede enfatiza que a aprendizagem passa a ser uma consequência, fruto natural dos ambientes gratificantes de aprendizagem (Torre e Pujol, 2013).

Para os autores, as Escolas Criativas são instituições que desenvolvem os potenciais criativos dos estudantes, valores humanos, sociais, de convivência, de liberdade e criatividade, habilidades para a vida, iniciativa e autonomia, dando importância ao desenvolvimento humano e ambiental sustentável, por meio de ações que compatibilizem conhecimento e reconhecimento de ações transdisciplinares e ecoformadoras. Trata-se de instituições vivas que transcendem, recriam, valorizam e transformam.

Apoiada nessa perspectiva da *RIEC*, a proposta pedagógica do Programa de Extensão *RIEC FURB* objetiva colaborar na formação de profissionais da educação em busca de práticas educativas que contemplem os avanços das ciências e das tecnologias, bem como as demandas pessoais, sociais e ambientais deste início de século. A *RIEC*

FURB promove ações no sentido de capacitar e auxiliar os professores e acadêmicos da graduação e da pós-graduação, visando atender às novas demandas educacionais que se apresentam no contexto da instituição. Aliada à iniciativa, existe uma preocupação permanente com a qualidade da formação oferecida nos diferentes cursos de formação, bem como com a educação continuada ou outros projetos pontuais de qualificação de professores, envolvendo ações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, entre os quais: formação continuada de professores; projetos e programas de iniciação científica e extensão; pesquisas de conclusão de curso de graduação e de mestrado; certificação de Escola Criativa; livros, capítulos de livros, artigos; comunicações em eventos.

Essas realizações são fruto de atividades realizadas por participantes da RIEC FURB (estudantes de graduação e pós-graduação, professores do ensino superior e educação básica). Além de transformar a realidade local, tais feitos estão contribuindo para a divulgação das ideias da RIEC em outros contextos brasileiros e também no exterior.

Procedimentos metodológicos

Considerando que o objetivo de investigar as contribuições da RIEC à formação inicial e continuada de professores que participam de encontros quinzenais de formação na FURB, desde 2012, o estudo priorizou os seguintes objetivos específicos: a) avaliar, pelos dizeres dos sujeitos pesquisados, o quanto a RIEC FURB vem contribuindo para sua formação e como o programa pode avançar em suas ações; b) analisar, por meio dos dizeres dos sujeitos pesquisados, o que a rede RIEC FURB representa em sua vida profissional; c) identificar limitações e avanços possíveis no processo de formação continuada promovido pela RIEC FURB.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratório-interpretativa e de abordagem qualitativa, implicando em processo de investigação em campo, com coleta de dados e posterior análise e articulação com os princípios teóricos estabelecidos, seguindo, dessa forma, a orientação de Bogdan e Biklen (1999). A pesquisa contou com a participação de um grupo formado por seis sujeitos, entre eles licenciandos, mestrands e professores da educação básica que participam das ações da RIEC FURB.

A técnica utilizada na coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, preservando os dados coletados por meio de gravação de áudios que, posteriormente, foram transcritos e analisados, com base em três categorias de análise previamente definidas: compreensões sobre a RIEC FURB; dimensão formativa da RIEC FURB; limitações e avanços no processo de formação continuada promovido pela RIEC FURB.

As análises foram elaboradas, tendo como fundamento teórico os pressupostos epistemológicos da criatividade, transdisciplinaridade e formação de professores (Torre, 2012a, 2012b, 2014, Moraes, 2004, 2013; Nóvoa, 2009, 2011; Torre, Pujol e Silva, 2013). Além disso, utilizou-se o Instrumento para Avaliar o Desenvolvimento Criativo

de Instituições de Ensino - VADECRIE, desenvolvido pela RIEC (RIEC, 2012). Trata-se de um instrumento de pesquisa que serve como referencial para investigações na área de educação, especialmente para avaliação e evolução dos processos de mudanças institucionais.

Apresentação e discussão dos resultados

Na sequência, são apresentados e discutidos os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, aplicada a professores de diversas áreas, que têm participado efetivamente dos encontros da RIEC FURB. A identidade dos entrevistados foi preservada, utilizando-se, respectivamente P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para diferenciação das contribuições dos sujeitos da pesquisa.

As três categorias de análise foram: compreensões sobre a RIEC FURB; dimensão formativa da RIEC FURB; limitações e avanços no processo de formação continuada promovido pela RIEC FURB. Além disso, por terem sido eixos teórico/metodológicos norteadores da proposta pedagógica da RIEC FURB², foram utilizados referenciais de interpretação estabelecidos de acordo com alguns indicadores de avaliação do VADECRIE (Torre, 2012a): metodologias e estratégias inovadoras; visão transdisciplinar e transformadora; criatividade como um valor reconhecido; valores humanos, sociais e ambientais.

- Compreensões sobre a RIEC FURB

Com relação à categoria de análise ‘compreensões sobre a RIEC FURB’, a partir das respostas dos entrevistados, percebeu-se que a troca de experiências de diferentes áreas, proposta nos encontros formativos, caracteriza espaços de discussão a partir de ‘metodologias e estratégias inovadoras’ (RIEC, 2012). Isso fica claro quando P1 comenta que “... é um momento de troca de **experiências novas** entre várias pessoas de várias áreas diferentes do conhecimento e todos contribuindo para a educação.” Ainda, comenta o P3, a respeito das reuniões que “... para mim a palavra RIEC significa **inovação, reflexão e novos conhecimentos.**” P5 enfatiza: “Para mim RIEC significa **reflexão, motivação e criatividade.**” Essas falas demonstram a importância do encontro de professores de diferentes áreas para compartilhar experiências e métodos diversificados, que podem contribuir para a reflexão acerca da prática educativa dos participantes da RIEC.

É importante realçar que a formação de professores deve assumir uma forte componente da práxis, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos

² Esclarecemos que, para facilitar as análises dos dados, todos os grifos nos depoimentos relatados são de nossa autoria.

concretos, tendo como referência o trabalho escolar (Nóvoa, 2009). Vale esclarecer que nos encontros, além das discussões e reflexões a respeito de textos e publicações da RIEC, embasados nos pressupostos epistemológicos da transdisciplinaridade, criatividade e ecoformação, as instituições e professores que têm práticas educativas inovadoras e criativas são convidados a apresentar suas experiências. Nesse aspecto, o VADECRIE, instrumento criado pelos membros da RIEC, é utilizado como referência nos trabalhos para que avaliar se a metodologia, incluindo as estratégias didáticas “... utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem são flexíveis, imaginativas, variadas, adaptadas aos objetivos, dinâmicas, focada nos alunos e agentes. Procuram ser impactantes, implicativas, criativas e inovadoras.” (RIEC, 2012, p. 5).

Ainda na categoria das compreensões sobre a RIEC, a pesquisa revelou que as reuniões da RIEC tiveram como eixo norteador a promoção da visão transdisciplinar e transformadora (RIEC, 2012), percepção implícita na indicação do P2 quando menciona que a “... a rede é um sistema bastante interessante, porque quando a gente fala em sistema a gente fala também em **interdependência**, ... as pessoas podem vir falar do seu trabalho e são ouvidas, sendo **valorizadas** pelo que elas fazem.”

A interdependência comentada é fundamental para que os participantes vivenciem as relações entre os diversos campos do saber e, principalmente, serem valorizados pelas suas experiências. Além disso, os participantes passam pela vivência de relacionarem os resultados de suas experiências com as vivências dos outros participantes das reuniões de formação. Nesse sentido, a visão transdisciplinar está intimamente ligada à integração de saberes que pode promover a ampliação da consciência. Isso foi reforçado pelo depoimento de P4, quando declarou que “... entendi que esse poderia ser um caminho **transformador** a seguir.”

Nessa direção, o VADECRIE anuncia que “... 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. Se valorizam processos críticos, criativos, emergentes, dialógicos, inclusivos e auto-eco-organizadores.” (Torre, 2012, p. 128).

A visão transdisciplinar possibilita as reflexões e o sentimento de pertencer a um grupo com várias possibilidades de trocas e, acima de tudo, do poder de (auto)transformação dos encontros da RIEC. Assim, “... ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão (Nóvoa, 2009, p. 30).”

Isso foi comentado nas entrevistas e está evidenciado na fala do P6 quando esclarece que “... é uma forma também de se **autoconhecer**, pois muitas vezes pensamos em que ponto podemos **melhorar** na nossa profissão”. Ainda, Nóvoa (2009, p. 40) acrescenta que “... a formação deve contribuir para criar nos futuros professores

hábitos de reflexão e de auto-reflexão.” No momento em que as reuniões favoreceram a (auto)reflexão, a RIEC se revela como um espaço de transformação, tanto de aspectos pessoais, como profissionais.

Nessa direção, ouvimos de Nóvoa (2011) que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais de um profissional da educação. Um dos objetivos fundamentais da RIEC (RIEC, 2012) é gerar ações transformadoras e, nesse sentido, a pesquisa revela que as reuniões de formação da RIEC FURB estão favorecendo transformações pessoais e profissionais dos participantes.

- Dimensão formativa da RIEC FURB

Na segunda categoria de análise, sobre a ‘dimensão formativa da RIEC FURB’, os entrevistados, quando perguntados a respeito das contribuições da RIEC FURB para a formação docente, as respostas remetem a refletir sobre a importância da formação continuada em suas vidas profissionais. A percepção do P2, por exemplo, é de que a “... a RIEC proporciona momentos de trocas de experiências, oportuniza leituras, debates... Cada vez que **voltava para a sala de aula, percebia que muitas vezes entrava sorrindo**, exercitava o toque no ombro dos alunos, para dizer: - estou te **vendo, observando e sentindo**.”

Nessa mesma direção, o P6 declarou que “... o que mais me chama a atenção é a troca de ideias nos nossos debates e reuniões.” O P3 ainda enfatiza que “... a RIEC contribui muito e a cada encontro vivencio novas realidades e conhecimentos que fazem com que eu **reveja minhas práticas pedagógicas atuais**.” Essas declarações nos fazem refletir a respeito da importância do desenvolvimento de métodos e estratégias inovadoras para que o próprio professor possa participar de um processo de (auto)formação, na qual ele se reconheça como alguém que pode estabelecer um vínculo maior com seus estudantes em sala de aula, ampliando sua sensibilidade e observação dos momentos educativos de seu cotidiano profissional.

É interessante perceber que as leituras, reflexões e compartilhamento de experiências contribuíram para a ampliação da percepção do professor, o que pode resgatar sua confiança no processo educativo. Bellón (2013, p. 48) sinaliza que “... é preciso devolver a todos os docentes a sua dignidade para que comecem a ter fé na sua atividade educativa e sejam capazes de criar novos vínculos com o aluno, de tal maneira que o ajude a ser co-criador do seu mundo.” Compreendemos, assim, que, ao contribuir para que os participantes da RIEC FURB sejam reconhecidos em suas potencialidades, enquanto docentes criativos e inovadores, poderemos colaborar para que resgatem a (auto)confiança em suas práticas educativas. Os resultados da pesquisa indicaram que isso está sendo possível, a partir da adoção de métodos e estratégias inovadoras nos encontros de formação da RIEC.

Torre e Zwierewicz (2009, p. 155) sustentam que “... todo projeto que se orienta para o desenvolvimento pessoal e, portanto, promove a responsabilidade, a autonomia, o sentido crítico, a capacidade de tomar decisões, a busca de soluções para os problemas, está favorecendo a criatividade.” A criatividade surge no momento em que o indivíduo tem uma ideia nova e original é executada, se transformando em uma ação; sendo que é o produto final, deve ser algo com sentido, que tenha alguma intenção, que seja útil para resolver problemas e ou alcançar objetivos (Torre, 2009).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam que a criatividade, como um valor reconhecido (RIEC, 2012), se faz presente nas reuniões da RIEC. Isso ficou evidenciado nas considerações de alguns dos entrevistados, entre eles o P2, quando afirmou que “... A partir do momento que você discute esses trabalhos, você acaba criando **novas ideias, novos caminhos, novas possibilidades**, repensando atitudes, repensando propostas e eu acredito que é um trabalho bastante promissor que vale a pena. Ainda, P1 destacou que “... a RIEC vem para facilitar, para **contribuir no meu dia a dia** lá na sala de aula.” Para complementar, a fala de P5 nos remete a refletir sobre o papel da RIEC no rompimento de modelos tradicionais de ensino, quando afirma que “... a RIEC confirmou muitas **reflexões** que eu já vinha fazendo e já tinha incorporado na minha prática pedagógica, que é **possível e necessário fazer diferente**.”

Segundo o VADECRIE (Torre, 2012a), a criatividade deve estar reconhecida na filosofia, política, planejamento e plano de atividades da instituição, assim como no funcionamento, gestão, ações externas e avaliação. Os entrevistados sinalizam que, a partir dos encontros de formação, estão repensando suas ações e criando novas possibilidades na direção de práticas educativas criativas. Isso pode ser considerado um avanço na formação de professores, pois diante da necessidade de referenciais educacionais inovadores, diante atual crise que vivemos na educação brasileira, a RIEC FURB pode se apresentar como um espaço de criação e inovação de práticas educacionais ultrapassadas.

- Limitações e avanços no processo de formação continuada promovidos pela RIEC FURB

A terceira categoria de análise dos resultados desta pesquisa implicou as limitações e avanços no processo de formação continuada promovidos pela RIEC FURB e nos remetem a refletir sobre o desenvolvimento de valores humanos, sociais e ambientais (RIEC, 2012). Assim, é interessante levar em conta o que assegura P1:

“... em um curso de formação como a rede RIEC eu acho que ele tem a possibilidade, dia após dia na sala de aula, de **perceber que todos os alunos tem a contribuir**. É uma maneira, um método, uma forma que o professor tem que encontrar para **cativar aquele aluno no que ele é bom**, na verdade em todas as disciplinas, é só modificar, uma nova forma de aprendizado, de construir esse conhecimento”.

É sem dúvida fundamental reconhecer na formação docente a importância de que desenvolver valores nos estudantes pode contribuir para práticas pedagógicas criativas e inovadoras. Esse aspecto se apresenta como um avanço na formação de professores promovida pela RIEC FURB, pois para Torre (2012a) é necessário estimular atividades educativas que trabalhem valores sócio-afetivos, ambientais, de autonomia e liberdade, de solidariedade e colaboração, reconhecimentos, consciência, direitos e deveres como ser humano e cidadão.

Na compreensão do P2 a RIEC “... é uma proposta muito **inovadora, transdisciplinar e ecoformadora** e é uma coisa que a gente vem discutindo muito no dia a dia”. Neste estofo, Torre (2013) defende que é preciso apostar na ressignificação de pensamento dos professores, alertando que precisamos considerar que não são as reformas educativas que mudam a escola, mas é o pensamento do professor que pensa reformas para avançar. Portanto, os resultados apontam para uma possibilidade de ação da RIEC como disseminadora de novos paradigmas educacionais, (auto)formadora e ecoformadora, cultivando práticas educativas que possam oferecer novas oportunidades de avanços nos processos educacionais.

Moraes (2013, p. 56) apresenta a reforma de pensamento como “... o rompimento das ‘gaiolas epistemológicas’ que aprisionam o pensamento humano para que aconteça a necessária reforma do pensamento e a emergência de uma nova consciência.” Então, para o P6 “A RIEC fala muito sobre a parte da **polinização do conhecimento** e fazer com que isso se propague. Percebemos que a **RIEC é uma forma de juntar as pessoas** que estão ali envolvidas, **compartilhar informações e interagir**, acho isso muito bacana. O que me ajudou muito foram os textos, **as referências de estudo** e leitura.”

O depoimento do entrevistado nos remete a refletir sobre o papel disseminador dos encontros de formação promovidos pela RIEC FURB, pois as declarações apontam para o espaço de encontro, de discussões, reflexões e socialização de conhecimentos. Esse se torna um espaço de ampliação de olhares e de concepções diferenciadas, nos libertando de nossas gaiolas epistemológicas (Moraes, 2004) e nos possibilitando ampliar as relações afetivas e culturais com novas possibilidades de práticas educativas inovadoras e criativas.

P3 comenta sobre uma limitação da formação, alegando que “... **devíamos ter mais encontros, semanais e não quinzenais, pois temos muita coisa para aprender e dispomos de pouco tempo.**” Além dele, P2 revela que gostaria de mais tempo de reunião, em que pudessem ter mais discussões e aprofundamentos de todo o conhecimento apresentado na formação. Esse professor comentou que “... **a limitação é uma questão de falta de tempo.**”

Nesse sentido, podemos afirmar que os encontros estão possibilitando aprendizados, mas por outro lado os participantes sentem a necessidade de mais tempo para os estudos. Possivelmente, isso indica essa necessidade pode favorecer mais

qualidade na formação e mais alcance dos objetivos de socializar e difundir as experiências e pressupostos da criatividade e ecoformação.

Em termos gerais, os resultados da pesquisa apontam para a importância da RIEC, concebida como uma possibilidade de ação em rede internacional, na direção da formação de professores para uma escola transformadora, centrada nos processos de vida dos estudantes. Além disso, os fundamentos da transdisciplinaridade e a ecoformação estão se apresentando como uma referência nos trabalhos e estão servindo de ponte entre práticas pedagógicas tradicionais e práticas pedagógicas inovadoras na formação inicial e continuada de professores em busca de uma escola humanizadora, criativa e enfocada em processos que visem ao bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza.

Considerações finais

Foi objetivo deste estudo investigar as contribuições da RIEC à formação inicial e continuada de professores que participam dos encontros de formação na FURB. Podemos considerar, a partir dos resultados da pesquisa, que os projetos do Programa RIEC FURB têm beneficiado professores do ensino fundamental, médio e superior, estudantes e comunidade externa, uma vez que as ações propostas visam incluir uma prática educativa que esteja atenta à qualidade de vida e às relações com o meio ambiente, comprometendo-se com as questões relacionadas às necessidades das comunidades que cercam as escolas.

A partir da presença da RIEC na FURB, está se abrindo um leque de possibilidades para pesquisas em formação de professores, envolvendo temáticas como ecoformação, criatividade e transdisciplinaridade, vinculadas tanto ao Mestrado Profissional de Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM/FURB), como aos onze cursos de Licenciatura da FURB, especialmente em pesquisas para Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC e dissertações de mestrado.

Isso nos permite refletir sobre o papel atuante da RIEC na comunidade que, a partir de pesquisas e de formação, pode colaborar para ampliar as possibilidades de atuação e de aproximação entre a universidade e a comunidade, oportunizando o reconhecimento e a valorização de experiências criativas e inovadoras em instituições de ensino. São ações que confirmam o acordo que assumimos como membros fundadores no ato de criação da Rede Internacional de Escolas Criativas, de nos “... comprometer a favor de uma escola criativa e transformadora, deixando constante o compromisso de participar, impulsionar e difundir as experiências de escolas criativas, assim como sua valorização e reconhecimento.” (RIEC, 2012, p. 01).

Referências

- Amorim, C. D. e Cestari, L. A. S. (2013). Discursos ambientalistas no campo educacional. *Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*, 30(1) 4 - 22, jan./ jun. 2013. Recuperado em 20 de agosto de 2014, de <http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3456/2215>
- Béllon, F. M. (2013). A escola galáctica, a escola criativa transformadora: uma nova consciência. Em S. Torre, M. A. Pujol e V. L. S. Silva (Org.). *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. (pp. 13-31). Blumenau: Nova Letra.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1999). Tradutores: M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Menezes, C., Scrhoeder, E. e Silva, V. L. de S. (2012). Clubes de Ciências como espaço de alfabetização científica e ecoformadora. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME*. Blumenau. 7 (3), 811-833.
- Moraes, M. C. (2004). Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. pp. 19-25. Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. C. (2013). As contribuições do pensamento ecossistêmico e educação hoje. Em S. Torre, M. A. Pujol e V. L. S. Silva (Org.). (pp. 13-31). *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. Blumenau: Nova Letra.
- Nóvoa A. (2011). *O regresso dos professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Pujol, M. A. (2009). Educação Infantil como estado permanente de criatividade. Em M. Zwirewicz e S. Torre. *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 71-86). Florianópolis: Insular.
- Silva, A. T. R. (2008). Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 18, 95-104, jul./dez.
- Torre, S. (2008). O poder da palavra. Significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora. Em S. Torre, M. A. Pujol e M. C. Moraes. *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. (pp. 113-142). São Paulo: Triom.
- Torre, S. (2012a) Instituciones Educativas Creativas. *Instrumento para valorar el desarrollo de instituciones creativas* - VADECRIE. Barcelona: Circulo Rojo.
- Torre, S. (2012b). *Acta de Constitución RIEC*. Barcelona: Universidade de Barcelona: Recuperado em 20 de maio de 2014, de <http://www.escuelascreativas.com>.

- Torre, S. (2014). *Princípios da ecoformação, transdisciplinaridade, criatividade e complexidade*. Palestra. Blumenau: FURB.
- Torre, S. e outros (2008). Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. Em S. Torre, M. A. Pujol e M. C. Moraes. *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. (pp. 19-60). São Paulo: Triom.
- Torre, S. e Pujol, M. A. (2009). *Educar con otra conciencia. Una mirada ecoformadora y creativa de la enseñanza*. Barcelona: Davinci.
- Torre, S. e Pujol, M. A. (2013). A escola que queremos - escolas de desenvolvimento humano. Em S. Torre, M. A. Pujol e V. L. S. Silva (Org.). *Inovando na sala de aula: instituições transformadoras*. (pp. 13-31). Blumenau: Nova Letra.
- Torre, S. e Zwierewicz, M. (2009). Projetos criativos ecoformadores. Em M. Zwierewicz e S. Torre. *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 153-175). Florianópolis: Insular.
- Zwierewicz, M. e Torre, S. (Org.). (2009). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular.

Dados dos autores:

Regiane de Souza

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Blumenau – SC - Brasil. Membro da RIEC - Rede Internacional de Escolas Criativas na FURB.

Contato: (47)3321-0266 - regianedesouza2012@gmail.com

Vera Lúcia de Souza e Silva

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Graduada em Ciências Biológicas e Doutora em Engenharia de Produção. Docente e Pesquisadora da FURB - Universidade Regional de Blumenau, PPGEICIM - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e Coordenadora da RIEC - Rede Internacional de Escolas Criativas na FURB - Blumenau - SC - Brasil.

Contato: (47)3327-2629 - verass@furb.br

Data de recepção: 29/11/2014

Data de revisão: 14/12/2014

Data do aceite: 27/12/2014

GESTOR DE OBJETOS DE APRENDIZAJE ABIERTOS: GesOA²

Antonio Silva Sprock¹

Ivan Flores Vitelli

Osner Rebete Guillermo

Resumen. El trabajo muestra el desarrollo de un gestor de objetos de aprendizaje de tipo práctico para el apoyo a los laboratorios de la asignatura Algoritmos y Programación, en la Licenciatura en Computación, de la Universidad Central de Venezuela. Los Objetos de Aprendizaje contemplados son de contenidos abiertos (OACA). El Gestor permite a los estudiantes, acceder a los recursos desarrollados y codificar algoritmos, así como probarlos para verificar su funcionalidad. Adicionalmente, permite a los docentes crear exámenes y corregirlos a través de la herramienta, contribuyendo esto a complementar los laboratorios presenciales. El Gestor cuenta con tres módulos fundamentales: gestión del OACA, gestión de exámenes y gestión de los usuarios. El trabajo muestra la problemática planteada por el Grupo Docente, un análisis de los avances en Objetos de Aprendizaje y los Gestores existentes, la solución propuesta, los resultados del trabajo y la evaluación realizada al gestor de objetos de aprendizaje abiertos (GesOA²).

Palabras clave: Objetos de Aprendizaje, Objeto de Aprendizaje de Contenido Abierto, Gestor de Objetos de Aprendizaje.

OPEN LEARNING OBJECTS MANAGER: GesOA²

Abstract. This paper presents the development of a Learning Object Manager to support practical classes in the Algorithms and Programming course offered within the Computer Science Degree at Universidad Central de Venezuela. The Learning Objects considered are open content (Open Content Learning Object. OACA in Spanish). The manager allows the students to access to resources and to code algorithms, as well as to tests them in order to verify functionality. Additionally, it allows teachers to create tests and asses them, contributing to support in-person class laboratories. The Manager has three main modules: one for OACA, one for examinations and tests, and one for users. The paper shows the issues raised by teachers, an analysis of the evolution of the learning objects, as well as the existing managers, the solution proposed, the results of research and an evaluation of the Open Learning Object Manager (GesOA²).

Key words: Learning Object, Open Content Learning Object, Learning Object Manager.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

GERENTE DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM ABERTO: GesOA²

Resumo. O trabalho mostra o desenvolvimento de um gestor de objetos de aprendizagem de tipo prático para o apoio aos laboratórios da cadeira Algoritmos e Programação, na Licenciatura em Computação, da Universidade Central de Venezuela. Os Objetos de Aprendizagem abordados são do tipo de conteúdos abertos (OACA). O gestor permite aos estudantes acessar aos recursos desenvolvidos e codificar algoritmos, assim como prová-los para verificar a sua funcionalidade. Adicionalmente, permite aos docentes gerar exames e corrigi-los através de um instrumento, contribuindo assim para a complementação dos laboratórios presenciais. O Gestor conta com três módulos fundamentais: gestão do OACA, gestão de exames e gestão de usuários. O trabalho mostra a problemática aludida pelo Grupo Docente, ou seja, a análise dos avanços em Objetos de Aprendizagem e os gestores existentes, a solução proposta, os resultados do trabalho e a avaliação realizada ao gestor de objetos de aprendizagem abertos (GesOA²).

Palavras chave: Objetos de Aprendizagem, Objeto de Aprendizagem de Conteúdo Aberto, Gestor de Objetos de Aprendizagem.

Introducción

El Grupo Docente de la asignatura Algoritmos y Programación (AyP) de la Facultad de Ciencias, perteneciente a la Universidad Central de Venezuela, desea desarrollar y utilizar Objetos de Aprendizaje (OA), particularmente de Tipo Práctico, para apoyar los laboratorios de la asignatura, donde los estudiantes puedan codificar y probar los algoritmos que necesiten implementar.

En estos laboratorios, en algunas ocasiones, la atención personalizada a estudiantes se dificulta por el número de ellos; así como tener una herramienta capaz de incrementar la posibilidad de prácticas, ofrecer ejercicios y evaluar actividades, lo cual representa una gran oportunidad para el grupo docente.

Los OA son contenidos informativos que se encuentran organizados con un fin formativo, su diseño se encuentra orientado a la educación virtual u otros entornos virtuales para el aprendizaje y, además, se encuentran sujetos a estándares de catalogación para facilitar su almacenamiento, ubicación y distribución digitalmente (Castillo, 2009). La Clasificación Pedagógica de los OA establecida por ASTD y SmartForce (2002) señala que un OA de Tipo Práctico es un objeto destinado al autoaprendizaje, con una alta interacción del aprendiz. Además, contempla que la simulación de codificación permite a los aprendices practicar y aprender sobre técnicas de programación.

Los OA son recursos digitales que han ganado gran atención desde mediados de los años 90, y son considerados por muchos la piedra angular para el éxito de la implantación de iniciativas de aprendizaje electrónico en todo el mundo (Cechinel, Rebollo y Sánchez –Alonso, 2012).

En el año 1992, Wayne Hodgins acuñó el término OA. Indica Peter Jacobsen (2002), que Hodgins durante un momento de reflexión, al estar trabajando en el desarrollo de algunas estrategias de aprendizaje en casa, observó a uno de sus hijos jugar con piezas de LEGO, y en ese momento pensó la necesidad de desarrollar piezas de aprendizaje fácilmente interoperables, a lo que denominó OA.

Posteriormente, han surgido múltiples definiciones y aproximaciones al concepto de OA, algunas de ellas solo enfatizan en su composición, estructura, naturaleza escalable o posibilidad de ensamblaje (L'Allier, 1997) y otras incluyen el concepto de metadatos en los OA para corresponder a las necesidades y personalidad de un aprendiz en particular (Hodgins, 2000).

Otros autores, además de referir los tópicos anteriores, hacen énfasis en la naturaleza reutilizable de los OA (Wiley, 2000; Downes, 2002; Polsani, 2003; Chiappe, Segovia y Rincón, 2007).

La reutilización de los OA está enmarcada por la introducción de información autodescriptiva expresada como los metadatos, los cuales son un conjunto de atributos o elementos necesarios para describir al objeto. A través de ellos, se tiene un primer acercamiento al mismo, conociendo sus principales características, destacando que la creación y uso de esta información es la base de la reutilización, como por ejemplo, nombre, ubicación, autor, idioma, palabras claves, entre otras (Hernández y Silva, 2011).

Ahora bien, siguiendo la filosofía del conocimiento libre y abierto, Wiley (2006), utilizó el término "contenido abierto" para referirse a los OA que pueden estar disponibles libremente, adaptados, editados y combinados. Aunado a ello, refiere a que cumplen con las 4R: *Reuse* – copiar tal cual, *Redistribute* – compartir con otros, *Revise* – adaptar y editar y *Remix* – combinar con otros.

Los OA que siguen la corriente de contenidos abiertos y software libre, son conocidos como OACA. En este sentido, el grupo docente de AyP requiere generar múltiples OACA, donde puedan gestionar (crear, manipular, reeditar, almacenar y modificar), laboratorios prácticos y evaluar a los estudiantes que los utilicen. Para tal fin, el grupo docente investigó algunas de las herramientas existentes para generar OACA de tipo práctico.

El presente trabajo describe el desarrollo de un gestor de OACA, que permite crearlos, manipularlos, reeditarlos, almacenarlos y modificarlos. El trabajo se encuentra estructurado en 4 secciones: la primera sección presenta la problemática y la necesidad de GesOA²; la segunda sección presenta la situación actual de los OA y los gestores de OA; posteriormente, en la sección 3 se describe la solución, y en la cuarta y quinta los resultados del trabajo y la evaluación realizada, respectivamente; y finalmente se exponen las conclusiones.

Gestores de Objetos de Aprendizaje

Según Rengarajan (2001), un Gestor de OA es un sistema basado en web que es utilizado para crear, aprobar, publicar, administrar y almacenar recursos educativos y cursos en línea. Los principales usuarios son los diseñadores instruccionales que utilizan los contenidos para estructurar los cursos, los profesores que utilizan los contenidos para complementar su material de clase e incluso los alumnos en algún momento pueden acceder a la herramienta para desarrollar sus tareas o completar sus conocimientos. Los contenidos usualmente se almacenan como objetos descritos e identificables de forma única.

Existen diferentes herramientas de autor para crear y en general para gestionar OA, entre ellas: AUTORE (<http://autore2005.ehu.es>), EasyProf2 (<http://www.easyprof.com/home/home.jsp>), Knowledge Presenter (<http://www.knowledgepresenter.com>), Lectora Publisher (<http://www.lectora.com>), QS-author (<http://www.qsmedia.com/qsauthor>), Toolbook Instructor (http://www.toolbook.com/learn_instructor.php), Vértice (<http://www.verticelearning.com>), 3i training autor (<http://www.3itraining.com>), Ardora (<http://web.ardora.net>), Cuadernia (<http://cuadernia.educa.jccm.es>), GloMaker. (<http://www.glomaker.org>), ExeLearning (<http://exelearning.org/wiki>), CourseLab (<http://www.courselab.com>).

De todas estas herramientas de autor, las más conocidas y utilizadas son Exelearning, GloMaker y Courselab, de acuerdo a las apariciones de las mismas en las búsquedas de Google. La Tabla 1 muestra los resultados de las búsquedas.

Herramienta	Resultados en búsquedas de Google
ExeLearning	20600000
GloMaker	1700000
CourseLab	191000
Ardora	76500
Lectora Publisher	65300
Knowledge Presenter	49100
Cuadernia	14600
Vértice	6270
EasyProf2	2720
3i training autor	922
Toolbook Instructor	188
QS-author	115
AUTORE	60

Tabla 1. Resultados de las búsquedas de las Herramientas de autor en Google

Estas herramientas evaluadas, presentan limitaciones y no cumplen con los requisitos principales del grupo docente de AyP, como es poder gestionar OACA y que estos permitan codificar algoritmos en lenguajes de programación para ser probados. La Tabla 2 muestra un análisis comparativo de 3 de las herramientas de autor, siendo las analizadas las más populares, de acuerdo a una búsqueda.

Exelearning	CourseLab	Glo Maker V2
Disponible en varios idiomas.	Disponible en inglés.	Disponible sólo en inglés.
No posee patrones pedagógicos.	No posee patrones pedagógicos.	Posee dos patrones pedagógicos y un modo libre.
Gratuito	Versión Gratuita Limitada	Gratuito
Exporta en formato HTML, texto plano, paquete SCORM	Exporta en formato HMTL o CD-ROM, paquetes SCORM y AICC, permite publicación en Internet	Los OA pueden ser accedidos desde Internet o desde la computadora.
Posee estilos visuales para los recursos generados sin embargo no se pueden personalizar los estilos visuales.	Se puede personalizar la apariencia.	Posee estilos visuales predeterminados que no pueden ser personalizados.
No se pueden cambiar las fuentes, ni sus tamaños, ni colores. Tampoco se pueden cambiar los tamaños de los elementos.	Si es posible cambiar las fuentes, el tamaño e incluso el color.	Se puede cambiar la fuente, el tamaño y color. Se pueden cambiar los tamaños de los elementos.
No posee plantillas para estructurar el contenido.	No posee plantillas para diagramar el contenido.	Posee plantillas para diagramar el contenido.
Los sitios son generados en HTML.	Genera un ejecutable.	Los sitios son generados en Flash, que no es software libre.
Es multiplataforma	Sólo funciona en el sistema operativo Windows.	Es multiplataforma porque utiliza Adobe Air sin embargo no es Software Libre.
No permite la creación de OA de Tipo práctico que permitan codificar algoritmos y probarlos.	No permite la creación de OA de Tipo práctico que permitan codificar algoritmos y probarlos.	No permite la creación de OA de Tipo práctico que permitan codificar algoritmos y probarlos.

Tabla 2. Comparación entre herramientas de autor CourseLab, Exelearning y GloMaker V2.

Luego de realizar la comparación se pudo apreciar que GloMaker V2 es la única herramienta que posee características que se encuentran orientadas a docentes o instructores con poca experiencia ya que provee dos patrones tecno-pedagógicos que facilitan el aprendizaje si no se es experto.

En cuanto a los recursos generados, GloMaker V2 genera los recursos en formato Flash que no es software libre, CourseLab genera un ejecutable que sólo funciona en sistemas operativos Microsoft Windows y Exelearning los genera en formato HTML.

Exelearning es la única herramienta que es software libre y que los recursos generados también lo son, sin embargo al igual que CourseLab carece de patrones tecno-pedagógicos predeterminados y carece de personalización de los estilos visuales.

En conclusión existen ciertas carencias entre las funcionalidades que provee cada herramienta, y la gran limitante con respecto a recursos orientados a codificación de algoritmos, es que ninguna de las herramientas examinadas permite la creación de OA de Tipo práctico en los que se puedan realizar codificación de algoritmos y prueba de estos.

El Gestor de OACA: GesOA²

Para desarrollar el GesOA² se siguió una metodología secuencial en cascada, cuyas fases se muestran en la Figura 1.

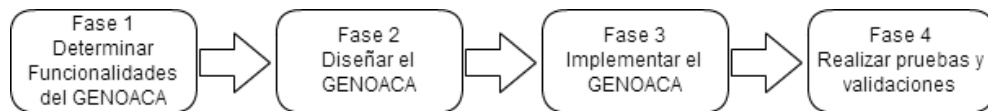


Figura 1. Determinar funcionalidades el GesOA2.

Fase 1: Determinar funcionalidades del GesOA²

Las funcionalidades descritas por el Grupo Docente de AyP se pueden agrupar por roles o usuarios del Gestor, dentro de los cuales se pueden identificar: Invitados, Grupo Docente, Estudiante y Administrador. La Figura 2 muestra el Diagrama de Casos de Uso, indicando los procesos que puede ejecutar cada rol.

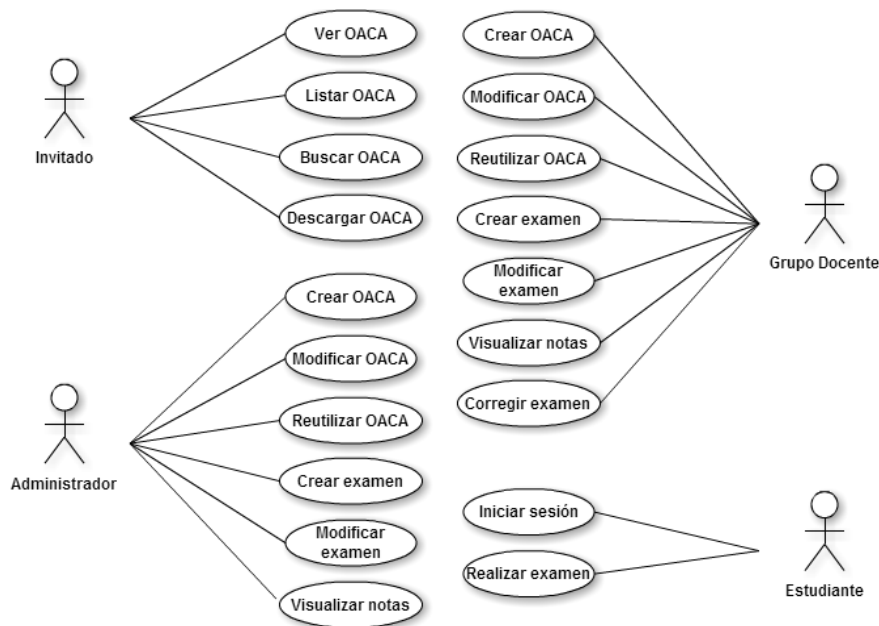


Figura 2. Diagrama de Casos e Uso del GesOA².

- 3) Cada perfil cuenta con una foto.
- 4) Un usuario crea OACA.
- 5) Un usuario reutiliza sus propios OACA.
- 6) Un OACA tiene muchas páginas.
- 7) Una página alberga muchos elementos multimedia que pueden ser texto, video o imágenes.
- 8) Un usuario accede a la galería de OACA.
- 9) La galería de OACA muestra muchos OACA.

Seguidamente se diseñó la arquitectura subyacente al GesOA², donde se consideraron las diversas tecnologías a utilizar. La Figura 4 muestra la arquitectura subyacente al GesOA².

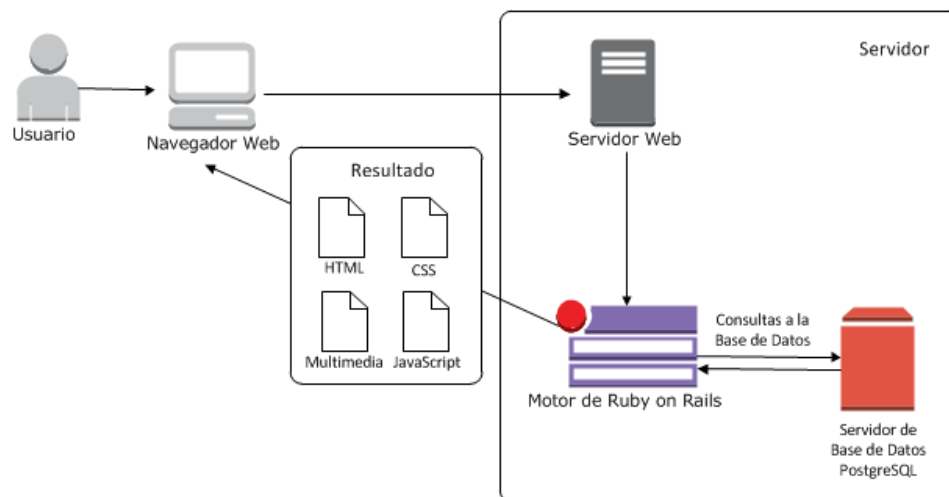


Figura 4. Arquitectura del GesOA2.

A continuación se describen con detalle las tecnologías empleadas, así la función a lo largo del desarrollo de GesOA² y la función que en la generación de los OACA:

- 1) HTML5: fue utilizado para estructurar la información que sería mostrada tanto en la aplicación web, como en los OACA generados por ésta.
- 2) Ruby on Rails: framework utilizado para la codificación de la aplicación web, específicamente la versión de Ruby 1.9.3p125 y la versión de Rails 3.2.

Adicionalmente se emplearon las siguientes gemas o *plugins*:

- Carrierwave: utilizada para agregar las funciones de cargar y eliminar imágenes y videos dentro del OACA.
- Bcrypt-ruby: permite realizar el encriptado de las contraseñas de los usuarios para garantizar la seguridad.

- Kaminari: permite realizar el paginado de las listas de OACA mostradas en la galería y en el perfil de usuario; y las listas de usuario así como las listas de exámenes mostradas en el perfil de usuario.
 - Pg: permite trabajar con la Base de Datos PostgreSQL.
 - Rubyzip: permite exportar los OACA a archivos comprimidos zip.
 - Awesome Nested Fields: se utilizó para la creación de los exámenes de los OACA y las preguntas de dichos exámenes.
- 3) CSS3: se utilizó para dar apariencia al GesOA², así como los recursos exportados. Adicionalmente, para proveer compatibilidad de la aplicación con la mayoría de los navegadores se utilizaron los siguientes *frameworks*:
- 960 Grid System: utilizada para dar márgenes y tamaño variados a los elementos de las etiquetas HTML de GesOA².
 - Twitter Bootstrap: empleado para la apariencia de los *popups* o ventanas modales, los *tooltips*, botones y campos de los formularios. Fue utilizado tanto para el GesOA² como para los recursos que se exportan.
- 4) JavaScript: con este lenguaje de programación, se dio dinamismo al GesOA², así como a los OACA que se exportan. Además se utilizó el siguiente *framework*:
- jQuery: utilizado para realizar consultas al servidor de forma asíncrona y agregar animaciones a las ventanas emergentes, entre otros. Para complementar las funcionalidades de éste, se utilizaron los siguientes plugins:
 - TinyMce: utilizado para el editor de OACA, específicamente para proporcionar una barra de formato de texto a la hora de editar el texto insertado en alguna página del recurso.
 - Twitter Bootstrap: utilizado para proveer los tooltips y algunos efectos de animación y transición.
 - JQuery UI: empleado para implementar facilidad de arrastrar y soltar (*drag-and-drop*) así como del cambio de tamaño de los elementos agregados dentro de una página en el editor de OACA.
 - JQuery Validate: utilizado para la validación de los formularios y sus respectivos campos.
 - wColorPicker: *plugin* utilizado para poder cambiar el color de los contenedores de texto, imagen y video al momento de editar los OACA.
- 5) Base de Datos PostgreSQL: manejador de Base de Datos relacional utilizado para gestionar la Base de Datos de GesOA².

Fase 3: Implementar el GesOA2

Se desarrolló el GesOA², que permite a los docentes: crear, listar, buscar, descargar, editar, modificar y reutilizar OACA desarrollados. De igual forma, le permite a los docentes: crear, modificar y corregir evaluaciones, así como visualizar las calificaciones, cargar y eliminar estudiantes de la base de datos. A los estudiantes les permite realizar las actividades del OACA desarrollado y completar las evaluaciones incluidas.

La Figura 5 muestra la pantalla inicial de GesOA², donde se observa:

- 1) Menú de enlaces: permite al usuario desplazarse por las interfaces principales de la aplicación.
- 2) Iniciar sesión: permite al usuario iniciar sesión en el sistema, debe estar previamente registrado.
- 3) Ver galería de OACA: permite dirigirse a la galería de OACA.



Figura 5. Pantalla inicial del GesOA²

Para editar los OACA, se debe ingresar con rol de Administrador o Grupo docente. El editor le permitirá agregar, modificar y eliminar las páginas que componen el OACA; insertar texto, insertar video e insertar imágenes dentro de alguna de las páginas del recurso. La Figura 6 muestra el editor de OACA, donde se aprecia:

- 1) Barra lateral: permite visualizar el contenido del OACA, insertar texto, imágenes y videos dentro del recurso.
- 2) Contenido del OACA: permite observar el contenido del OACA para su edición. Incluye un botón para editar los metadatos y el examen.
- 3) Título de la página: permite cambiar el título de la página actual.
- 4) Barra superior: permite guardar así como terminar la edición del OACA.
- 5) Área de trabajo: permite modificar el contenido de la página actual.

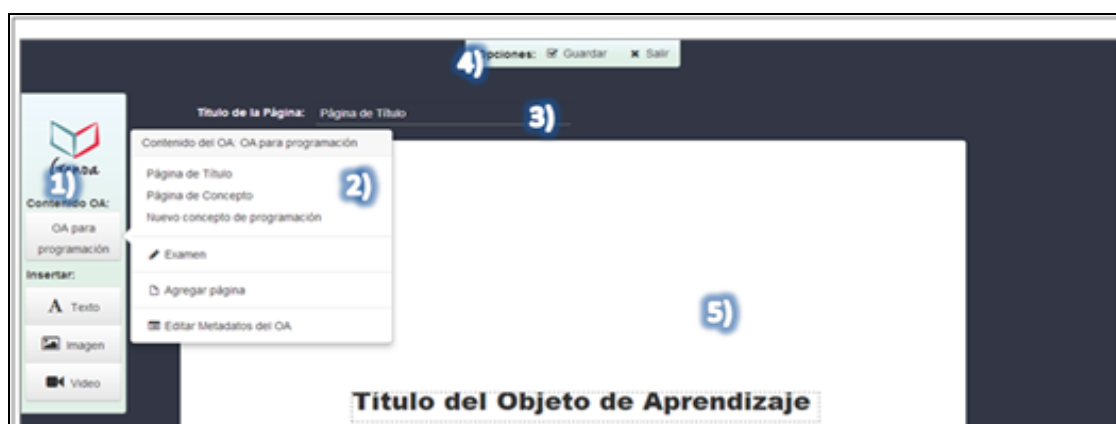


Figura 6. Pantalla de edición de GesOA²

GesOA² también permite visualizar los OACA desarrollados y almacenados, mediante una interfaz que permite al usuario ver el contenido del recurso. Ésta cuenta con una barra lateral que permite desplazarse a través de cualquier sección del recurso y una inferior que permite ver el contenido siguiente o el anterior, así como regresar a la portada. Si el OACA cuenta con un examen, automáticamente será presentado, en la lista de enlaces, el enlace correspondiente a la evaluación.

GesOA² permite realizar la codificación de programas a través de una interfaz que implementa un *Applet* de Java que se conecta a un servidor; al realizar tal conexión es posible codificar programas. Esta funcionalidad sólo está disponible para aquellos usuarios registrados en el Gestor. La Figura 7 muestra la interfaz de codificación y prueba de programas.

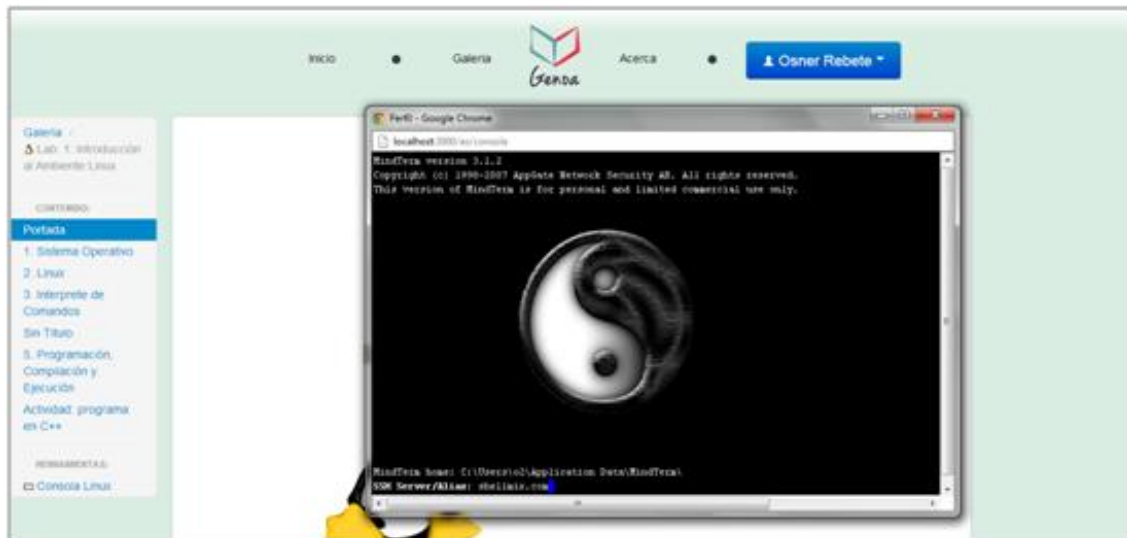


Figura 7. Interfaz de codificación y prueba de programas.

La gestión de los exámenes también forma parte de las funcionalidades implementadas en GesOA². El Gestor permite crear un examen para un determinado OACA ofreciendo la posibilidad de adicionar preguntas y respuestas, así como la ponderación de las mismas.

Una vez creado el examen, GesOA² permite visualizar la interfaz de corrección de los mismos, donde se encuentran los exámenes presentados por los estudiantes, y tanto el Grupo Docente como el Administrador, pueden corregir y/o modificar. Una vez corregido el examen, el estudiante podrá observar la nota obtenida desde su perfil o accediendo nuevamente al examen del OACA que realizó. La Figura 8 permite apreciar los siguientes elementos:

- 1) Submenú: permite desplazarse entre los módulos de gestión, adicionalmente permite visualizar los exámenes por corregir así como los exámenes ya corregidos.
- 2) Listado de exámenes: muestra los exámenes que han sido respondidos por los usuarios permitiendo así como la nota obtenida y otros detalles.
- 3) Corregir o modificar: permite realizar la corrección de un examen y modificar correcciones realizadas previamente.

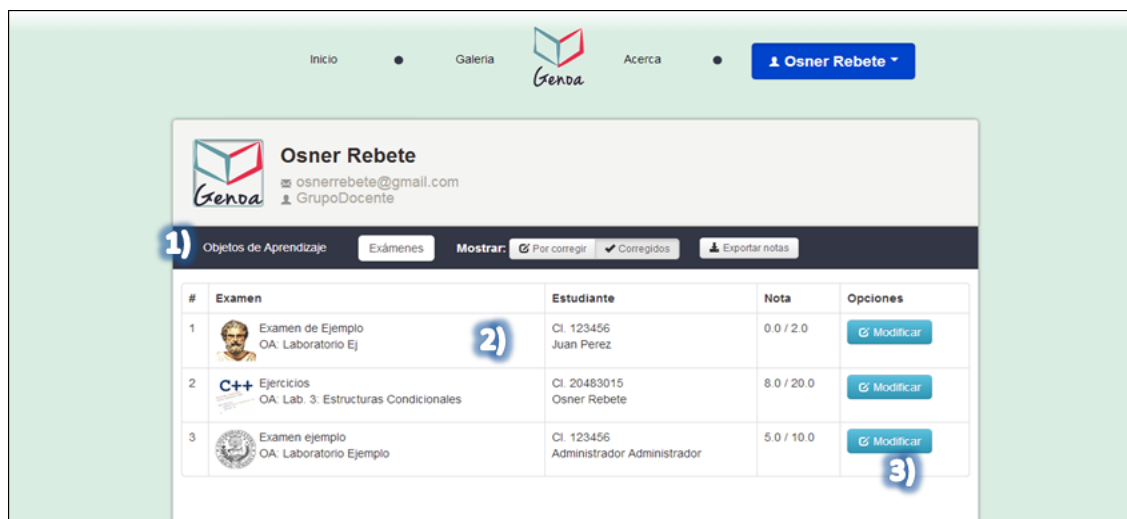


Figura 8. Vista de corrección de los exámenes OACA.

Adicional a las funcionalidades implementadas en GesOA2, el licenciamiento concedido al Gestor, está dado en el contexto de la licencia Creative Commons (2013), específicamente bajo el esquema cualquier persona podrá compartir, copiar, distribuir, ejecutar, comunicar públicamente la obra y hacer obras derivadas; se deben reconocer los créditos de la obra en la forma que lo establezca el autor; no se puede utilizar esta aplicación para fines comerciales; si se altera o transforma esta aplicación, sólo se puede distribuir la aplicación resultante bajo una licencia idéntica a esta.

Fase 4: Evaluación y Pruebas de Aceptación

Para evaluar el GesOA2, se realizaron pruebas heurísticas y se aplicó un instrumento tipo cuestionario al Grupo Docente de AyP.

Las pruebas heurísticas consistieron en analizar la conformidad de la interfaz, con unos principios reconocidos de usabilidad (heurísticos) a través de la inspección de varios evaluadores, específicamente 5 evaluadores integrados el grupo por estudiantes y preparadores de la Asignatura.

Los principios de usabilidad, corresponden a los criterios de evaluación de las heurísticas de Nielsen (1994):

- 1) dialogo natural y simple.
- 2) hablar el lenguaje del usuario.
- 3) minimizar la carga cognitiva.
- 4) consistencia.
- 5) feedback.
- 6) proveer claramente las salidas.

- 7) proveer shortcuts (atajos de teclado).
- 8) mensajes de error descriptivos.
- 9) prevención de errores.
- 10) asistencia al usuario.

La escala utilizada para la valoración de los problemas fue: 0 (no es un problema de usabilidad), 1 (problema cosmético), 2 (problema menor), 3 (problema mayor de usabilidad) y 4 (usabilidad catastrófica, imperativo fijar solución). La tabla 1 muestra los problemas más resaltantes encontrados con la evaluación heurística.

Problema	Heurística	Valoración	Solución
Iconos de elementos seleccionados en la lista de OACA no son claros y no se entiende su funcionalidad.	H3 y H1	3	Colocar una leyenda junto al ícono para que se entienda mejor la metáfora.
Cuando se está editando un OACA, no se sabe cuál es el que se está editando.	H3	3	Especificar el nombre del OACA que se está editando y que éste despliegue las páginas que contiene.
Al visualizar un OACA, no se sabe cuál se está visualizando ni en qué parte del sitio se encuentra el usuario.	H3	2	Utilizar migajas de pan y mostrar esa información allí.
Cuando el usuario desea dejar de editar un OACA y presiona el botón “Salir”, no sabe si los cambios fueron guardados o descartados.	H5	3	Mostrar una ventana que confirme si se desea salir y que pasará si el usuario acepta salir de la edición.

Tabla 1. Problemas más resaltantes encontrados con la Evaluación Heurística.

Adicional a la evaluación heurística, en el proceso de evaluación del GesOA², se utilizó un cuestionario como pruebas de aceptación; en la creación del cuestionario se empleó la escala de Likert, planteando enunciados positivos y negativos, ante los cuales el evaluador debe mostrar su acuerdo o desacuerdo. Se utilizaron cinco alternativas de respuestas para cada enunciado: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente de desacuerdo.

El cuestionario se realizó en línea, empleando la plataforma del servicio web Google Drive (<https://drive.google.com>) y fue aplicado a 8 profesores de la Escuela de Computación, específicamente 4 que conforman el Grupo Docente de AyP y 4 profesores de otras asignaturas diferentes a AyP. Específicamente se formularon 10 preguntas y se obtuvieron los siguientes resultados favorables:

- 1) Crear un OACA se realiza de una forma intuitiva: 75% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- 2) Insertar imágenes, textos y videos dentro del OACA se realiza de forma intuitiva: 100% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- 3) Completar el formulario de los metadatos del OACA se realiza de forma clara: 75% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.

- 4) Crear el examen en el OACA es intuitivo: 75% totalmente de acuerdo.
- 5) Los pasos para visualizar un OACA son claros: 100% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- 6) Los pasos para corregir y visualizar las calificaciones de los exámenes son claros: 100% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- 7) Una vez creado el OACA, El recurso resultante cumple con sus expectativas: 100% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- 8) Las pantallas o interfaces de la aplicación son usables: 100% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- 9) Los mensajes de ayuda (tooltips) mostrados en botones y enlaces son apropiados: 100% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.
- 10) Estaría dispuesto a recomendar el GesOA²: 100% entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.

Se evidencian las opiniones positivas acerca de los aspectos de usabilidad del GesOA². Es necesario acotar que las preguntas del cuestionario buscaban indagar en opiniones relacionadas con aspectos de usabilidad referidos por Nielsen (1994), en consecuencia, al obtener un mayor número de respuestas favorables, se puede decir que la aplicación es usable.

Conclusión

GesOA² permite crear OA de Contenidos Abiertos de Tipo Práctico. A través del Gestor, el Grupo Docente de Algoritmos y Programación podrá generar los recursos para apoyar los laboratorios de la asignatura; adicionalmente, permitirá a los estudiantes acceder a una herramienta para emular la consola de Linux y realizar las prácticas de codificación correspondientes.

Los gestores de OA analizados no proveen las características deseadas para generar OACA de Tipo Práctico, que permitieran emular consolas de Linux para realizar las prácticas.

El gestor de OACA, tuvo una gran aprobación por parte de los usuarios que participaron en las pruebas de aceptación, gracias a éstas se puede decir que la aplicación es usable; ésta, al ser software libre, puede ser modificada, mejorada y/o adaptada para mejorar las funcionalidades que se proveen y/o agregar otras, ya sea por la asignatura de Algoritmos y Programación o alguna otra persona, siempre y cuando se respete la autoría inicial y las obras derivadas mantengan la misma licencia.

Las tecnologías empleadas para el desarrollo del Gestor juegan un rol importante, debido a que son libres. Con Ruby on Rails y las gemas que se emplearon se logró agilizar el desarrollo; en el caso de HTML5, éste permitió la adición de videos sin necesidad de incorporar algún otro plugin o herramienta.

Referencias

- ASTD y Smartforce (2002). A Field Guide to Learning Objects. Recuperado el 13 de diciembre de 2011 de, [http://db.formez.it/fontinor.nsf/c658e3224c300556c1256ae90036d38e/30AE7A876BD011A7C1256E59003A4943/\\$file/smartforce.pdf](http://db.formez.it/fontinor.nsf/c658e3224c300556c1256ae90036d38e/30AE7A876BD011A7C1256E59003A4943/$file/smartforce.pdf).
- Castillo, J. (2009). Los tres escenarios de un objeto de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación. n° 50, pp. 1-8 Recuperado el 5 de agosto de 2012 de, <http://www.rieoei.org/deloslectores/2884Castillo.pdf>.
- Cechinel, C.; Rebollo, R. y Sánchez-Alonso, S. (2012). Objetos de Aprendizaje: definición y caracterización, En F. Álvarez y J. Muñoz (Eds). *Avances en Objetos de Aprendizaje. Experiencias de redes de colaboración en México. Aguascalientes* (pp. 21-46). Aguascalientes, México: Premier.
- Creative Commons. (2013). Creative Commons. Recuperado el 15 de abril de 2013 de, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es>.
- Chiappe, A.; Segovia, Y. y Rincón, H. (2007). Toward an instructional design model based on learning objects. *Educational Technology Research and Development*, 55, 671-681.
- Downes, S. (2002). Learning Objects. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de, <http://www.atl.ualberta.ca/downes/naweb/LearningObjects.doc>.
- Hernández, Y. y Silva Sprock, A. (2011). Una Experiencia Tecnopedagógica en la Construcción de Objetos de Aprendizaje Web para la Enseñanza de la Matemática Básica. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación Eduweb*. Vol.5 N°1, pp. 57-72. Recuperado el 14 de octubre de, <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol5n1/art4.pdf>.
- Hernández, Y. y Silva Sprock, A. (2013). Diseño y construcción de objetos de aprendizaje web desde la perspectiva tecnopedagógica para la enseñanza y aprendizaje en las comunidades virtuales. En S. Fridman y R. Edel-Navarro (Eds). *Ciencias, tecnologías y culturas: Educación y nuevas tecnologías*. (pp. 154-159). Buenos Aires, Argentina: Rilet. Recuperado de <http://www.internacionaldelconocimiento.org/documentos/EbookFridman.pdf>.
- Hodgins, W. (2000). Into the future: A vision paper. American Society for Training and development (ASTD) and National Governors' Association (NGA) Commission on Technology and Adult Learning. Recuperado el 21 de febrero de 2013 de, <http://onlineschool.cusd.com/calonline/programinfo/reports/2000IntotheFutureVisionNatGovs.pdf>.
- Jacobsen, P. (2002). Reusable Learning Objects- What does the future hold. *E-learning Magazine*. Recuperado el 11 de noviembre de 2012 de, <http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=5043>.
- L'Allier, J. (1997). Frame of Reference: NETg's Map to Its Products, Their Structures and Core Beliefs. Recuperado el 26 de noviembre de 2010 de, <http://web.archive.org/web/20020615192443/www.netg.com/research/whitepapers/frameref.asp>.

- Nielsen, J. (1994). Heuristic evaluation. En J. Nielsen y R.L. Mack (Eds). *Usability Inspection Methods*. John Wiley & Sons, New York, NY.
- Polsani, P. (2003). Use and Abuse of Reusable Learning. *Journal of Digital Information*, Volume 3 Issue 4, Article No. 164. Recuperado el 23 de marzo de 2011 de, <http://journals.tdl.org/jodi/article/viewArticle/89/88>.
- Rengarajan, R. (2001). LCMS and LMS: Taking Advantage of Tight Integration. Click 2 Learn. Recuperado el 6 de marzo de 2005 de, http://www.elearn.cz/soubory/lcms_and_lms.pdf.
- Wiley, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. En D, Wiley. *The Instructional Use of Learning Objects*: Online Version. Recuperado el 24 de febrero de 2011 de, <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>.
- Wiley, D. (2006). The Learning Objects Literature: Bifurcations, Criticisms, and Openness. En D.Jonassen, M. Spector, M. Driscoll, D. Merrill y J Van Merrienboer (Eds). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technolog* (pp. 345-353).

Datos de los autores

Antonio Silva Sprock

Universidad Central de Venezuela

Escuela de Computación, Facultad de Ciencias. Paseo Los Ilustres, Urb. Valle Abajo. Código Postal 1040. Caracas-Venezuela.

Candidato a Doctor Ciencias de la Computación por la Universidad Central de Venezuela.

M.Sc. en Ingeniería del Conocimiento por la Universidad Politécnica de Madrid (1999).

Ingeniero de Sistemas por la Universidad Bicentennial de Aragua, Venezuela (1992).

Correo electrónico: antonio.m.silva@ucv.ve

Iván Flores Vitelli

Escuela de Computación, Facultad de Ciencias. Paseo Los Ilustres, Urb. Valle Abajo. Código Postal 1040. Caracas-Venezuela.

M.Sc. en Ciencias de la Computación por la Universidad Central de Venezuela (2013).

Licenciado en Computación por la Universidad Central de Venezuela (2000).

Correo electrónico: iva.flores@ciens.ucv.ve

Osner Rebete Guillermo

Escuela de Computación, Facultad de Ciencias. Paseo Los Ilustres, Urb. Valle Abajo. Código Postal 1040. Caracas-Venezuela.

Licenciado en Computación por la Universidad Central de Venezuela (2013).

Correo electrónico: osnerrebete@gmail.com

Fecha de recepción: 14/09/2014

Fecha de revisión: 25/10/2014

Fecha de aceptación: 26/12/2014

LITERACIA CIENTÍFICA E INCLUSÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: CASO DE UMA CRIANÇA PORTADORA DE TDAH

Maria Eduarda Ferreira¹

Elizabete Dente

Bárbara Ferreira

Manuel Loureiro

Resumo. Neste trabalho apresentamos uma experiência pedagógica sobre o papel das atividades práticas/experimentais na aprendizagem científica e inclusão de uma criança portadora de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Esta experiência pedagógica demonstrou que a educação em ciências proporciona um ensino personalizado na turma. Tivemos oportunidade de observar que numa criança com TDAH houve uma considerável melhoria no nível de literacia científica, no comportamento na sala de aula, bem como nas suas relações interpessoais. As atividades práticas/experimentais revelaram-se, pois, um adequado recurso didático para a inclusão, para o desenvolvimento da autonomia e das aptidões escolares, nomeadamente as competências definidas no currículo para o “Estudo do Meio”, do 1º ano do ensino primário, bem como competências ao nível da escrita, da leitura e da expressão plástica.

Palavras-chave: Educação em ciências, PDAH, ensino primário, literacia científica, inclusão.

SCIENTIFIC LITERACY AND INCLUSION THROUGH EDUCATION IN SCIENCES: THE CASE OF A CHILD WITH ADHD

Abstract. In this work we present a pedagogical experience about the role of practical/experimental activities in scientific learning and inclusion of a child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). This pedagogical experience showed that education in sciences provides a personalized learning in the class group. We could observe that one child with ADHD improved considerably in terms of scientific literacy, as well as in his behaviour in classroom and in his interpersonal relationships. Therefore, practical/experimental activities proved to be an appropriate didactic resource for inclusion, for the development of autonomy and school skills, including those defined in the curriculum for the “Environmental Study”, in the 1st year of primary education, as well as the skills related to writing, reading and artistic expression.

Key words: Education in sciences, ADHD, primary education, scientific literacy, inclusion.

¹ Dados dos autores no final do artigo.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E INCLUSÃO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS: CASO DE UN NIÑO PORTADOR DE TDHA

Resumen. En este trabajo presentamos una experiencia pedagógica sobre el papel de las actividades prácticas/experimentales en el aprendizaje científico e inclusión de un niño portador del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Esta experiencia pedagógica demostró que la educación en ciencias proporciona una enseñanza personalizada en el grupo clase. Tuvimos oportunidad de observar que en un niño con TDAH experimentó una considerable mejoría al nivel de la alfabetización científica, en el comportamiento en clase, así como en las relaciones interpersonales. Las actividades prácticas/experimentales se revelaron un adecuado recurso didáctico para la inclusión, para el desarrollo de la autonomía y de las aptitudes escolares, específicamente las competencias definidas en el currículo para el “Estudio del Medio”, del primer año de la enseñanza en primaria, así como las competencias al nivel de la lengua (escrita y lectura) y de la expresión plástica.

Palabras clave: Educación en ciencias, TDAH, enseñanza primaria, inclusión.

Introdução

Este estudo centra-se na compreensão da importância das atividades práticas/experimentais na aprendizagem e inclusão de uma criança portadora de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental. A criança revelava falta de concentração que repercutia negativamente na sua convivência e aprendizagem. Exibia, com frequência, dificuldade em manter a atenção em tarefas e parecia não ouvir quando alguém lhe falava diretamente, distraíndo-se facilmente com estímulos irrelevantes.

Por outro lado, as outras crianças tinham dificuldades de se relacionar com ela, devido ao seu comportamento também irrequieto, impulsivo e agressivo. Era uma criança que se movimentava excessivamente, mesmo quando sentada. Com frequência, tinha dificuldade em esperar pela sua vez. Também não respeitava regras nem limites, provocando um afastamento dos colegas e gerando, ao seu redor, um ambiente pouco afável e integrador.

A TDAH é uma perturbação neurobiológica de etiologia multifatorial (Comings, 2001, Lit, Gilbert, Walker e Sharp, 2007, Mathews e outros, 2006, Pascual-Castroviejo, 2002). Com uma idade de início habitualmente abaixo dos seis anos, a TDAH caracteriza-se pela desatenção, impulsividade, hiperatividade e, algumas vezes, comportamento disruptivo, com persistência durante toda a vida (Gaynes e outros, 2014). A TDAH deve ser considerada uma perturbação de realização e não de competência (Dupaul e Stoner, 1994). Para o diagnóstico de TDAH os sintomas de déficit de atenção e de hiperatividade-impulsividade devem persistir por pelo menos seis meses.

A TDAH é um dos mais controversos distúrbios do desenvolvimento na infância (Shaywitz e Shaywitz, 1992). Nos últimos anos tem sido reconhecida a sua importância no campo educacional (Silver, 2009), sendo inegável o seu impacto na vida escolar e familiar de um considerável número de crianças. Esta perturbação do desenvolvimento afeta cerca de 3 a 7% das crianças e se caracteriza por um padrão constante de déficit de atenção com ou sem hiperatividade e impulsividade (Coelho e outros, 2010). A TDAH é reconhecida oficialmente por vários países e pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Na infância, esta perturbação está associada à dificuldade de aprendizagem e à dificuldade de relacionamento com as demais crianças, com os pais e com os professores. As crianças com TDAH apresentam problemas no rendimento escolar, adotando comportamentos impulsivos e descontrolados, provocando rejeição por parte dos colegas (Milich e Ozazaki, 1991). Na sala de aula, desistem facilmente das tarefas que lhe são confiadas ou das atividades que estão realizando; são crianças muito distraídas, que não conseguem estar paradas e que, mesmo sentadas, estão constantemente em movimento, mexendo mãos e pés e voltando-se sistematicamente para os colegas. Facilmente interrompem o diálogo entre as pessoas, falando em excesso, não cumprindo as regras implementadas e intrometendo-se, com frequência, nos assuntos dos outros. Por sua vez, têm também dificuldades em brincar e em se envolver em atividades, mesmo que estas sejam de lazer, e realizadas de forma calma.

À medida que avançam na idade, os problemas acentuam-se. A falta de atenção exacerba-se de tal modo que estas crianças esquecem com frequência o local onde deixam os seus materiais, não conseguindo estar relaxadas e tranquilas, demonstrando um elevado grau de instabilidade, revelando muita dificuldade em estar focado realizando a mesma tarefa (Campbell, Endman e Bernfeld, 1977).

Face às características e ao comportamento de uma criança com TDAH, revela-se extremamente desafiador viver e/ou conviver com ela. Segundo Barkley (2002, p.35) “... Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não é o sinal de algum tipo de “maldade” da criança.” A criança portadora de TDAH necessita, portanto, de acompanhamento especializado. É aqui que surge a responsabilidade familiar, escolar e social.

Atendendo à contextualização exposta, passaremos a fazer um enquadramento de conteúdos que nos parecem basilares para a fundamentação da experiência pedagógica que realizamos. Incluímos como pontos de apoio ao estudo, o papel da família e da escola, ingressando, em seguida, nas especificidades que delimitam a experiência relatada.

O papel da família

A família é determinante nos nossos primeiros contatos sociais e, conseqüentemente, na formação da personalidade. Cabe à família auxiliar a criança no sentido de a “... ajudar a estabelecer certa continuidade entre as aprendizagens da infância e as novas exigências da adolescência e da vida adulta (Sprinthall e Collins, 1999, p. 31).” A família tem sido vista como um pilar importante na educação dos filhos. O ambiente familiar apresenta-se, então, como fator fundamental para a estabilidade da vida de qualquer indivíduo, pois é no meio familiar que a criança se desenvolve.

Os pais de uma criança com TDAH deverão adotar algumas regras específicas, a fim de proporcionar uma rotina o mais estável possível à criança; devem ser estabelecidos horários de forma a orientar a criança a partir do que é mais elementar: horário para as refeições, para dormir, para estudar, para brincar (Kaippert, Depoli e Mussel, 2003). A família deve preocupar-se também em oferecer à criança um ambiente calmo e organizado, incentivando-a a realização de atividades que devem passar pela motivação ou pelo estímulo. A par dos pais, a comunidade familiar também deve reforçar e encorajar o cumprimento de regras, elogiando sempre a criança no final da tarefa. A família, ao proporcionar à criança atividades do seu agrado, estimula o seu interesse e concentração, promovendo a autoestima. Para que a criança consiga assimilar aquilo que lhe é solicitado ou transmitido, deve evitar-se que sejam dadas, em simultâneo, muitas ordens (Pennington e Welsh, 1995).

O papel da escola

O processo de socialização começa a ser mais relevante com a entrada para o Ensino Fundamental, depois de um percurso na Educação Infantil. É entre os três e os seis anos de idade que surge “... a 1ª etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Ministério da Educação, 1997, p. 17), idade em que o Ministério da Educação de Portugal permite o ingresso da criança nos Jardins de Infância da Rede Pública. O Jardim de Infância assume-se como um espaço de transição entre a família e a escola, preparando a entrada no ensino fundamental. Estamos perante o começo de uma escalada decisiva para o desenvolvimento pessoal, afetivo, social e intelectual. Estas instituições, para além de serem um espaço de aprendizagem, são os locais onde a criança passa grande parte do seu tempo.

Atendendo ao que a sociedade atual apresenta, com características tão peculiares, em que a família por vezes se demite dos seus papéis, colocando a criança tempo demasiado em instituições de ensino, torna-se imprescindível que estas possam dar resposta às necessidades e interesses da criança. É este o contexto com que os profissionais de educação se deparam.

Tal como em casa da família, o ambiente na escola deve proporcionar aos alunos bem-estar, adotando uma pedagogia diferenciada (Shaywitz e Shaywitz, 1992), que integre as crianças, aceitando as diferenças, apoiando as aprendizagens e respondendo às necessidades individuais. Compete ao professor estar atento ao comportamento da criança. Observar se é ou não conflituosa, se é muito agitada, se tem dificuldades em estar atenta, em compreender e assimilar a matéria (Hoza, Pelham, Milich, Pillow e McBride, 1993). O professor é o catalisador indispensável da ação pedagógica em sala de aula.

As interações sociais dinâmicas que acontecem entre a criança e o educador podem conduzir ao sucesso na aquisição de competências (Vygotsky, 1987). Com base neste pressuposto, criam-se situações pedagógicas que permitem ao aluno progredir e obter sucesso sob orientação do adulto.

Em síntese, a investigação-ação interpretativa em contexto de sala de aula é um caminho de fundamental importância, com vista ao desenvolvimento dos saberes prático e teórico sobre os processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Então, é indispensável que o professor motive o aluno, utilizando comportamentos e afetos que sejam sistematicamente orientados para objetivos (Douglas, 1988; Barkley, 1990).

Desta forma, levar-se-á a criança a estar atenta e a concentrar-se no que está sendo ensinado, além de serem oferecidas oportunidades para organizar, codificar e recuperar informações que têm que ser utilizadas, com o fim de desenvolver um ambiente de trabalho produtivo. Deve-se, ainda, utilizar eficazmente os recursos disponíveis, manter crenças acerca da capacidade própria do aluno, e do valor da aprendizagem e da manutenção de comportamentos apropriados em sala de aula, bem como da antecipação das consequências ou de experimentar o prazer e satisfação pelo desenvolvimento de esforços. Frente a um comportamento positivo, consequência da solicitação do professor, deve-se imediatamente fazer um reforço positivo, admitindo, igualmente, que o tipo de intervenção pedagógica condiciona vários comportamentos da criança portadora de TDAH (Barkley, 2002).

A presença de crianças portadoras de TDAH, numa sala de aula, deve orientar a atividade pedagógica no sentido de selecionar estratégias de ensino integradoras. O professor deverá adotar diariamente na sala de aula os seguintes procedimentos (Kaippert e outros, 2003):

- Colocar os alunos na primeira fila e o mais possível no centro;
- Estabelecer uma rotina diária;
- Afastar as crianças de locais como janelas e portas, para que não se distraiam;
- Manter o contacto visual quando fala com elas;
- Atribuir uma tarefa de cada vez;
- Repetir ordens, instruções e frases curtas, para ser entendido;

- Delegar algumas tarefas como pedir para ir buscar ou distribuir materiais;
- Contatar sistematicamente com os pais e promover intercomunicação;
- Dar reforços positivos ao aluno;
- Manter um ambiente calmo e onde reine o afeto;
- Nunca menosprezar a criança;
- Utilizar uma estratégia flexível procurando sempre adaptá-la.

Ensinar ciências

A Ciência faz parte do quotidiano de todos nós. Hoje em dia, devido à sua natureza, as Ciências deixaram de ser assunto exclusivo de cientistas (Magalhães e Tenreiro-Vieira, 2006) e passaram a dizer respeito aos cidadãos em geral.

A área do “Estudo do Meio” do Programa do Ensino Fundamental de Portugal oferece-nos um manancial de fatos e experiências do quotidiano, alicerçando-se na procura do saber e compreensão do meio próximo. Esta dimensão curricular procura atingir e concretizar vários objetivos. No âmbito desta experiência pedagógica, consideramos em especial três desses objetivos.

Assim, com base no Currículo de “Estudo do Meio” procura-se, em primeiro lugar, estimular o entusiasmo e o interesse pela Ciência, de modo a que os alunos se sintam confiantes e competentes para se envolverem com matérias científicas e técnicas; em segundo lugar, ajudar os alunos a adquirir uma compreensão vasta e geral das ideias e das bases que explicam as ciências e, por fim, possibilitar o aprofundamento de conhecimentos quando se revele necessário, seja por interesse do próprio aluno, seja por motivação de percurso profissional (Ministério da Educação, 2002).

Os objetivos do currículo, que acima referimos, remetem para a importância que as atividades práticas/experimentais das ciências adquirem na preparação para a sociedade atual, enquanto recurso didático-pedagógico que visa ao desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo da criança. É necessário dotar a criança das competências necessárias para compreender fenômenos científicos e tecnológicos e, ao mesmo tempo, de literacia científica dotada de ética para com a biosfera.

Ensinar ciências significa proporcionar a compreensão do meio próximo e global. Quando a criança investiga/pesquisa, para responder a questões que lhe surgem no quotidiano, ela está estudando ciência.

Os obstáculos epistemológicos, psicológicos e didáticos tornam a tarefa de ensinar um desafio permanente aos professores. Então, atender às concepções prévias dos alunos, no processo de ensino e aprendizagem, o seu confronto com os conhecimentos cientificamente aceites e a demonstração da validade da ciência na explicação dos fenômenos, são estratégias fundamentais na aquisição das competências escolares e na educação dos jovens, constituindo o seu conhecimento, o que é de grande relevância para a atuação de qualquer professor (Almeida, 2002).

Assim, o ponto de partida para qualquer atividade em ciência é o encontro entre a criança e um determinado fenômeno em que ela vai interatuar (Moreira, 2011). Para que a criança esteja motivada para resolver um problema, é necessário que o mesmo tenha significado para ela, pelo que o ensino das ciências tem que ser baseado na pesquisa, na descoberta do meio próximo pela ação e sistematização orientada, promovendo-se desta forma o confronto entre as concepções prévias e o conhecimento científico sobre o que foi observado, feito e interpretado.

As experiências são atividades estruturadas de forma a familiarizar os alunos com determinados fenômenos ou objetos das ciências, permitindo explorar as concepções prévias dos alunos e promover conflitos conceptuais de modo a consolidar o conceito científico (Bustamante e Aleixandre, 2002). As atividades experimentais desempenham um papel importante no desenvolvimento e exploração de conteúdos científicos e as crianças, em idades precoces, devem ser iniciadas nos processos científicos (Martins e outros, 2009). Durante o processo de ensino e aprendizagem, além da descoberta, a criança está a engajada em adquirir uma série de aptidões, nomeadamente hábitos e atitudes científicas (Pimentel, 1993).

Tudo isso se torna mais importante quando, numa turma de 21 alunos, existe uma criança com TDAH. Ao longo desta experiência pedagógica, neste grupo de crianças, fomos nos apercebendo de como as atividades práticas/experimentais ajudavam esta criança a integrar-se na sala de aula, a se apropriar de conceitos básicos de ciência, assegurando o interesse pelos conteúdos; despertava-lhe a curiosidade e o gosto pela descoberta, desenvolvendo atitudes de curiosidade, autonomia, cooperação e respeito pelo meio circundante. Era notória a forma como se sentia bem na sala de aula, sobretudo quando era interpelada no sentido de ajudar a preparar ou a realizar uma experiência.

Constatamos que o Ministério da Educação de Portugal (2001), por meio do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – reconhece o ensino das ciências como sendo fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, tanto ao nível de funções cognitivas como de preparação para a cidadania. A nossa experiência pedagógica teve por base a resolução de problemas presentes no meio próximo, utilizando como metodologia de ensino as atividades experimentais, por as reconhecermos como recurso didático fundamental na aprendizagem de todos os alunos.

Experiência pedagógica

O objetivo deste estudo foi compreender o papel das atividades experimentais na aprendizagem científica e inclusão de uma criança portadora de TDAH. É importante salientar que os pais desta criança acompanhavam o seu percurso escolar.

Esta experiência pedagógica decorreu no âmbito do mestrado em ‘Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico’, teve a duração de dois meses, decorreu

numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em um grupo de 21 alunos (nove meninas e 12 meninos), no qual estava integrada uma criança do sexo masculino, com oito anos de idade, portador de TDAH, o mais novo de dois irmãos. A escola está localizada numa cidade do interior de Portugal e tem boas condições, nomeadamente agradáveis espaços de recreio ao ar livre, salas de aula amplas e com iluminação natural. Segundo a tabela de caracterização de Borges (1987), verificamos que 15% das famílias, destas crianças, pertencem a um estrato socioeconômico e cultural médio baixo e 85%, das famílias a um extrato médio alto.

Desenvolveram-se, nas aulas da área de ‘Estudo do Meio’, atividades práticas/experimentais para os seguintes conteúdos: ‘A água na natureza’; ‘As minhocas’; ‘Dissolução de substâncias na água’; ‘Flutuação de materiais na água’; ‘O revestimento das aves’. As atividades práticas/experimentais formaram o contexto para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, que envolveu desenvolver a escrita, a leitura e a expressão plástica.

Em relação ao comportamento, em sala de aula, por parte desta criança, atendemos aos seguintes aspectos:

- mantém-se sentado devidamente;
- mantém-se em silêncio, durante o trabalho;
- pede ajuda sempre que necessita;
- mantém o seu espaço limpo e arrumado;
- participa com gosto;
- participa oportunamente; colabora com os colegas;
- colabora com os adultos;
- respeita os colegas;
- respeita os adultos;
- gosta de trabalhar individualmente;
- gosta de trabalhar em grupo.

Percurso metodológico das atividades práticas/experimentais e resultados

Começamos esta experiência pedagógica fornecendo uma ficha sobre ‘A água na natureza’. Pretendíamos que as crianças pintassem e legendassem uma paisagem onde se encontrava desenhado o mar, o rio, nuvens, rochas, árvores e um lago. A criança portadora de TDAH não conseguiu legendar, pintou fora dos contornos e não utilizou as cores devidamente. No final, voltamos a dar à criança a mesma ficha. A criança pintou e legendou adequadamente.

A apresentação das atividades desenvolvidas fez-se de forma diversa:

- semi-espontânea - aproveitando o assunto usado para captar o interesse do aluno;
- pré-planeada - atividade de um tópico mais vasto;
- planeada - pelo professor e pela turma;
- deliberada - dizendo, por exemplo, hoje vamos estudar seguinte conteúdo.

A exploração dos conteúdos passou, sequencialmente, pelas fases:

a) Apresentação do problema: consistia normalmente num diálogo, em que o problema tivesse também significado para esta criança, em termos da sua própria experiência.

b) Exploração preliminar do tema: o contacto com o tema e com os diferentes aspetos a explorar. É feita a identificação das concepções de todas as crianças.

Numa primeira fase, dava-se tempo e liberdade às crianças para poderem explorar devidamente os materiais em causa (Pimentel, 1993). Depois desta fase de exploração preliminar, surgiam várias pistas para a investigação posterior, ou seja, um conjunto de questões dava origem ao trabalho de pesquisa. Existia sempre um conjunto de opiniões diversificadas e partíamos daí para a introdução às atividades que nos propúnhamos realizar.

c) Preparação e execução: as atividades realizadas foram planeadas em conjunto (Moreira, 2011), pois as crianças tornam-se mais ativas nas suas próprias aprendizagens. A execução das atividades envolveu recursos materiais do quotidiano. Procurando-se o diálogo com a turma foi sutilmente feita a interdisciplinaridade, nomeadamente a matemática (exemplifica-se: tenho cinco copos na mesa, para a experiência. Se partir dois copos fico com quantos? Após a resposta, pergunto: com três copos posso fazer a experiência?).

Deve ser também a criança, individualmente (Figura 1) ou em grupo, a realizar experiências de forma a observar e a anotar cada detalhe da execução bem como todas as ocorrências (Pombo, 1993). Tudo o que acontece pode ser objeto de análise, importante para tirar conclusões ou reformular a experiência, pois mesmo o que parece insignificante pode revelar-se decisivo. (Marques, 1995).



Figura 1 e 2: Desenvolvimento da atividade experimental sobre a dissolução: execução e observação de resultados

Exemplificamos o desenvolvimento da atividade: “As minhocas”.

Foi disponibilizado o seguinte material: terra do jardim, minhocas, folhas secas, água, garrafas de plástico de litro e meio, vazias, e lupas. As crianças, em grupo, observaram atentamente as minhocas. Foram colocadas sequencialmente, às crianças, as seguintes questões:

As minhocas são seres vivos? Sim/Não

As minhocas têm olhos? Sim/Não

As minhocas respiram? Sim/Não

As minhocas têm nariz? Sim /Não

As minhocas têm olhos? Sim /Não

As minhocas têm boca? Sim /Não

Onde vivem as minhocas?

As minhocas são importantes para a terra do jardim? Sim/Não; Por quê?

Cada criança registrou no caderno a sua opinião em relação a cada questão. Após a observação das minhocas com a lupa, concluíram: as minhocas não têm nariz nem olhos, mas têm boca. As crianças concluem que a minhoca é como nós, um ser vivo. Após diálogo orientado, concluem que a pele da minhoca é úmida. Sabem que elas estão na terra do jardim que tem folhas secas. Por fim, chegam à conclusão que é necessário fazer uma experiência para investigar o que fazem as minhocas na terra. Com a ajuda dos colegas, do seu grupo, a criança portadora de TDAH constrói um terrário com os materiais acima referidos. Então, eles definem os cuidados que se deve ter com o terrário: 1 - deve ficar num local escuro e quente; 2 - a terra tem que ter água, porque a pele da minhoca tem que estar úmida; 3 - observar diariamente; 4 - registrar o que vão observando. No final da atividade, todos concluíram: as folhas desapareceram por causa das minhocas e na terra do jardim as minhocas reciclam as folhas do jardim.

d) Registro e comunicação das atividades: as crianças registraram todas as atividades realizadas, os resultados obtidos e as conclusões a que chegaram. Estes registros efetuaram-se de várias formas: desenho, cadernos coletivos, preenchimento de tabelas no quadro da sala, construção de cartazes e elaboração de quadro temático. A Figura 3 é ilustrativa de uma forma de divulgação de resultados utilizada, no caso a atividade “O revestimento do corpo das aves”. Através da construção do quadro, de forma coletiva, as crianças fazem a revisão dos constituintes do corpo dos passarinhos e concluem quanto ao tipo de revestimento do seu corpo. Assim, a criança não só sedimentará melhor a sua aprendizagem, como recordará melhor todo o processo (Pato, 1997). Além disso, a criança também adquire maior confiança e autoestima na medida em que verifica que foi capaz e pode divulgar o trabalho que realizou.



Figura 3: Divulgação dos resultados, à turma, da atividade “O revestimento das aves”. A criança participou ativamente na colagem das penas sobre os esquemas de aves e no desenho do sol, da lua e das estrelas.

Considerações finais

A nossa experiência pedagógica foi levada a cabo numa perspetiva multidimensional, tomando em consideração não só a articulação do conhecimento específico com o didático, mas também numa perspetiva de ensino e aprendizagem: “interessem-se por mim que eu aprendo melhor...” (Abreu, 1990, p. 73). À medida que os dias iam passando, verificávamos que esta criança se sentia muito mais feliz, integrada, participativa e motivada, quando o trabalho a desenvolver se relacionava com as ciências naturais; tornou-se participativa, fazia os seus próprios registos, colocava hipóteses e no final estabelecia conclusões.

Este fato revelou-se da maior importância tornando-se, aliás, digno de registo, já que havíamos encontrado esta criança na sala de aula completamente distraída, desinteressada e desintegrada. Verificamos agora que o aluno se expressava mais regularmente; era notória a evolução da sua capacidade de comunicação e linguagem assertiva. Solicitava ao professor, levantando o braço, para expressar o que havia aprendido sobre o tema, começando mesmo a ganhar certa autoestima, que até aí era para nós desconhecida. Por outro lado, o aluno começava a demonstrar facilidade e empenho ao trabalhar em pares (função socializadora – Durkheim, 1972), ao mesmo tempo em que se podia observar que as restantes crianças o começavam a aceitar.

O momento de aprender ciências tornou-se numa espécie de momento mágico (Maslow, 1954), contexto privilegiado para esta criança que expressando a sua natural curiosidade e criatividade foi aprendendo através da observação e manipulação; onde investigar constituía um momento de prazer e de grande empenhamento e, em simultâneo, começava a ser popular entre os seus colegas, pois o seu comportamento melhorava significativamente, tanto na sala de aula como nos próprios intervalos escolares. Estando nós atentos, e conhecendo a primordial importância do professor na sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1990), consideramos que um ensino que tem como corolário uma aprendizagem ativa e significativa, pressupõe, da parte do professor, uma capacidade de lançar questões que

despertem a curiosidade, mantendo o interesse, provocando e desenvolvendo o pensamento (Salema, 1997).

A resolução cooperativa de problemas de ciências, induzida e intencionalmente estimulada pelo adulto, através das atividades práticas/experimentais, constitui um recurso didático a considerar (Douglas, 1993, Dupal e Stoner, 1994). Constatamos que, nesta experiência, esta ferramenta pedagógica foi uma estratégia educacional potencializadora de literacia científica e inclusão para esta criança com TDAH. O ensino experimental e reflexivo das ciências naturais entendido como um todo leva a que o pensamento e ação se combinem de forma circular e recorrente. Constatamos também que é importante, em todas as atividades práticas/experimentais, conhecer a concepção da criança: antes, durante e depois de observar os resultados.

Ao familiarizarmos a criança com conceitos científicos e ao aproximarmos-la da aprendizagem das ciências, tendo sempre em atenção os seus interesses e as suas vivências, numa abordagem dos conteúdos em contexto do mundo real, estamos a formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados, capazes de tomar decisões e de realizar ações esclarecidas e responsáveis, bem como desenvolver o pensamento crítico e independência intelectual (Martins e outros, 2007, Magalhães e Tenreiro-Vieira, 2006). Procuramos, então, com o ensino das ciências, ir ao encontro das necessidades deste aluno, partindo de exemplos do dia-a-dia e promovendo a interdisciplinaridade, ou seja, promovemos a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento presentes na grade escolar, já que “... o processo de ensino/aprendizagem para ser adequadamente compreendido precisa de ser analisado de tal modo que articule consistentemente a dimensão técnica e político-social.” (Candau, 2000, p.13).

Os resultados verificados, após esta experiência pedagógica, em que a metodologia de ensino na área de ‘Estudo do Meio’ se baseou essencialmente nas atividades práticas/experimentais das ciências, permitiu-nos identificar desafios relevantes que se colocam aos docentes, e a todo o Sistema Educativo, como sendo a melhoria das práticas e dos recursos, com o fim de fazer face, com sucesso, às situações de inclusão de crianças que, frente às suas diferenças, alteram a dita normalidade do quotidiano escolar.

No caso em apreço, a pressão que o contexto escolar coloca ao aluno portador de TDAH, nomeadamente sobre as áreas e competência em que a criança é muitas vezes deficitária, tenderá a tornar legítimo pensar numa configuração particular do problema nas escolas (Hinshaw, 1992) e, conseqüentemente, ajudar estas crianças e as próprias famílias (Nerici, 1977) nas aprendizagens e integração destas crianças. As atividades práticas/experimentais poderão constituir um recurso didático, a considerar, no processo de ensino aprendizagem de conteúdos de ciências, pois permite, em simultâneo, colocar em prática uma pedagogia diferenciada, promovendo um conhecimento aberto, numa abordagem interdisciplinar, fomentando a autonomia das crianças e o seu sucesso

escolar, construindo-se/reforçando-se o caminho para uma sociedade inclusiva baseada na igualdade e na cidadania.

Referências

- Abreu, I. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: INE.
- Barkley, R. e Cunningham, C. (1979). Stimulant drugs and activity level in hyperactivity children. *American Journal of orthopsychiatry*, 49, 491-499.
- Barkley, R. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges, I. (1987). *Educação Pré-Escolar, Educação para a Infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho. Braga.
- Bustamante, J. D. & Aleixandre, M. P. J. (2002). Aprender ciencias, hacer ciencias: resolver problemas en clase. In Catalá M. et al (Coordes). *Las Ciencias en la Escuela – Teorías y Prácticas* (pp. 27-35). Barcelona: Editorial Graó.
- Campbell, S., Endman, M., e& Bernfeld, G.G. (1977). Three-year follow-up of hyperactive preschoolers into elementary school. In *Journal of child, Psychology and Psychiatry*, 18, 239-249.
- Candau, V. M.. (2000). A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In.: Candau, V. M. (Org.). *A didática em Questão*, (13ª ed., pp. 12-22). Petrópolis: Vozes.
- Coelho, L., Chaves, E., Vasconcelos, S., Fonteles, M., Sousa, F. e Viana, G. (2010) Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperactividade (TDAH) na Criança, Aspectos Neurobiológicos e Conduta Terapêutica. *Acta Médica Portuguesa*, 23, 689-696.
- Comings, D. E. (2001). Clinical and molecular genetics of ADHD and Tourette syndrome. Two related polygenic disorders. *Ann N Y Acad Sci*. 931, 50-83.
- Douglas, V. (1988). Cognitive deficits in children with attention deficit disorder with hyperactivity. In L. Bloomingdale & Seargent, Y. (Eds.), *Attention deficit disorder: Criteria, cognition, intervention* (pp. 65-82). New York: Pergamon Press,.
- Douglas, V. (1993). Attention and cognitive problems. In M. Rutter (Eds.), *Developmental neuropsychiatry* (p. 280-329). New York: Guilford Press.
- Dupaul, G. & Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools. Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Durkheim, E. (1972). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Cia editora nacional.

- Gaynes B.N., Christian, R., Saavedra, L. M., Wines, R., Jonas, D. E., Viswanathan, M, e Carey, T. S. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder: identifying high priority future research needs. *J Psychiatr Pract.*, 20(2), 104-17. doi: 10.1097/01.pra.0000445245.46424.25
- Hinshaw, S. (1992). Academic under achievement, attention deficits and aggression: comorbidity and implications for intervention. In *Journal of consulting and clinical psychology*, 6, 893-903.
- Hoza, B., Pelham, W., E., Milich, R., Pillow, D., McBride, K. (1993). The self-perceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and no referred boys. In *Journal of abnormal psychology*, 21, 271-286.
- Kaippert, A., Depoli, A. & Mussel, F (2003) *Hiperatividade*. (Monografia de conclusão de curso, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis). Acedida em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx08.htm>.
- Lit, L., Gilbert, D. L., Walker, W. e Sharp, F. R. (2007) A subgroup of Tourette's patients overexpress specific natural killer cell genes in blood: a preliminary report, *Am J Med Genet B Neuropsychiatr Genet.* 144B(7), 958-963.
- Magalhães, S. I. R. e Tenreiro-Vieira, C. (2006). Educação em ciências para uma articulação ciência, tecnologia, sociedade e pensamento crítico: um programa de formação de professores. *Revista Portuguesa da Educação*, 19 (2), 85-110.
- Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I.P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V. e Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental no 1º Ciclo EB*. 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. E Pereira S. (2009). *Despertar para a ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Maslow, A. (1954). *Motivação e Personalidade*. New York: Harper.
- Mathews, C. A., Bimson, B., Lowe, T. L., Herrera, L. D., Budman, C. L., Erenberg, G, Reus, V. I. (2006) Association between maternal smoking and increased symptom severity in Tourette's syndrome. *Am J Psychiatry*, 163(6), 1066-1073.
- Milich, R. e Ozazaki, M., (1991). An examination of learned helplessness among attention-deficit hyperactivity disorder boys. *Journal of abnormal child psychology*, 5, 607-623.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica [ME-DEB] (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica [ME-DEB] (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica [ME-DEB] (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, P. (2011). *Ser professor: competências básicas... 4*. Porto: Porto Editora.
- Nerici, I. (1977). *Lar, Escola e Educação*. Brasil: Ed. Atlas.
- Pascual-Castroviejo, I. (2002). Comorbid disorders of the attention deficit with hyperactivity disorder. *Rev Neurol*, 35(1),11-7.
- Pato, M. (1997). *Trabalhos de Grupo no Ensino Básico – Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pennington, B. e Welsh, M. (1995). Neuropsychology and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 1, pp.254-289). New York: Wiley.
- Pimentel, J. (1993). *Personalização do Ensino nas Actividades Físicas*. FCDEF: Universidade do Porto.
- Pombo, O. (1993). *A interdisciplinaridade, reflexão e experiência*. Coimbra: Coimbra Edições.
- Salema, H. (1997). *Ensinar e Aprender a Ensinar*. Lisboa: Texto Editora.
- Shaywitz, S. E. e Shaywitz, B. A. (1992). *Attention deficit disorder comes of age: Toward the twenty-first century*. Austin, Texas: Pro.Ed.
- Silver, L. (2009). Attention deficit-hyperactivity disorder: is it a learning disability or a related disorder? *Journal of Learning Disabilities*, 7, 294-397.
- Sprinthall, N. e Collins, W. (1999) *Psicologia: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes Editora.

Dados dos autores:

Maria Eduarda Ferreira

Instituto Politécnico da Guarda.

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior*.

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto. Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, nº 50.6300-559 Guarda, Portugal.

Contato: eroque@ipg.pt

*PEst-OE/EGE/UI4056/2011 – projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Elizabete Dente

Instituto Politécnico da Guarda.

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto. Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, nº 50. 6300-559 Guarda, Portugal.

Contato: Elizabetedente@hotmail.com

Bárbara Ferreira

Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra, EPE.

Av. Bissaya Barreto - Praceta Prof. Mota Pinto. 3000-075 Coimbra, Portugal

Contato: barbara.roqueferreira@gmail.com

Manuel Loureiro

Universidade da Beira Interior.

Faculdade de Ciências Sociais e Humana. Departamento de Psicologia e Educação. Estrada do Sineiro, s/n. 6200-209 Guarda, Portugal.

Contato: loureiro@ubi.pt

Data de recepção: 20/08/2014

Data de revisão: 17/10/2014

Data da aceitação: 21/12/2014

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y FÁCIL LECTURA: LA «COMPRENSIÓN» Y EL «TEXTO» COMO VÍAS PARA LLEGAR A TODOS NUESTROS ESTUDIANTES

Aldo Ocampo González¹

Resumen. El presente trabajo dedica un especial interés al análisis de los factores lingüísticos y discursivos que dificultan la comprensión en todos nuestros estudiantes y, en especial, de los denominados como necesidades educativas especiales y en situación de discapacidad. Se discute de manera conceptual, si las bases didácticas del enfoque comunicativo de la lengua, permiten gestionar un campo de legibilidad en materia de lectura para colectivos históricamente excluidos de este derecho. Se analiza y describe la potencialidad de la metodología de fácil lectura desarrollada por el Grupo DILES de la U.A.M, España. Se agrega además, un marco comprensivo que permita abordar las dificultades epistemológicas que hoy enfrenta el enfoque de educación inclusiva a la luz del discurso de igualdad de oportunidades. Se concluye ofreciendo un campo de reivindicación pedagógica respecto de los desafíos que enfrenta la inclusión de todos los estudiantes en materia de lectura.

Palabras clave: Educación inclusiva, Matriz epistémica, Fácil lectura, Discapacidad.

INCLUSIVE EDUCATION AND EASY READING: "UNDERSTANDING" AND "TEXT" AS A WAY TO GET TO ALL OUR STUDENTS

Abstract. This paper analyse the linguistic and discursive factors that hinder our students understanding, particulary for those with the so-called special educational needs and disabilities. It is been discussed if didactic principles of the communicative language teaching approach allow to achive reading skills for groups historiclly deprive of that right. The paper analyzes and describes the potential of the easy readiness methodology developed by the readable DILES Group UAM, Spain. The study incorporates a comprehensive framework to address the epistemological difficulties currently facing the inclusive approach in terms of the discourse of equal opportunities in education. We conclude by offering a field of pedagogical claim regarding the challenges faced by the inclusion of all students in reading.

Key words: Inclusive education, Matrix epistemic, Easy reading, Disabilities.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DE FÁCIL LEITURA: "COMPREENSÃO" E "TEXT" COMO UMA MANEIRA DE CHEGAR A TODOS OS NOSSOS ALUNOS

Resumo. Este artigo dedica um interesse especial ao análise dos fatores linguísticos e discursivos que dificultam o entendimento em nossos alunos e, em especial, as chamadas necessidades educacionais especiais e o estado de invalidez. Discute-se conceitualmente, se os princípios didáticos da abordagem comunicativa da linguagem, utilizado para gerir um campo de leitura, para coletivos historicamente excluídos desse direito. O artigo analisa e descreve o potencial da metodologia desenvolvida pelo Grupo Diles UAM, Espanha. Se inclui também um marco abrangente que permite lidar com as dificuldades epistemológicas existentes atualmente na abordagem inclusiva à luz do discurso da igualdade de oportunidades para a educação. Conclui-se, oferecendo um campo de reivindicação pedagógica sobre os desafios aos que se enfrenta a inclusão de todos os estudantes no que se refere à leitura.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Matrix epistêmica, Leitura fácil, Deficiência.

Introducción: la lectura como puerta de inclusión social en el nuevo siglo

“...el ser humano siente una necesidad imperiosa de esforzarse al máximo para probarse a sí mismo que vale” (Montessori, 1934, p.12).

Numerosas investigaciones a nivel internacional (De Arriba y Cantero, 2006; Anula, 2007; Bermeosolo, 2012), demuestran que gran parte de las respuestas socioeducativas en materia de lectura no logra recoger los desafíos trans-ontológicos que supone el enfoque de Educación Para Todos (EPT).

De este modo, los clásicos sujetos sociológicos en materia de inclusión, no estarían ejerciendo su derecho a participar de las artes, la información y la cultura; encubriendo un sistema de violencia estructural y nuevas formas de exclusión bajo el discurso de la tan anhelada igualdad de oportunidades (Dubet, 2012).

Todo ello, demuestra nuevas formas de resistencia, marginación y sufrimiento bajo el discurso de la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012) y de la justicia social (Simon, 2000), inscriptas en el marco de la Declaración Universal de Derechos Humanos, ratificada en 1948.

Esta investigación analiza los procesos de mediación lingüística y su relación con las condiciones necesarias para promover un sistema didáctico en torno a la *facilitación del discurso escrito*, especialmente; en personas en situación de discapacidad cognitiva (Barton, 1998). Se dedica un especial énfasis al análisis de las características lingüísticas y discursivas, que adoptarían las variables de facilitación de la lectura mediante el establecimiento de un índice de legibilidad (Anula, 2007) coherentes a las necesidades de dichos colectivos.

La diferencia de lengua, de pertinencia cultural y social, no sólo establece una relación o condición de *aceptabilidad* acerca del Otro y de los Otros, sino que, reproduce nuevas formas de homogenización basadas en el respeto a las diferencias individuales. Se reconoce que la promoción y desarrollo de la lectura como derecho básico de todo ser humano (Tomasevski, 2009; Cuetos, 2012; Ocampo, 2014), adoptaría nuevas formas de resistencias y relegamientos por parte de múltiples colectivos de ciudadanos, que hoy no logran disfrutar del acceso al mundo letrado por diversas razones.

Es importante reconocer, que las *diferencias* no pueden ser cuestionadas bajo ningún prisma, pues éstas, *son inherente a toda expresión humana* y, necesitamos de ellas para establecer nuevas perspectivas de análisis sobre nuestra *condición humana* (Arendt, 1958).

En respuesta a estos desafíos, de tipo ideológicos y trans-ontológicos (Dussel, 2000), es, que surge la necesidad de analizar las condiciones efectividad didáctica que promueve la corriente de *facilitación de la lectura o lectura accesible* a todos aquellos ciudadanos que por diversas razones, evidencian dificultades para avanzar hacia una comprensión más activa y generativa de aquello que leen (Perkins, 2003).

Se analizan con especial detención, las variables de legibilidad (Alliende, 1994; Anula, 2007) y lecturabilidad (Bermeosolo, 2012) incidentes en los procesos de simplificación léxica, semántica y sintáctica de textos jurídicos y literarios acordes al perfil lingüístico de personas en situación de discapacidad cognitiva. Es importante considerar este trabajo como una *proposición inicial*.

Se enfatiza sí las condiciones lingüísticas y discursivas incidentes en la facilitación de la lectura, permiten evidenciar un cierto efecto simbólico sobre la participación y la construcción de subjetividad en dichos colectivos. La facilitación de la lectura y, en especial, de textos jurídicos demuestra un potencial atractivo para lograr la tan anhelada inclusión social (Unesco, 2004, Ocampo, 2014) en el marco de las sociedades post-post-modernas.

Este trabajo, contribuye a sistematizar los aportes desarrollados por la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias develando su relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MERC), respecto de *las variables participantes en la facilitación de la lectura y del discurso* (Anula, 2007) adaptado como medio de compensación de las desigualdades educativas.

Esta visión contribuye a transitar desde la *mirada del déficit* (Unesco, 2009) permitiendo reflexionar que *las barreras* (Borland y James, 1999) se encuentran en la sociedad y no dependen únicamente del lugar que *posiciona* al sujeto, respecto estructuración de sus derechos fundamentales (Ocampo, 2014).

El establecimiento de parámetros didácticos, lingüísticos, discursivos y meta-cognitivos asociados al proceso de facilitación del discurso escrito, deben vincularse directamente con la propuesta desarrollada por la destacada académica de la Universidad de Granda, España, Dra. Rosario Arroyo González, quién bajo sus investigaciones nos propone la necesidad de integrar en nuestras prácticas de enseñanza el Modelo Metasociocognitivo de la composición escrita (Arroyo, Balpinar, Berad, Olivetti y Silva, 2009).

Esta mirada, muy actualizada e innovadora en sus planteamientos, nos invita a “*ser consciente de las intenciones personales o propósitos que incitan a escribir un texto y de la función social del mismo*” (Arroyo, Balpinar, Berad, Olivetti y Silva, 2009: 105). Según esto, debemos considerar los mecanismos incidentales en el desarrollo meta-cognitivo del proceso lector (Calero, 2012) y escritor, especialmente; desde sus dimensiones declarativas y procedimentales.

Finalmente, es de gran relevancia comentar la necesidad de actualizar los programas de formación inicial docente en el campo de la didáctica de la lengua y su literatura (Mendoza, 2010), especialmente en los dispositivos formativos de Educación Infantil, Educación Básica, Educación Diferencial y Psicopedagogía. Es importante que la actualización no sólo sea discursiva (Orlandi, 2012) sino que además, permita a los futuros educadores comprender los desafíos cruciales de nuestra lengua, asegurando la adquisición de un meta-lenguaje; cuya especificidad aborde la complejidad del estudio del lenguaje desde un parámetro pedagógico.

Se exige de este modo, que la formación inicial de los futuros educadores, considere las dimensiones comunicativas (Denyer 1988; Cassany, 2009; Mendoza, 2010), sociolingüísticas (Hymes, 1971) y discursivas (Bajtín, 1988) del aprendizaje lector. Se insta así, una línea capaz de superar la clásica formación anclada en los tradicionales modelos de lectura, restringiendo el desarrollo de una comprensión más activa y generativa a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

Se sugiere introducir los aportes de la *psicología del lenguaje* (Belichón, Igoa y Ravière, 2007), *de la lectura* (Cuetos, 2012) y *de la escritura* (Cuetos, 2012) como medio de superación de tales obstáculos. Este artículo intenta dar pistas para superar esta visión parcializada sobre lo que hasta ahora hemos intentado articular como dispositivos de formación inicial docente en el campo de la lectura de la lengua materna.

De la Educación Inclusiva a la Educación Para Todos: la necesidad de un nuevo paradigma epistémico.

“...la educación es un valor en sí y «todos» debemos beneficiarnos de ella...” (Dubet, 2012:26).

Gran parte de los debates en materia de educación en Latinoamérica, otorgan un lugar relevante y cada vez más privilegiado al enfoque de Educación Inclusiva² (Casanova, 2011) y de Educación Para Todos³ (Unesco, 2009; Anijovich, 2004). Es

² Modelo educativo difundido desde la década de los 70 en Europa y desde los 90 en Latinoamérica. En sus fundamentos se vincula con la necesidad de reconocer las múltiples situaciones de violenciación y vulnerabilidad experimentadas por colectivos de personas en situación de discapacidad. Este factor constituyó su eje crucial para promocionar la necesidad del enfoque. No obstante, es relevante comentar que esta perspectiva teórica, pre-construida en sus dilemas fundacionales, carece de una construcción paradigmática más oportuna a los desafíos del tiempo actual, lo cual refleja un cierto nivel de estancamiento sobre sus respuestas educativo-formativo, contribuyendo a evidenciar un conjunto de disonancias sobre sus constructos basales, tales como diversidad, igualdad, heterogeneidad, equidad. En este modelo, la diversidad se entiende como parte de los “*diferentes*” y no como una propiedad inherente a lo humano.

³ El enfoque de Educación Para Todos (EPT), difundido por la Unesco, no demuestra un sistema de sustentación teórico capaz de re-significar a todos sus ciudadanos. Es importante reconocer la ausencia de una construcción paradigmática en este modelo al igual que en el de inclusión, sólo existen construcción axiológicas dispersas, pero no consideraciones epistemológicas coherentes

importante reconocer el avance que ambos modelos han experimentado a inicios del nuevo siglo, a la luz de las transformaciones sociales en materia de educación.

El enfoque de educación inclusiva, no es un modelo teórico nuevo, más bien, es una perspectiva⁴ (Osorio, 2014) que surge en Europa, como respuesta las múltiples formas de violenciación de las que eran objeto numerosos ciudadanos, entre ellos, las personas en *situación de discapacidad*. Esto, fundamenta su ingreso y desarrollo en Latinoamérica. Según esto, “*la justicia social no era solamente una cuestión de moral y de compasión hacia los más pobres; era una redistribución legítima, una suerte de nivelación en un juego de suma cero*” (Dubet, 2012: 22).

El asentamiento del perspectivismo teórico y pedagógico en materia de Educación Inclusiva a partir de la *dis-capacidad* (Barton, 1998), advierte inicialmente, una situación de legitimación y reconocimiento, la que a su vez; articula nuevos obstáculos epistémicos (Ocampo, 2014), discursivos (Orlandi, 2012) y didácticos capaces de abordar trans-ontológicamente (Dussel, 2000) la totalidad de ciudadanos que hoy participan de la estructura social y escolar.

Asumir la Educación Inclusiva desde una perspectiva de dis-capacidad, contribuye en términos epistémicos a confundir y disociar los desafíos fundacionales del enfoque y, a constatar la inexistencia de una matriz epistémica (Martínez, 2014) capaz de re-significar desde la ciencia educativa los constructos de *diversidad*, *totalidad* (Ocampo, 2014) y *diferencia* (Skliar, 2008).

Es importante reconocer, que éste análisis busca clarificar cuál es o sería, la matriz epistémica⁵ (Martínez, 2014) más oportuna, para avanzar sobre una discusión ausente en torno a la construcción paradigmática de este enfoque (Ocampo, 2014), en respuesta a los desafíos actuales que cruzan la ciencia educativa en general.

El desarrollo teórico y la evolución discursiva asociada a este enfoque, nos enfrenta a la necesidad de sentar las bases de una verdadera pedagogía de la inclusión más allá de la burda consideración de aquellos sujetos sociológicos en situación de exclusión. Instaurar una pedagogía de la inclusión requiere inicialmente, avanzar sobre los desafíos del nuevo siglo, especialmente, asumiendo que la diversidad (Geertz, 1999) es algo *connatural* a la *experiencia humana* y por tanto, *educativa*.

Es menester, en gran parte de las huellas discursivas que enuncian la relación entre diversidad e inclusión, asumir este primer constructo como parte de una negación histórica (Arendt, 1958), como parte de una diferencia (Skliar, 2008) o bien, como un sistema de descripciones naturalizadas que inconscientemente tienden a neutralizar su valor al interior de la experiencia educativa.

Una auténtica pedagogía de la inclusión, no podrá llamarse inclusiva o para todos, si en sus discursos fundacionales, sólo contempla parte de un sistema ontológico del que aún su especificidad epistémica (Ocampo, 2014). Lo relevante es *formar*

con los desafíos del nuevo siglo. El enfoque de Educación Para Todos (EPT) intentar re-fundar las prácticas de enseñanza tomando como marco de reconocimiento la diversidad y la heterogeneidad presente en “*todos*” nuestros estudiantes.

⁴ Corresponde al modelo epistémico denominado perspectivismo.

⁵ De acuerdo a los aportes del destacado académico e investigador latinoamericanista Miguel Martínez, la matriz epistémica puede definirse como un elemento inserto en los paradigmas de bases que rigen las concepciones fundacionales de una determinada sociedad, involucra de este modo, su dimensión existencial y vivencial. Corresponde a “*un sistema de condiciones del pensar, pre-lógico o pre-conceptual, generalmente inconsciente, que constituye la misma vida y el modo de ser, y que origen a una cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un paradigma a un cierto grupo de teorías adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social*” (Martínez, 2014:14).

consciencia en torno a la producción discursiva y al papel de las intervenciones que hoy, se desarrollan a la luz de un modelo esperanzador pero, contradictorio en sus dispositivos prácticos.

El enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el principal paradigma educativo del siglo XXI y, es bajo esta perspectiva de futuro, la necesidad de contribuir a clarificar su matriz epistémica y aquellas condiciones de producción que oportunamente avancen hacia la oficialización de propuestas formativas más centradas en las reales necesidades, intereses y motivaciones de la heterogeneidad presente en *todos nuestros estudiantes*.

Actualmente, en términos socioeducativos y socio-pedagógicos el modelo de educación inclusiva y de educación para todos demuestran un grado de aceptación cada vez mayor, no sólo por quienes construyen educación, sino que por múltiples sectores sociales y políticos. Estos últimos, utilizan sus axiomas, para lograr mayor aceptación en los imaginarios sociales de las personas, contribuyendo a naturalizar y desvirtuar el potencial de dicho modelo.

El carácter de las transformaciones sociales en materia de educación, desde ya varios años, nos están invitando a observar la movilidad de acciones que al interior de la ciencia educativa requieren ciertas revisiones, re-conceptualizaciones y nuevas formas de abordaje, una de ellas es el modelo de Educación Inclusiva. Un factor clave para articular esta proposición inicial, queda definida por el escaso grado de actualización que hoy están teniendo los paradigmas y teorías pedagógicas fundantes de la educación moderna y meta-moderna.

Esta debilidad, ha originado un cierto quebrantamiento en cuanto a los desafíos cruciales en *lo estructural*, en *lo ideológico* y en *la gestión pedagógica*, pues mucho de lo declarado en los paradigmas fundantes que hoy promocionamos no dicen mucha relación con lo que efectivamente ocurre en nuestras aulas. A esto se agrega, la caída de los marcos institucionales en gran parte de la región, que en oportuna pertinencia nos permitan contemplar al *sujeto educativo* y *visibilizarlo en potencia* al interior de nuestros discursos.

Éste debilitamiento y escaso grado de actualización, parece quedar escasamente observado a través del surgimiento de diversas modas pedagógicas que parecen progresar en la superación de ciertos nudos críticos que hoy cruzan la educación en general. El peligro es, que la educación inclusiva caiga en situación de innovación y actualización discursiva, respecto de aquellos temas que como región debemos avanzar, es decir, sólo constituya discursos sin realidades a transformar.

Este trabajo reflexiona a partir de los saberes no contruidos e ilegítimados que a la fecha la ciencia educativa no ha observado en torno al desarrollo de los enfoque de Educación Inclusiva y Educación Para Todos (EPT). Se desea con este texto, ampliar los horizontes de reflexión y de consciencia, pues, es en ellos, donde reside el mayor de las potencialidades humanas.

Sin duda, nuestra región, en tanto, confluencia de culturas, necesita crecer y es en esta motivación, que se torna necesario sentar las bases epistémicas de una auténtica pedagogía capaz de asumir la heterogeneidad como parte inherente al acto educativo y no, como un mecanismo de diferenciación (Ocampo, 2014) que hasta ahora se ha

venido instalando en sujetos, contextos y prácticas, los que se sirven de la inclusión para validar ciertos lenguajes, las que en ocasiones invalidan su oportuno desarrollo.

El tiempo histórico que vivimos en materia de educación, es un tiempo complejo, marcado por la crisis, pero en sí mismo, es un tiempo de gran riqueza que debemos saber aprovechar, pues en ella nos estamos jugando el futuro de un nosotros sensible que debe apostar por una educación más justa, equitativa y capaz de restituir al sujeto en su esencia (Zemelman, 2011). Resulta necesario entender que la educación no es algo inocente.

Todas estas ideas, nos invitan a cuestionar el papel de las discusiones construidas en materia de Educación Inclusiva y Educación Para Todos, transitando hacia el desafío de optimizar todos nuestros recursos para conseguir una educación más justa y equitativa. El desafío es hoy, construir una verdadera educación que en sus características generales considere la *inclusión*, la *totalidad* y la *heterogeneidad*, mediante la oficialización de una matriz epistémica (Martínez, 2014) más coherente con estos desafíos.

Nuevas perspectivas en torno a la promoción de la lectura: el aporte de la Metodología⁶ de Fácil Lectura

Nuevos «significados» en torno al aprendizaje de lectura: ¿qué nos aporta la lingüística textual y la ciencia cognitiva?

El enfoque comunicativo de la lengua, entra en el campo de la enseñanza durante la década de los setenta, en superación de los métodos humanistas. La corriente comunicativa de la lengua, se estructura en sus orígenes sobre los planteamientos desarrollados por Firth (1970), sobre el funcionalismo de la lengua como instrumento de comunicación e interacción entre las personas y el medio.

El enfoque comunicativo *"se centra en conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole"* (Widdowson, 1990:80). De acuerdo con esto, la dimensión didáctica y psicopedagógica del modelo comunicativo, devela que:

El interés metodológico del mismo, se centraba exclusivamente en una comunicación transaccional, con intercambios comunicativos según situaciones concretas de la vida diaria, pero no enfatiza en la capacidad lectora de los aprendientes como eje central (Jaímez, 2003, p. 47).

Es una manera de someter a los alumnos al mundo real y exponerlos a la lengua natural en diferentes situaciones. Se pone hincapié en la dimensión textual (Bajtín, 1988) de los documentos auténticos y se intenta reproducir la situación de

⁶ Corresponde Según Pérez (1998) a un conjunto de estrategias y técnicas para alcanzar el logro de un objetivo de investigación. En este caso, corresponde a un conjunto de pasos y principios para promover la adaptación de textos cuyo discurso y componentes lingüísticos derivados garanticen comprensión en todos los estudiantes y, en especial, en aquellos cruzados por alguna situación de discapacidad.

comunicación. Se considera que el significado se deriva de la palabra escrita por medio de la interacción entre el *lector* y el *escritor*.

Durante la década de los ochenta, la lectura vuelve a ser considerada por la lingüística como parte de las actividades de aprendizaje de la lectura de la lengua materna o de segundas lenguas. Es a través de este cambio paradigmático, más centrado en las interacciones de tipo comunicativas, expresivas y pragmáticas, que la enseñanza de la lectura, comienza a vertebrarse en torno a la utilización de textos auténticos, los que ofrecen un lenguaje referencial propio de las transacciones cotidianas. De acuerdo con esto, Van Dijk (1982), señala que los textos auténticos⁷ permiten a los estudiantes interactuar en relación a los desafíos que estos les plantean.

La enseñanza de la lectura desde un enfoque comunicativo, permite atender a la *comprensión en uso* y a los *sistemas de representación* desarrollados por los estudiantes (Solé, 1992). Autores como Smith y Van Dijk, señalan a la luz de sus investigaciones que la destreza lectora, sólo cobra sentido a nivel de competencia comunicativa⁸ (Hymes, 1971) y cognitiva (Landívar, 2013) de los aprendientes, si se consideran los conocimientos previos o conocimientos del mundo por parte del lector.

Resulta fundamental considerar la implementación de estrategias de *pre-lectura* y *motivación*, respecto de la utilización del texto como vía de acceso y participación de todos los estudiantes en materia de derecho lector.

La relación entre comprensión lectora (Calero, 2012) y uso del contexto (Van Esch, 2010) desde una perspectiva comunicativa (Hymes, 1971), promueve el intercambio de las acciones de procesamiento que conducen el texto y el procesamiento adquirido por parte del lector. Van Esch (2010), señala que esta relación está dada por la calidad de los esquemas previos, el manejo procedimental de la lengua y la información global y local que proporciona el texto.

A inicios de la década de los noventa, gran parte de los esfuerzos de investigadores como Krashen (1993), se refieren a la posibilidad de integrar en clases estrategias de lectura, reconociendo que:

- Es una destreza receptiva de tipo *dinámica* y *activa*, vinculada con la creación de imaginarios y sistemas de representación del mundo.
- Su práctica debería ser integrada según Jaimes (2003), desde edades muy tempranas, con la finalidad de potenciar las disposiciones internas ascendentes y descendentes de la lectura y su incidencia en la competencia comunicativa. Potenciando así, una actitud de reflexión lingüística sobre lo que se lee y sobre el contenido interno de aquello a lo que nos enfrentamos (sistema de representación /mediación de ser y estar en el mundo).

⁷ Uno de los grandes aportes que introduce el enfoque comunicativo y sociolingüístico de la enseñanza de la lectura de la lengua materna y de segundas lenguas es reconocer el potencial de vinculariedad existente entre el entorno letrado y la funcionalidad de los textos empleados. Entendemos por textos auténticos como todo aquello material impreso que está en contacto con el lector a través de sus actividades de vida cotidiana.

⁸ La competencia comunicativa sería la “*capacidad de cumplir con un repertorio de actos lingüísticos, de participar en los eventos discursivos y de valorar su cumplimiento por parte de los interlocutores*” (Bermeosolo, 2012:65).

- Al considerar los textos de forma pertinente a las necesidades individuales de aprendizaje de los propios estudiantes, se compensa la dificultad de motivación hacia la lectura y se mejora el comportamiento lector, por tanto, se instaura el *placer de leer* (Solé, 1993).
- Abordar la potenciación de los aprendizajes lectores desde una perspectiva centrada en el estudiante, considerando sus *intereses, motivaciones y necesidades*, nos invita a reflexionar como educadores sobre la necesidad de incluir la potenciación de textos de tipo auténticos o bien, de textos basados en sistemas de facilitación de la lectura (Anula, 2007). Todo esto, representa un factor clave al momento de expresar ideas y desarrollar un pensamiento crítico y creativo del ser y estar en *mundo letrado*.

Según Firt (1970), éstas orientaciones contribuyeron a la introducción de textos literarios (Jaímez, 2003) como elemento de aprendizaje en el campo de la didáctica⁹ de primeras y segundas lenguas, permitiendo atender al *contexto*, al *campo gramatical y lexical* del mismo.

Los primeros trabajos en esta materia fueron desarrollados por Edmund Huey en 1908 como punto de referencia, bajo la publicación del texto *The psychology and pedagogy of reading*. En él, se aborda por primera vez la naturaleza de la percepción y la función subvocal del lenguaje vinculado al desarrollo lector.

Es así, como se introduce progresivamente el interés por el estudio del significado o los actos mentales implícitos del proceso lector, estableciendo un marco experimental sobre comprensión lectora y sus variantes de determinación (Anula, 2007).

Bartlett (1932) es reconocido entonces, como uno de los teóricos más importantes en el estudio de la lectura ya sea en el contexto de la didáctica de la lengua materna o extranjera, debido a su capacidad para articular las actuales teorías sobre el procesamiento de la información a nivel de competencia cognitiva y comunicativa. El aprendizaje de la lectura constituye uno de los procesos mentales más importantes de la competencia cognitiva actualmente.

La lectura como proceso cognitivo, es concebida como un mecanismo para transmitir información a través de los límites del tiempo y del espacio; asimismo, estructura la capacidad del pensamiento para construir sobre sí mismo un conjunto de destrezas lingüísticas esenciales para el progreso humano; mediante la posibilidad de aprender a pensar de otra manera.

Bermeosolo (2012), señala que el aprendizaje de la lectura se encuentra parcialmente construido por circuitos del lenguaje cuyas sensibilidades influirían en la

⁹ Definir el concepto de didáctica representa un esfuerzo significativo capaz de aunar criterios relevantes al interior de las ciencias de la educación. La didáctica suele reflejar un cierto posicionamiento científico híbrido en la ciencia educativa actual, por lo que encontrar una definición es algo difícil pero necesario. Para efectos de esta publicación, la entenderemos como la ciencia de la enseñanza.

facilidad con la cual los diferentes aspectos de la lectura son adquiridos, pero *¿qué es la lectura?*, *¿qué involucra su tratamiento en la gestión de una didáctica para todos?*

No obstante, existen múltiples acepciones destinadas a potenciar el desarrollo cognitivo y la facilitación de la misma, mediante el diseño instruccional y la composición de climas de aprendizaje que fomenten la interacción entre el *sujeto/lector* y la *estructura textual* (Van Dijk, 1982), desde una perspectiva comunicativa de la misma.

En este sentido, autores dedicados al estudio de la relación entre lengua y literatura, entre ellos Cassany (2009), entienden la lectura como una puerta de entrada a la cultura escrita (literacidad) y a todo lo que ella comporta, combinando implícitamente una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo, siendo una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad utilizada normalmente para la adquisición de conocimientos.

La lectura se constituye como un magnífico instrumento para mantener la actividad mental. Leer supone de este modo:

Enfrentar nuestros conocimientos con los que proporciona el texto, es decir, flexibilizar ambas realidades con una enorme dosis de construcción personal, donde ésta última, se ve mediada por nuestras representaciones mentales que viene siendo algo así como la interpretación mental del acontecimiento o simplemente la apropiación del significado (Gil, 2001, p. 48).

La *naturaleza constructivista* del aprendizaje de la lectura, propone que la experiencia lectora sólo tendrá lugar si existe una adecuada comprensión del texto (Solé, 1992). Para ello, es necesario que el lector construya significados mientras se enfrenta a éste.

La lectura al igual que resto de las habilidades lingüísticas (De Arriba y Cantero, 2006), no es concebida como una capacidad homogénea y estática, sino como un conjunto de destrezas que utilizamos de forma interactiva y con cierto nivel de eficacia de acuerdo a la situación a la que se enfrente el lector.

La eficacia y el nivel de desempeño con el que el lector aborda la complejidad textual y discursiva del mismo (Bajtín, 1988), dependerá de su capacidad para identificar la tipología del texto (Calero, 2012) y sus características de elaboración textual; esto es, saber identificar su clasificación, objetivos de comprensión, la situacionalidad del mismo y las micro-habilidades más pertinentes para abordar el texto.

Sin duda, estas habilidades de tipo cognitivas suelen concebirse como procesos comprensivos donde

La constructividad de la comprensión queda demostrada, ante todo, con el hecho de que en la lectura (elaboración) de textos no sólo se recogen informaciones textuales, sino que también se construyen a partir de procesos inferenciales y como se ha señalado en los últimos años de

procesos creativos de extensión y de transformación (Schmidt, 1990, p.11).

Investigaciones recientes dedicadas a la construcción del conocimiento declarativo en las interacciones áulicas y lectoras, plantean la necesidad de redefinir el papel de los conocimientos previos y su relación con la comprensión lectora. En términos generales, la concepción cognitivista y constructivista del aprendizaje ha demostrado en la última década el cuidado que debe prestarse al papel de los *conocimientos previos*, entendiendo que su construcción dependen únicamente de la calidad de la experiencia lingüística y de la pertinencia de su socialización.

Según esto, la representación del procesamiento lector, establece un nuevo mecanismo de *negociación* que profundiza sobre las relaciones establecidas entre *lengua y cultura* incidentes en el desarrollo lector. Tales efectos de negociación, evidencian que la facilitación del discurso escrito establecería una *observación reflexiva* sobre los referentes extralingüísticos implícitos en la experiencia *lingüístico-lectora* de los aprendientes.

La legibilidad se define como la capacidad de presentar textos que puedan leerse sin dificultad alguna. Según Alliende (1994), esta capacidad cobra sentido cuando se realiza en función de las capacidades lingüísticas, cognitivas, sociales y funcionales de un grupo de lectores. Suele presentarse como una nueva perspectiva, donde la mediación lingüística cobra un papel especial al mismo tiempo que las actividades de producción, percepción e interacción.

La legibilidad involucra actividades y estrategias, que intentan bajo un modelo lingüístico-textual facilitar la comprensión y el significado construido por el lector mediante la modificación lingüístico-discursivo del texto. Los mecanismos de *facilitación del discurso escrito* se producen a partir de un texto ya existente, que por sus implicancias socioeducativas es modificado y flexibilizado acorde al perfil lingüístico y cultural del aprendiente.

La lingüística del texto y del discurso nos invita a reflexionar acerca del significado oculto que hoy encierra la idea de *texto*. Numerosos autores (Calero, 2012; Cueto, 2012) abordan la relación *texto-discurso*, incluyendo una denominación única para describir las acciones de enunciación (Benveniste, 2007) elaboradas por el lector.

El texto es definido como "*una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama discurso*" (Van Dijk, 1992:86). De acuerdo con esto, la lingüística textual permite comprender la unidad de lenguaje en uso, la secuencia coherente de sus enunciados, los actos de hablar de un individuo en una situación determinada o bien; oraciones que poseen una macro-estructura, contribuyendo a consolidar una "*unidad de sentido cerrada, formada al menos por una oración, que posee textualidad, y que se manifiesta en forma de discurso*" (Dressler y Beaugrande, 1981, p. 52).

El concepto de Fácil Lectura: una metodología en construcción

En los últimos años se evidencian múltiples acciones destinadas a operativizar el derecho a la educación, a la cultura y a la información, cumplimentando así con el artículo 27.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. De esta forma, la equiparación de oportunidades en materia de lectura (Dubet, 2012), ha sido impulsada por las Naciones Unidas, la Unesco, la Asociación Internacional de Editores, la IFLA y otras instituciones, quiénes han contribuido a elaborar normas, directrices y resoluciones tendentes a facilitar el acceso a la lectura y a la alfabetización efectiva y pertinente de la población mundial en su conjunto.

La facilitación de la lectura se vincula con la legibilidad pues constituye "*un método de adaptación y redacción de textos que pretende hacer accesible la lectura a las personas con dificultades lectoras mediante la aplicación de un conjunto de recomendaciones o pautas lingüísticas y orto-tipográficas*" (Anula, 2005:7).

Identificar las variables lingüísticas incidentes en la determinación de un nivel de legibilidad en materia de lectura para ciudadanos que por diversas razones no logran comprender lo que leen, representa un desafío relevante para nuestros sistemas educativos en general.

Se promueve de este modo, un análisis sobre las condiciones que aseguran oportuna y pertinentemente la comprensión de textos escritos desde sus factores lingüístico-textuales. Se entiende entonces, el texto como un todo organizado, compuesto por reglas que determinan su construcción y comprensión mediante relaciones gramático-textuales.

¿Cuáles podrías ser los marcos de referencia más oportunos para pensar la facilitación del discurso escrito?

La facilitación del discurso escrito representa hoy, un desafío importante en la gestión de respuestas socioeducativas pertinentes a las demandas de todos los ciudadanos, especialmente; de aquellos que por diversas razones no logran disfrutar de la cultura, las artes y la información, como son las personas en situación de discapacidad.

La deuda que hoy tenemos en la materia, no sólo es cuestión de derechos, pues nos guste o no, esta discusión ya está resulta hace más de 20 años. El desafío es ahora, promover espacios que garanticen más *aceptabilidad* en cuanto a la operacionalización de sus derechos.

Esta orientación, devela la necesidad de desarrollar prácticas sociales y educativas más potenciadoras y más cercanas a los sujetos sobre los cuales construimos éstos y otros discursos, decir, disponer de museos accesibles, bibliotecas para todos nuestros ciudadanos, sistemas de votación universales, democratización de los sistemas

de ingreso y continuidad a la educación superior, entre otras. En suma, el desafío es ahora, *re-significar* y *re-significarnos*.

Se identifica que las dimensiones epistémicas que sustentan el discurso de la legibilidad¹⁰ y la lecturabilidad¹¹ en el campo de la didáctica de la lectura, se refieren únicamente a los aspectos físicos y estructurales del texto (lecturabilidad), restando potencial a los factores lingüísticos y discursivos encubiertos al interior del texto.

Esta línea de investigación, representa una herramienta didáctica relevante para la formación de los futuros docentes, no sólo en las áreas del lenguaje y comunicación, sino que en todas las disciplinas pedagógicas que integran y dan vida al currículo escolar.

De acuerdo con estos desafíos, asumir una propuesta metodológica destinada a facilitar el discurso escrito a *todos* nuestros ciudadanos, implica reconocer sus marcos de referencias fundacionales, entre los encontramos:

- *Su carácter meta-cognitivo*: durante los últimos veinticinco años del siglo pasado fueron sentadas las bases fundacionales de lo que hoy se entiende por comprensión lectora, especialmente, desde una perspectiva cognitiva y textual.

Resulta interesante observar la evolución que estos planteamientos han tenido, pues cada vez más se reconoce la importancia de considerar al texto (desde sus dimensiones gramaticales, discursivas y léxicas) como fuente principal de dificultades en la comprensión. Numerosas investigaciones contribuyen a esclarecer los factores incidentes en la gramática mental que el lector construye cuando se enfrenta a una experiencia de lectura/aprendizaje (Calero, 2012).

Se establece así, una relación importante entre el conocimiento previo del lector (como mecanismo de gestión) y el propio texto, a través de una nueva perspectiva teórica más próxima a los desempeños de comprensión (Perkins, 2003) de cada individuo.

En este sentido, *“la teoría de los esquemas es básicamente una teoría acerca del conocimiento, una teoría sobre cómo se representa el conocimiento y cómo esta representación facilita el uso del conocimiento en formas particulares. De acuerdo con la teoría de los esquemas, todo el conocimiento esta empaquetado en unidades. Estas unidades son los esquemas inmersos en estos paquetes de conocimiento. Además del conocimiento mismo, está la información de cómo debe usarse dicho conocimiento”* (Calero, 2012:44).

¹⁰ Para Alliende (1994), corresponde a la capacidad de presentar textos que puedan leerse sin dificultad alguna. Esta capacidad cobra sentido cuando se realiza en función de las capacidades lingüísticas, cognitivas, sociales y funcionares de un grupo de lectores.

¹¹ Corresponde a la facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos. Involucra las dimensiones visuales y orto-tipográficas en su mayoría.

La relación entre lector (conocimientos previos) y texto, implica considerar una nueva forma de reflexividad sobre los procedimientos de asimilación desplegados al interior de cada esquema. Según esto, Calero (2012), señala que es relevante considerar:

- Provee un marco de referencia para asimilar la información que aparece en un texto.
 - Dirige la atención y sugiere aquellas estrategias más convenientes a usar para aprender.
 - Permite al lector desarrollar la capacidad de realizar hipótesis y producir las inferencias que permitan integrar el significado del texto.
 - Esta relación contribuye en términos didácticos a promover un marco de facilitar de la comprensión lectora, desde la consideración del: a) *conocimiento del domino específico*, b) *conocimiento de la estructura o complejidad específica del texto* y c) *conocimiento general del mundo* (Calero, 2012).
- *Su carácter didáctico y aumentativo*: de acuerdo con los desafíos meta-cognitivos y meta-lingüísticos incidentes en el proceso de comprensión lectora, es importante asumir una nueva perspectiva didáctica en torno a su enseñanza.

Inicialmente, es importante incorporar el desarrollo de actividades que permitan estimular el desarrollo de las destrezas lingüísticas y/o micro-habilidades de comprensión lectora desde un enfoque comunicativo de la lengua. Si bien, en Chile, las bases curriculares de Educación Básica correspondientes al sector de Lenguaje y Comunicación, recogen los planteamientos de este enfoque, se hace necesario que las actividades formativas desplegadas al interior del aula, permitan usar activamente la lengua, especialmente; al interior de situaciones comunicativas concretas.

En el caso de disponer de una matriz didáctica y disciplinar (Salvador, 1999), dirigida a problematizar la enseñanza de la lectura de la lengua materna o de segundas lenguas a personas en situación de discapacidad, debe recoger el principio de potenciación (Ocampo, 2014), bajo los planteamientos del *Modelos Cognitivo Socializados*¹² y del *Modelo Integrado de Intervención en Estrategias*¹³ (Salvador, 1999). En términos concretos se sigue considerando las siguientes estrategias:

¹² Según Salvador (1999) este modelo propone atender a los aspectos generadores de aprendizaje dentro de un contexto social, promoviendo el desarrollo de finalidades auténticas en cuanto proceso formativo se refiere. En esta perspectiva la situación de discapacidad y las necesidades educativas especiales resultan del análisis de las características de los sujetos en función de las exigencias de sus contextos de desarrollo habitual.

¹³ Modelo socio-pedagógico que nace a partir de la integración de los diversos modelos para la enseñanza de estrategias, las que según Salvador (1999), pueden entenderse como variantes más relevantes de los modelos que gestan esta perspectiva. Sus orientaciones pretenden que los estudiantes alcancen un mayor grado de autonomía, respecto del desarrollo de un proceso formativo más independiente y basado en la autopraxis.

- El *desarrollo de la lectura compartida, guiada e independiente*. Resulta necesario establecer una tarea a desarrollar, selecciona y dar cabida a las proposiciones de los niños para la selección de ciertos libros, etc.
- Introducir *nuevas formas de visualidad de los textos*, cuyos paratextos (imágenes) faciliten la comprensión y permitan que el estudiante/lector desarrolle la autonomía y su autopraxia.
- Integrar en las *sesiones de aprendizaje* que “ayuden a los niños a trabajar con géneros diversos y a manipularlos de manera de aprender a escribir con una mejor organización, utilizando una amplia variedad de formatos” (Swartz, 2010:186).
- Implementar la metodología de *adaptación de textos para personas en situación de discapacidad visual*, que incorpora los principios de la metodología de fácil lectura, especialmente desde la adaptación de sus componentes visuales denominados paratextos. Esta metodología busca no sólo adecuar el texto en sus componentes semánticos, discursivos, léxicos y/o lingüísticos sino que, modificar los formatos de presentación de la información visual. La idea es que la persona con palpar las imágenes tenga acceso a la información escrita.
- La idea de lo *augmentativo*, dice relación con la necesidad de que toda práctica de enseñanza maximice o eleve al máximo el potencial de cada estudiante, lo cual es más coherente con los desafíos de la heterogeneidad y la educación para todos.
- *Su carácter Neurodiverso*: en los últimos años el aporte de las ciencias cognitivas y en especial, el desarrollado por la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva propuesta por el destacado Dr. Reuven Feuerstein, han contribuido a evidenciar que las prácticas tradicionalmente aceptadas en materia de enseñanza y promoción de la lectura, van en direcciones opuestas a lo que los cerebros de nuestros estudiantes necesitan (Landívar, 2013:11).

El enfoque de la neurodiversidad nos permite entender al ser humano y su proceso educativo desde una perspectiva más humanizadora, es decir, más cercana al ser humano y sus posibilidades de acción y transformación bajo “*una mirada holística de la educación y de nuestros estudiantes*” (Landívar, 2013: 41).

Estos principios aplicados a un enfoque didáctico más próximo a las necesidades de los estudiantes en materia de lectura, permite sostener espacios que potencien la persona y su acceso a la cultura, las artes y la información. Según esto, Montessori, señala “*a medida que el ser humano pueda desenvolverse en un ambiente educativo diseñado según las características de cada etapa de desarrollo y pueda satisfacerlas, logrará desarrollar libremente y*

con responsabilidad su potencial, esto, implica, consecuentemente, un ambiente escolar más productivo y una futura sociedad más evolucionada” (Landívar, 2013:53).

El proceso de adaptación de textos desde la Metodología de Fácil Lectura: ¿qué criterios considerar?

De acuerdo con la propuesta desarrollada por el Grupo de Investigación en Discurso y Lengua Española (DILES) de la Universidad Autónoma de Madrid, España, bajo la dirección del Dr. Alberto Anula Rebollo, el proceso de adaptación de textos en fácil lectura, supone un proceso de simplificación léxica, lingüística, discursiva y ortotipográfica.

Fernández (1999) sostiene que la comprensión asociada a la lectura constituye la meta terminal y tal vez, la más importante del proceso de aprendizaje de una lengua. La comprensión en acto de lectura demuestra dos tipos de información: 1) *tipo lingüística* (texto) y 2) *estilo conceptual o no-lingüística* (lector y experiencia de lectura), lo que demuestra que *"la lectura consiste en el dominio simultáneo de las estrategias y no equivale a su suma, sino a su interacción"* (Denyer, 1998:31).

La lectura y su proceso comprensivo, describe un desafío multidimensional que ocurre en el marco de las interacciones, las aproximaciones, las socializaciones y los niveles de reflexividad que se establecen entre el lector, el texto y su contexto de producción.

Para Hymes (1971) implica la capacidad de cumplir con un repertorio de actos lingüísticos, de participar y actuar en diversos eventos discursivos que promuevan los conocimientos previos del lector respecto de la nueva información que el texto aporta, facilitando la capacidad de establecer inferencias, comparaciones o simplemente interrogarse a partir de su contenido.

La actividad constituye parte del desempeño que involucra objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura, identificando aquellos factores que favorecen o dificultan la comprensión del texto. Según esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura:

Es el resultado de la interacción entre procesos de abajo-arriba y arriba-abajo, de forma que la comprensión del texto está dirigida y es el resultado de la interacción simultánea y longitudinal entre los datos proporcionados por el texto y lo que el sujeto aporta al proceso de comprensión (Cuetos, 2012, p. 35).

Johnson (1981) en sus investigaciones revela el papel crucial que desempeña el contexto como parte de los conocimientos previos del lector sobre el tema del texto. En ellas destaca que tal interacción promovería la creación de nuevos y ricos desafíos cognitivos que contribuirían a incrementar su experiencia con textos más complejos.

Wolf (1985), identifica cuatro contextos que resultan fundamentales en el desarrollo y potenciación de la comprensión lectora en el aprendizaje de una lengua extranjera, entre los que destacan: 1) contexto léxico¹⁴, 2) contexto sintáctico¹⁵, 3) contexto semántico¹⁶ y 4) estilístico.

Estos contextos demuestran que la comprensión puede analizarse desde dos perspectivas: 1) *de recepción por parte del lector* (proceso dinámico centrado en las condiciones de recepción) y 2) *el texto como producto de comprensión* (enfaticando en las condiciones de producción del mensaje) (Fernández, 1999).

La producción científica en este campo, nos invita a entender la comprensión como una actividad constructiva que se integra de forma holística en las *características del texto* y en la *competencia del lector*.

Esta perspectiva también considera la capacidad de establecer nuevas formas de mediar las experiencias de aprendizaje en materia de lectura y nos invita a seguir nuevos criterios para graduar el tratamiento de las lecturas utilizadas en nuestras experiencias de aprendizaje. Según Anula (2007), las fases recomendadas para efectuar ese proceso son los siguientes.

Paso 1: Planificación de la Adaptación y la Elaboración de la Guía de Contenidos:

- Leer el texto.
- Identificar las ideas fundamentales.
- Subrayar las ideas de cada párrafo a adaptar.
- Identificar los principales problemas de comprensión que el texto puede presentar a sus estudiantes.

Paso 2: Adaptación Lingüística del Texto:

- ¿Cómo hace la adaptación lingüística del texto?
- Frecuencia de Palabras y uso de lenguaje sencillo.
- Léxico y clases de palabras.
- Legibilidad, comprensión y nivel de lectura.

Paso 3: Adaptación Icónica y Ortotipográfica:

- Debe ser clara y atractiva.
- Debe utilizar márgenes amplios.
- El texto debe ir en bloques y con número limitado de líneas por páginas.

¹⁴ Dimensiones encargadas de la transformación de las representaciones ortográficas en conceptos, al procesarlos desde el conocimiento previo almacenado en el léxico interno o lexicón del aprendiente.

¹⁵ Son los responsables del procesamiento de las relaciones sintácticas y gramaticales entre las palabras, un procesamiento que resulta necesario poder construir las proposiciones que relacionan los conceptos descritos como de acceso al léxico.

¹⁶ Son los responsables del procesamiento de las relaciones sintácticas y gramaticales entre las palabras, un procesamiento que resulta necesario poder construir las proposiciones que relacionan los conceptos descritos como de acceso al léxico.

Criterios para promover la legibilidad, comprensión lectora y control de lectura en la enseñanza del español como L2		
Nivel	Proceso de control	Proceso de control
Nivel Léxico- fonológico	- Control de la extensión de las palabras - Control de la complejidad silábica de las palabras	Cambiar las palabras excesivamente extensas, medida en número de sílabas, por otras más breves. En las sustituciones léxicas, elegir, en la medida de lo posible, palabras cuyo patrón silábico sea de los de mayor frecuencia del español.
Nivel léxico- semántico	- Control de las palabras abstractas - Control de la frecuencia léxica - Control de la reiteración léxica y la sinonimia léxica	Utilizar palabras que sean de uso actual y de alta frecuencia. Sustituir los conceptos abstractos por conceptos concretos. Repetir las mismas palabras para los mismos conceptos (especialmente para las palabras de frecuencia baja o moderada). Reducir la diversidad léxica del texto.
Nivel léxico- semántico	- Control de los préstamos Léxicos - Control de siglas y acrónimos	Evitar los neologismos procedentes de otras lenguas, los extranjerismos, así como los términos jergales. Evitar las abreviaturas, iniciales, acrónimos, etc.
Nivel flexivo / verbal	- Control de las construcciones Perifrásticas - Control de la variabilidad flexiva verbal - Control de la extensión Oracional - Control de la complejidad sintáctica	Evitar la variabilidad de formas verbales. Reducir la presencia de tiempos compuestos o complejos, así como la presencia de construcciones de subjuntivo. Evitar las construcciones perifrásticas Procurar que las oraciones sean breves, esto es, que no superen las quince palabras por oración. Evitar las estructuras sintácticas complejas, tales como oraciones que contengan más de dos corchetes oracionales, por ejemplo: [O.ppal. [O.sub.1 [O.sub.2 [O.sub.3]]]]. Evitar las estructuras parentéticas: incisos, circunloquios, etc.
Nivel Textual	Control de la coherencia y la cohesión del texto	Garantizar que el texto sea coherente (pueda ser entendido como una unidad) y esté cohesionado mediante una adecuada trabazón lingüística en la que se primen los procedimientos basados en la recurrencia y el uso de marcadores textuales que organicen el discurso y marquen adecuadamente las relaciones lógicas entre las distintas oraciones y frases.
Nivel Conceptual	- Control de los elementos referenciales - Control de la densidad proposicional o predicativa	Garantizar que sea correctamente identificada la referencia de los participantes en el discurso. Evitar que las oraciones transmitan numerosas proposiciones mediante el control del número de predicados por oraciones y de los elementos con capacidad predicativa propia. Crear mensajes de una idea por oración.

Tabla 1. Dimensiones e Indicadores de Legibilidad, Comprensión lectora y Control de Lectura. Tomado del Texto: "Introducción al Quijote de la Mancha de Fácil Lectura". Fuente: Anula, Fernández-Lagunilla, Belinchón y Revilla (2005, p. 25).

Conclusión

Considerar un modelo de diversificación lingüística y filológica en la enseñanza de la lectura de la lengua materna o de segundas lenguas, representa una modificación a los sistemas de creencias y líneas de investigación que explican el aprendizaje de la lectura como algo rudimental perceptual y basado en un sistema de procesamiento tradicional. Este modo, se sustituye la concepción imperante de fases integradas en sucesión, por un enfoque donde el texto es al aprendiente como el aprendiente es al texto.

Esta relación de proximidad está representada en los modelos interactivos de lectura y es un factor clave en los fundamentos del enfoque comunicativo de la lengua, modelo metodológico de adquisición que promueve el aprendizaje del significado en relación a los factores extralingüísticos que lo median.

El enfoque de educación inclusiva hoy, cruza todos los niveles y tramos de la educación. Se encuentra presente en gran parte de las agendas políticas de casi todos los gobiernos a nivel mundial. Representa uno de los enigmas más atractivos de la ciencia educativa actual, lo que resalta su potencial desde la oficialización de un saber epistémico más coherente con los dilemas que se propone resolver.

Se reconoce que el tratamiento de los fenómenos sociales y educativos hoy, adoptan un desplazamiento constante y vertiginoso por sobre las discusiones científicas de la ciencia educativa del nuevo milenio. Estas nociones, permiten observar la evolución que está sufriendo el enfoque de educación inclusiva y las tensiones vigentes que de él se desprenden.

Un factor relevante a nivel teórico, describe el retraso que sufre hoy el enfoque de educación inclusiva en cuanto al tratamiento de sus desafíos. Se observa entonces, un avance hacia la emergencia de una nueva perspectiva teórica basada en el enfoque de educación para todos, más coherente con los desafíos del tiempo actual; invitándonos a reflexionar sobre la concepción de totalidad que esta mirada promueve.

Referencias Bibliográficas

- Alliende, F. (1994). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Anula, A. (2005). Tipos de textos, complejidad lingüística y facilitación de la lectura. En *Actas del IV Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Manila: Instituto Cervantes.
- Anula, A., Fernández-Lagunilla, M., Belinchón, M., Revilla, A., Heras, L. (2005). *Introducción al Quijote de la Mancha de Fácil Lectura*. Madrid: SGEL.
- Anula, A. (2007). Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad. En *Actas del XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 162-170). Madrid: Instituto Cervantes.

- Anijovich, R. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arroyo, R., Balpinar, Z., Berad, R., Olivetti, M., Silva, R. (2009). Desarrollo Intercultural de la composición escrita. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 103-121.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la Creación Literaria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bartlett, T. (1932). *Remenbering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Belichón, M., Igoa, J.M., Reviére, A. (2007). *Psicología del Lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Benveniste, É. (2007). *Problemas de Lingüística General*. Tomo I (PLG I), México: Siglo XXI.
- Bermeosolo, J. (2012). *Psicología del Lenguaje. Una aproximación psicopedagógica*. Santiago: Ediciones PUC.
- Borland, J., James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14(1), 85- 101.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cassany, D. (2009). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cuestos, F. (2012). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De Arriba, C., Cantero, J.F. (2006). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, (2), 9-21.
- Denyer, M. (1988). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E. (2000). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Fernández, S. (1999). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Eldesa S.A.
- Firth, J.R. (1970). *Elements of Social Organization*. Boston: Beacon.
- Gil, J.M. (2001). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Santiago: RIL Editores.
- Geertz, C. (1999). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Jáimez, S. (2003). El uso de textos literarios en la enseñanza del inglés en la educación secundaria. Granada: Ediciones Universidad de Granada. Recuperado el 17 de septiembre de 2013 de, <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2733/1/18505685.pdf>

- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test. *Tesol Quarterly*, 15,(2),169-181.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llovera *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa: Madrid.
- Kraschen, S. (1993). *The power of reading*. London: Longman
- Landívar, A. (2013). *Neuroeducación. Educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori*. Córdoba: Brujas.
- Martínez, M. (2014). Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano. En F. Osorio (Ed.), *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM.
- Mendoza, A. (2010). *Didáctica de la Lengua y la literatura*. Madrid, Pearson.
- Montessori, M. (1934). *Psico Aritmética*. Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- Montessori, M. (1949). *From childhood adolescence*. New York: Schochen Books.
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*, 19 (2), 55-68.
- Osorio, F. (2014). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso: principios y procedimientos*. Primera Edición. Santiago de Chile: LOM.
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Vol. I y II. Madrid: Editorial La Muralla.
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Simon, P. (2000). *Discriminations ethniques dans la société française*. Paris: La Documentation française.
- Schmidt, S. (1990). Empirische Literaturwissenschaft in der Kritik. *Spiel*, 3(2), 291-332.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista: Orientación y Sociedad*, 8. Recuperado el 30 de agosto de 2014 de, <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>
- Solé, I. (1993). Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se adquiere el gusto por la leer: ¿Se obliga?, ¿Se aconseja? ¿Se recomienda?. *Primeras noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118, (3), 32-38.
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones PUC.
- Tomasevski, K. (2009). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago, Unesco.
- UNESCO (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago: Edit. Unesco.

- Van Esch, K. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Marco-ELE* 11, (1), 274-303.
- Van Dijk, T. (1982). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Widdwson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: O.U.P.
- Wolff, D. (1985). Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. *Studium Linguistik*, 17, (18), 162-174.
- Zemelman, H. (2011). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Datos del autor:

Aldo Ocampo González

Universidad Los Leones. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía en Artes Visuales e Historia y Ciencias Sociales. Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva. Carmen 566, Depto. 1907. Código postal: 8330453. Santiago de Chile, Chile. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, Depto. Didáctica y Organización Escolar. Granada, España.

Correo electrónico: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Fecha de recepción: 20/10/2014

Fecha de revisión: 19/11/2014

Fecha de aceptación: 15/12/2014

