

15



Reid

Nº 15 • enero 2016



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: Mosaico. Ruinas de Conímbriga (Coimbra-Portugal). 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: **Nuria Cantero Rodríguez y
Eladio Blanco López**
Brasil: **Taís Evangelho Zavareze**

Editores:

**Dr. Margarita Alcaide Risoto y Dr. Mayra
Martínez Avidad**

Consejo Científico Internacional

España:

Dra. África Cámara Estrella – UJA
Dr. Álvaro Pérez García – SAFA
Dr. Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO – UJA
Dr. Antonio S. Jiménez Hernández - UHU
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. Javier Marín López – UJA
Dr. Jesús Domingo Segovia - UGR
Dr. José Antonio Delgado - UGR
Dr. José Antonio Torres González – UJA
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 – Grupo IDEO - UCJC
Dra. Mayra Martínez Avidad – Grupo IDEO -UCJC
Dr. Miguel Pérez Ferra – UJA
Dr. Pedro A. Latorre Román – UJA
Dra. Pilar Arnáiz Sánchez - UM
Dr. Santiago Debón Lamarque - UJA
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 Filgueras Toneli - UFSC
Dra. Martha Kascnhy Borges – UDESC
Dra. Paula Alves de Aguiar - IFSC
Dra. Rachel Schlindwein-Zanini - UFSC
Dr. Valdiney Gouveia – UFPB

Otros países:

Dra. Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)
Dra. Alicia Teresita Izura – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Elina Vilar Beltrán - University of London (Reino Unido)
Dra. Cecilia Sayavedra - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Fernanda Ozollo - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dr. Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
Dr. Gilmar Rolando Anaguano Jiménez – U. Medellín (Colombia)
Dr. Jerry Bosque Jiménez - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. María Luisa Porcar – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. María 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

O ciberplágio como fenómeno emergente no Ensino Secundário. MANUEL MEIRINHOS, ANA VALADAR	7
A qualidade do ensino da Física e o interesse de estudantes do Ensino Médio pela docência na área. MÁRCIA ELIDA DOMINGOS PRUDÊNCIO, GRACIANE GONÇALVES FARIAS, FRANCIELE DE SOUZA CAETANO VIEIRA, SUZY PASCOALI	23
Educação e sociedade: relação interativa. ADELICIO MACHADO DOS SANTOS, EVERALDO DA SILVA, JOEL HAROLDO BAADE	39
Contribuições da pesquisa-ação no trabalho cotidiano: a prática de profissionais da educação em um centro de atendimento inclusivo. GILBERTO FERREIRA DA SILVA, RAQUEL SCHLEMER KÖNIG, NATACHA SCHEFFER	55
Correlação dos itens do Internet Addiction Test em uma amostra de jovens de 12 a 17 anos no Sul do estado de Santa Catarina. TAIANA BERNARDO BEZA, LETÍCIA DE OLIVEIRA WOLFF, FELIPE BASSO, INGRITH CAMILO LAURENTINO, CÉSAR AUGUSTO MACHADO FARIAS, DIANA PHILIPPI	71
Comparación de la satisfacción laboral del director escolar y los docentes. EILEEN RAMERY-GELPI, DR. EUFRASIO PÉREZ NAVÍO	85

O CIBERPLÁGIO COMO FENÓMENO EMERGENTE NO ENSINO SECUNDÁRIO

Manuel Meirinhos¹

Ana Valadar

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação. Bragança, Portugal.

Resumo. Com este estudo pretendemos tecer uma abordagem ao fenómeno do plágio, mais concretamente à sua vertente em emergência, que é o ciberplágio. O fenómeno está relacionado com a emergência da utilização da internet nos processos de aprendizagem escolar. Com base na metodologia de estudos de caso descritivo foi investigada a comunidade escolar correspondente ao Ensino Secundário, de uma escola do Norte de Portugal, a fim de tentar compreender o comportamento em relação a essa prática. Verificamos que, em relação à situação estudada, a maioria dos alunos tem conhecimentos sobre o plágio e grande parte pratica-o com maior ou menor frequência. Parecem recorrer a esse comportamento por falta de informação (sobre a temática e sobre as regras para uso de trabalhos) e por uma questão de falta de gestão do tempo na realização dos trabalhos escolares. Identificamos formas de combater o plágio tendencialmente mais informativas do que punitivas. Procuramos tornar essa temática mais consciente, abrindo caminho a novas investigações, para que, de forma fundamentada, possam ser tomadas medidas aptas a mudar hábitos que em nada contribuem para a aprendizagem significativa dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: plágio, ciberplágio, Ensino Secundário, internet.

EL CIBERPLAGIO COMO FENÓMENO EN EMERGENCIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Resumen. Con este estudio se pretende abordar el fenómeno del plagio, más específicamente a su modelo en emergencia que es ciberplagio. El fenómeno está relacionado con la emergencia del uso de Internet en los procesos de aprendizaje escolar. La investigación ha seguido la metodología de estudio de caso descriptivo y ha sido estudiada la comunidad escolar correspondiente a la educación secundaria en una escuela en el norte de Portugal, con el fin de tratar de entender el comportamiento en relación con esta práctica. Hemos encontrado que en relación a la situación estudiada, la mayoría de los estudiantes tiene conocimiento sobre el plagio y la practica con mayor o menor frecuencia. Los alumnos parecen recurrir a este comportamiento por falta de información sobre el tema y las reglas para la realización de trabajos escolares, y por una cuestión de falta de gestión del tiempo en la consecución del trabajo escolar. Las formas de combatir el plagio tienden a ser más informativa que punitiva. Buscamos hacer este tema más consciente para la comunidad educativa, abriendo el camino a nuevas investigaciones, para que de forma razonable se puedan tomar medidas que cambien hábitos que en nada contribuyen para el aprendizaje significativo de los contenidos escolares.

¹ **Manuel Meirinhos:** Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Campus de Santa Apolónia - 5300-253. Bragança, Portugal. meirinhos@ipb.pt.

Palabras clave: plagio, ciberplagio, Enseñanza secundaria, internet.

THE CYBERPLAGIARISM AS EMERGING PHENOMENON IN SECONDARY EDUCATION

Abstract. With this study we intend to address the phenomenon of plagiarism, specifically in its emergence that is cyberplagiarism. The phenomenon is related to the emergence of the use of Internet in the school learning processes. Based on a descriptive case studies methodology, we studied the secondary education community in a school in northern Portugal, in order to try to understand the behavior in relation to this practice. We found that in relation to the studied situation, most students know about plagiarism and often or seldom practice it. They seem to maintain this behavior due to the lack of information (on the subject and the rules for assignments) and as a matter of the lack of time in achieving the schoolwork. Identifying ways of combatting plagiarism tend to be more informative than punitive. We seek to make this a more conscious issue, opening the way to new research, so that, with good reason, steps to change habits that do not contribute to the significant learning of the school contents can be taken.

Keywords: plagiarism, cyberplagiarism, secondary education, Internet.

Introdução

A escola, enquanto instituição ligada à informação, ao conhecimento e à educação, não pode estar alheada dos fenómenos emergentes desta nova sociedade suportada pelas tecnologias da informação e comunicação. É necessário ter consciência de que as tecnologias digitais transformaram a sociedade e os alunos desenvolveram novas formas de comunicar, de interagir e novas estratégias de aceder e difundir a informação. Esta relação dos alunos com a informação, difundida pelas redes, é nova para a escola e dela parecem emergir alguns fenómenos, entre os quais o ciberplágio académico.

A geração Net, ou também designada por geração Z (*zapping*), é a geração dos nativos digitais, considerada aquela que nasceu depois do advento da internet, utiliza as novas tecnologias de forma natural como fazendo parte do quotidiano da grande maioria de crianças e jovens. A imensa quantidade de informação, em formato digital, que é disponibilizada através da internet, suscita nos jovens novos hábitos de trabalho e novas formas de lidar com essa informação de fácil acesso. A facilidade de trabalhar a informação digital é diferente de trabalhar com a informação em suporte papel. Tanto professores como alunos e agentes do sistema educativo em geral deveriam estar conscientes das ocorrências que podem emergir dessa facilidade. O fenómeno do ciberplágio parece estar em emergência, mas alguns autores, no conjunto de

denominações que procuram caracterizar esta nova geração, atribuem-lhe o rótulo de “geração *copy-paste*” (Comas *et al.*, 2005).

Os estudos sobre a prática da desonestidade intelectual surgem sobretudo a nível de Ensino Superior. A preocupação parece centrar-se neste nível de ensino, enquanto no Ensino Básico tudo parece ocorrer como se nada se passasse. É neste ponto que se justifica a pertinência deste trabalho. O primeiro passo para resolver um problema é ter consciência de que ele existe. Provavelmente muitos dos alunos do Ensino Superior não iniciam nesse nível a prática de plagiar. Essa prática poderá assentar em hábitos já enraizados dos níveis de ensino anteriores e, para poder combater essa fraude a que alguns autores já denominam de praga, poderá haver necessidade de ir à raiz do problema.

Com o presente estudo de caso, pretendemos averiguar se os alunos do ensino secundário recorrem ou não à prática do plágio no seu percurso escolar. Propomos também conhecer se de facto eles têm conhecimento da ilegalidade desta prática, se o praticam, e procurar quais as causas deste comportamento e formas de o combater. Iniciaremos por uma revisão bibliográfica abordando o contexto informacional da sociedade digital, para depois nos dirigirmos mais concretamente para a problemática do plágio e na sua vertente em emergência o ciberplágio. Tentaremos justificar a pertinência de um estudo desta natureza, pois apesar de a temática estar bastante estudada a nível do Ensino Superior e pouco ou nada a níveis de ensino inferiores, não significa que estes estejam imunes.

Destaca-se que a internet veio provocar uma verdadeira revolução no mundo da informação e do conhecimento. As páginas pessoais, os *blogs*, as *wikis* e as redes sociais criaram a infraestrutura necessária para os jovens passarem a dispor de um meio que lhes permite a expressão fácil e a colocação *on-line* de informação pouco relevante e cientificamente não validada. Os buscadores de informação, como o Google, fizeram com que qualquer aluno tenha instantaneamente uma superabundância de informação sobre qualquer tema, a partir de qualquer dispositivo móvel ligado à internet. O acesso à informação na era da internet é bastante diferente do acesso à informação no mundo analógico. Não foi apenas o acesso que se alterou, mas também a quantidade e a velocidade a que essa informação se produz e se disponibiliza. Na época atual, existe superabundância de informação para qualquer tema escolar, e os alunos podem não possuir competências para lidar de forma correta com esse “mar” de informação.

A grande quantidade de recursos, materiais, artigos, multimédia, livros, revistas especializadas, bases de dados, portais temáticos, etc. acessíveis através da internet – a maioria dos quais não estão acessíveis desde outro espaço ou canal –, a facilidade e comodidade de acesso aos mesmos e a gratuidade da maior parte deles são sem dúvida fatores de grande ajuda para qualquer que deseje consultar informação com finalidades académicas e, de certa forma, não se concebe hoje em dia um trabalho académico, o planeamento de uma investigação, a ampliação

de conteúdos de uma disciplina, o trabalho para uma aula, etc. Sem contar com a ajuda da internet como elemento de consulta (Comas e Sureda, 2007, s. p).

A implementação das tecnologias na educação como recursos de aprendizagem é, hoje, indiscutível na escola. Contudo, é notório o desfasamento existente entre o mundo escolar e o mundo digital que a maioria dos alunos vivencia fora da escola, relacionando-se em redes sociais e comunicando-se através do “telemóvel-computador”. Entramos assim nos conceitos de “geração Net” (Tapscott, 1997) ou de “nativos digitais” (Prensky, 2001) ou de “geração Z”, a geração nascida depois do advento da internet. Ao alterar-se o quadro social de referência alteram-se ou desvanecem-se também as competências, as regras com que atuamos, os valores que utilizamos e os hábitos que sustentavam o nosso modo de trabalhar. O acesso à informação à distância de um clique faz com que a relação com a informação seja diferente da relação existente no quadro de referência analógico anterior. Surge no novo contexto a chamada geração “*copy-paste*”. O processo básico para a realização de um trabalho escolar é o copiar e o colar.

Muito baseados no princípio de que na internet tudo é de todos, os alunos fazem uso de forma indiscriminada do copiar-colar, isto é, copiam e colam textos sem a menor das preocupações éticas. Não escrevem, não elaboram raciocínios, simplesmente “encaixam” textos. Muitas vezes o acesso à informação, por falta de competências de lidar com ela, não passa de um acesso ao lixo informativo (informação sem interesse de *blogs* e *sites* pouco fidedignos), por ausência de competências para selecionar e validar a qualidade da informação.

Como referem Pinto e Gerrero (2014):

São navegantes em oceanos de informação que apresentam uma relação com a cultura escrita a favor da imagem, do som e do multimédia. Desconhecem o valor da informação e carecem de um referencial qualitativo para a avaliar. Não sabem delimitar as suas necessidades de informação e enfrentam com êxito uma busca avançada. Ademais ignoram os aspetos éticos/legais do uso da informação (p. 29).

A brecha digital existente entre a maioria dos alunos, que lidam com a informação em formato digital de forma natural, e dos professores, formados numa cultura mais analógica, pode não estar a contribuir para fazer emergir a consciência da problemática do ciberplágio, enraizada nos alunos como algo habitual e normal. Parece-nos, portanto, deveras importante que toda a comunidade escolar se consciencialize que esta prática do plágio com recurso à internet está cada vez mais enraizada nos nossos alunos, pois fazem desta uma prática usual e comum.

Nesse ínterim, o plágio é uma prática que existe há muito tempo. É uma das formas de desonestidade académica, que inclui uma longa lista de delitos, a partir da qual os alunos pretendem obter vantagens (Underwood, 2013). Não poderemos esquecer que o próprio plágio configura várias formas, desde a cópia integral ao texto

reescrito mantendo as mesmas ideias, mas tem sempre uma característica comum que é omitir referências e fontes (Sureda e Comas, 2011). A maior parte dos estudos feitos neste campo enquadram-se na temática do ensino superior, onde os efeitos práticos do plágio poderão ser mais visíveis e ter mais consequências, pois trata-se de pessoas adultas das quais se espera elevado desenvolvimento moral. Comas e Sureda (2007), com base na revisão científica feita a este nível sobre a prática do ciberplágio em contexto académico, salientam que a abordagem ao ciberplágio se tem feito em quatro aspetos fundamentais: i) - Análise e quantificação da prevalência, caracterização dos alunos plagiadores e extensão do fenómeno; ii) - Tipos de ciberplágio; iii) - Análise das causas associadas ao fenómeno e possíveis soluções do problema; iv) - Avaliação da precisão e utilidade do *software* antiplágio.

No atual estado de desenvolvimento da sociedade de informação, o plágio está cada vez mais ligado à internet. Poderemos assim falar da emergência do “ciberplágio” como uma especificidade do plágio, que consistirá:

... no uso das TIC (principalmente e os recursos a ela associados – sobretudo o WWW – para o plágio (total ou parcial de trabalhos académicos por parte dos alunos. Isto é, a localização, adoção e apresentação de ideias, teorias, hipóteses, resultados, textos, etc. alheios como próprios em qualquer trabalho académico. (Comas e Sureda, 2007, s. p).

O ciberplágio é assim uma prática de desonestidade intelectual, não apenas baseada na apropriação indevida de informação através do *copy-paste*, mas também na apropriação indevida de trabalhos já elaborados, ou na compra parcial ou total de trabalho através da internet. Como refere Comas e Sureda (2007), o plágio atual, sobretudo o académico, dispõe de novas formas, meios e facilidades. Por essa razão as repercussões e a profundidade são novas e parecem mais perigosas do que foram no passado. A problemática do plágio aparece com frequência abordada nas questões relativas a crianças e segurança na internet. Este facto revela, só por si, alguma tomada de consciência dos perigos de uma utilização inconsciente da informação na era digital e da necessidade de tomar medidas para alterar comportamentos.

A mudança de paradigma para aceder à informação pode ter contribuído para a extensão do fenómeno. Ponte (2010) alerta para o aumento de utilização da internet por crianças e jovens na realização de trabalhos escolares, sobretudo com o objetivo de plagiar. Segundo a mesma autora, as crianças vão à internet fazer pesquisa para o trabalho escolar e muitas vezes essa pesquisa é um plágio. Para a investigadora, muitas crianças pensam que fazer pesquisa é ir à internet, está aqui, corta, cola, imprime e já está, disse a investigadora, chamando a atenção para os efeitos negativos na qualidade do conhecimento que se adquire.² Segundo Morais (2008)³ a insensibilização para o plágio começa desde cedo, muitas vezes ainda no pré-escolar, por exemplo, na pesquisa de imagens para ilustrar trabalhos escolares. E acrescenta algo que é indiscutível: os

² Cristina Ponte in: <http://expresso.sapo.pt/internet-jovens-confundem-pesquisa-com-plagio=f562506>

³ Tito Morais in: <http://www.miodosseguerosna.net/artigos/2008-05-16.html>

alunos estão cada vez mais, por vezes exclusivamente, dependentes da internet como única ferramenta de pesquisa. Esse facto, em si mesmo, não é o problema, e sim a educação e os hábitos de utilização que os alunos adquirem no uso das novas tecnologias; isso torna necessário que a escola reflita a respeito.

Segundo alguns investigadores, podem apontar-se vários comportamentos dos professores que concorrem para a prática do plágio por parte dos seus alunos: "... a leviana ou escassa supervisão dos trabalhos solicitados aos alunos; a fraca clareza das instruções dadas quando se solicitam os trabalhos; a descoordenação com os outros professores do curso; o tipo e número de trabalhos que se pedem aos alunos e a sua própria ingenuidade" (Sureda, Comas e Morey, 2009). A brecha digital entre alunos da era digital (nativos digitais) e pais e professores (imigrantes digitais) pode fazer com que estes não tenham plena consciência dos hábitos que os alunos desenvolveram, pois a internet no mundo escolar é vista como meio de aceder à informação para construir conhecimento. No mundo digital a capacidade de leitura e escrita tem vindo a alterar-se. Os textos do mundo digital, derivados de SMS, *chats*, fóruns, redes sociais ou WhatsApp, são de sintaxe simples, léxico redundante e onomatopeias expressivas que aligeiram a leitura e exigem um nível baixo de atenção e descodificação (Balano e Muñoz, 2015).

Sobre as razões de plagiar, identificamos na bibliografia várias justificações de recurso ao plágio, como a obtenção de prestígio e boas avaliações, a falta de tempo para fazer o trabalho, deixar andar e fazer na última hora e obtenção de prémios. Esta prática pode também estar associada ao desconhecimento ou falta de informação dos alunos sobre regras de elaboração de trabalhos e a uma consciência mais ou menos evidente da sua ilegalidade. Segundo Comas e Sureda (2007) citando Dordov (2002) podem identificar-se quatro razões que conduzem os alunos a esta situação:

- 1- Tentar obter melhores classificações e resultados académicos;
- 2- Preguiça e má gestão do tempo dedicado ao estudo e à elaboração dos trabalhos;
- 3- Facilidade e comodidade de acesso a material via internet;
- 4- Desconhecimento das normas básicas a seguir para a elaboração de um trabalho académico (s. p.).

Desde os primeiros níveis de escolaridade que, com frequência, se solicitam trabalhos aos alunos (em grupo ou individuais), muitas vezes sem preocupação das regras de conceção. A maior parte das vezes, apenas é sugerido o tema. Muitos alunos poderão optar pelo mais fácil: colocam o tema num motor de busca (geralmente o Google), veem o que aparece, copiam, colam, imprimem e entregam o trabalho. Normalmente sem preocupação de verificar a credibilidade da informação e de seleccionar o mais relevante. Muitos alunos "esquecem" de fazer referências bibliográficas ou de fazer citações mencionando a fonte e o autor. Trabalhar a informação recolhida, no sentido de a avaliar, fazer análises e sínteses, não é um processo fácil. Sem estas competências para refletir sobre a informação recolhida e

construir o próprio discurso, enveredar pelo copiar e o colar será a lei cognitiva do menor esforço.

Para além das causas, um dos aspetos centrais na problemática do plágio é a forma de o combater. Se se persistir em continuar a fingir que a prática de plágio não existe, corremos o risco de os alunos terem cada vez mais dificuldade em expressar a sua forma de pensar, de interpretar, de investigar e de escrever um discurso coerente.

Para poder prevenir o fenómeno temos de conhecer as suas causas, a sua origem. Para tentar ir mais longe no aspeto da prevenção há que reconhecer que esses comportamentos têm uma causa multifatorial, que só podem ser evitados com políticas institucionais para melhorar as práticas de ensino, os ambientes e a avaliação da aprendizagem (Dias e Bastos, 2013). Pinto e Gerrero (2014) afirmam que “as respostas pedagógicas permanecem no tempo pois incidem sobre a raiz do problema. E, claramente é muito mais satisfatório educar que vigiar” (p. 23).

Metodologia

No âmbito da temática do nosso trabalho sobre a prática do ciberplágio em contexto escolar no ensino secundário, tivemos necessidade de elaborar um conjunto de objetivos que nos permitissem direcionar e orientar a investigação. Assim, pretendemos com este trabalho investigar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o plágio, o nível de consciência, as suas práticas e as formas de o combater. Temos como meta alcançar os alvos do estudo a seguir listados, tendo em atenção que são objetivos do contexto em análise: verificar o nível de consciência dos alunos em relação à ilegalidade da prática de plágio; conhecer práticas de plágio dos estudantes do ensino secundário; identificar as causas e consequências do plágio no Ensino Secundário; identificar formas de combate ao plágio em ambiente escolar.

Para realizar a investigação seguimos a metodologia de estudo de caráter descritivo, procurando identificar e analisar alguns fatores ou variáveis relacionadas com o fenómeno em causa. Decidimos estudar o comportamento dos alunos de uma escola do distrito de Bragança (Norte de Portugal), por meio de um questionário *on-line* enviado a todos os alunos do Ensino Secundário da escola em estudo, além de entrevistas a quatro professores e análise documental de regulamentos internos da escola.

Os inquéritos por questionário em suporte digital foram enviados via internet e estiveram disponibilizados aos alunos durante cerca de três meses. O questionário era constituído por questões fechadas e uma questão aberta de opinião sobre o plágio, e visou obter informação sobre o nível de conhecimento dos alunos sobre o plágio, conhecer a difusão e o tipo de práticas, procurar causas, bem como recolher a opinião dos alunos sobre o plágio e formas de o combater. Para a análise das respostas dadas aos questionários e realização dos gráficos foi utilizada a folha de cálculo Excel.

Apresentação e análise dos resultados

Neste estudo, o inquérito foi direcionado exclusivamente para os alunos do Ensino Secundário. Na escola pesquisada, o ensino engloba na sua totalidade 348 alunos, distribuídos pelos 10º, 11º e 12º anos. Responderam ao questionário 148 alunos, 99 do sexo feminino e 49 do sexo masculino. 57,4% dos alunos que responderam ao inquérito habitam na zona urbana e 42,6% habitam em zona rural. Quase todos os alunos possuem internet em casa (97,3%) e 3,7 % afirmam não a possuir. Dos alunos que responderam ao inquérito, 41,2% eram do 10º ano, 36,5% eram do 11º e 22,3% eram do 12º ano.

Após a análise dos documentos internos da escola, nomeadamente o regulamento de avaliação, verificamos que não se aborda a problemática do plágio em qualquer dos documentos da escola. Isto pode demonstrar que a escola não se preocupa ainda com esta problemática. Uma análise dos documentos *on-line* das escolas da região mostra a mesma realidade.

Em primeiro lugar procuramos verificar o conhecimento dos alunos em relação à prática de plágio. Se observarmos o gráfico 1, relacionado com o facto de os alunos já terem ouvido falar em plágio académico, podemos constatar que 81,1% dos alunos deu uma resposta positiva. Em contrapartida, 18,9% dos alunos nunca ouviram falar de plágio académico. Verificamos que a grande maioria já ouviu falar do assunto, contudo existe um número ainda considerável de alunos que nada sabem sobre plágio académico.

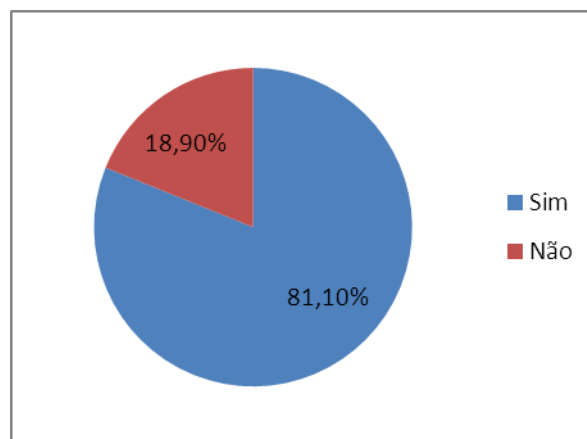


Gráfico 1. Ouvir falar em plágio académico.

Analisando o gráfico 2, é possível identificar o grau de conhecimento que os alunos consideram possuir relativamente ao plágio em contexto escolar. Então 10,8% dos alunos consideram não estar informados, 18,9% estão pouco informados, 44,6% acham estar informados, 20,9% consideram estar bem informados e 4,7% julgam estar muito bem informados. Podemos reconhecer que alguns alunos se consideram informados sobre o plágio em contexto escolar, embora ainda haja uma preocupante percentagem de alunos que parece desconhecer o plágio académico.

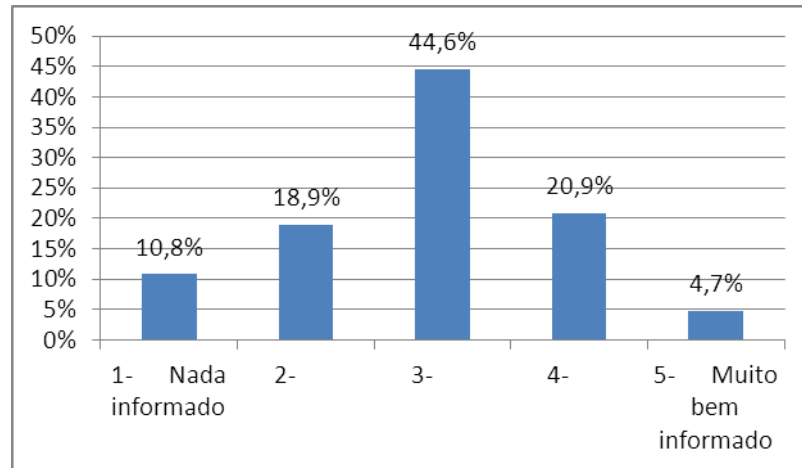


Gráfico 2. Informação sobre o plágio.

Na questão para identificar a definição mais completa de plágio constatamos que 75% dos alunos, ou seja, a maioria referiu que o plágio “É a utilização, por parte de alguém, de uma obra, ou parte dela, que apesar de ter sido realizada por outras pessoas, a assume como sua”. Isso indica que a grande maioria dos alunos tinha conhecimento do conceito de plágio académico. Na questão aberta para expressar a sua opinião sobre o plágio surgem várias respostas que nos indicam que os alunos estão bem conscientes sobre esta prática. Há frases como “Não posso considerar uma boa atitude, mas muitas vezes é necessária, devido ao termos muitos trabalhos para fazer ao mesmo tempo” ou “Sei que esta prática não é muito correta, mas às vezes dá jeito!”. Mas também existem alunos que reconhecem a necessidade de abordar essa temática na escola: “Devia haver mais informação nas escolas, e os professores deviam explicar aos alunos que praticam plágio, quais as razões para não o fazerem.” São várias as opiniões que reconhecem esta necessidade. Apesar de muitos alunos se considerarem informados, ainda existe uma grande percentagem que considera possuir pouca informação. Esta afirmação pode ser corroborada pelos dados obtidos na pergunta sobre o conhecimento de *software* para a deteção de trabalhos plagiados: 58,1% dos alunos dizem conhecer algum tipo de *software* antiplágio, enquanto 41,9% não conhece qualquer tipo de *software* para tal fim.

Relativamente aos dados apresentados pelo gráfico 3, que designa a frequência com que os alunos recorrem ao processo de copiar-colar, podemos averiguar que 16,2% dos alunos afirma nunca ter recorrido a esse processo, enquanto 32,4% o faz raramente e 31,8 o pratica por vezes. Esta prática é frequente para 16,9% dos alunos. Apenas 2,7% afirma que o faz sempre.

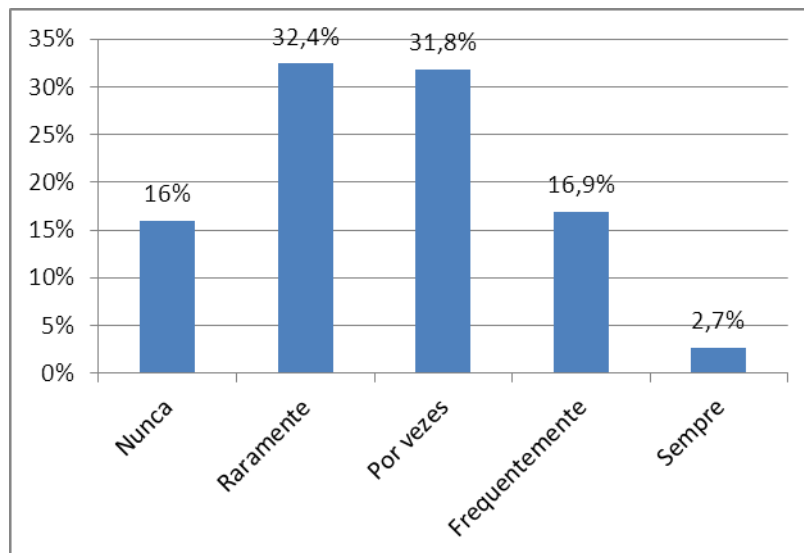


Gráfico 3. Frequência de utilização do processo copiar-colar na realização de trabalhos.

Em relação à frequência com que os alunos copiam trabalhos já feitos na internet, conforme o gráfico 4, apuramos que 51,4% dos alunos nunca utilizaram essa prática. Já 31,1% dos alunos raramente o fazem, enquanto 13,5% dos alunos costumam, por vezes, valer-se dessas cópias, 1,4% fá-lo frequentemente e 2,7% copiam sempre trabalhos já feitos na internet.

Verificamos que esta prática, apesar de ser evidente nestes alunos, não é tão expressiva como a prática do plágio através do processo copiar-colar.

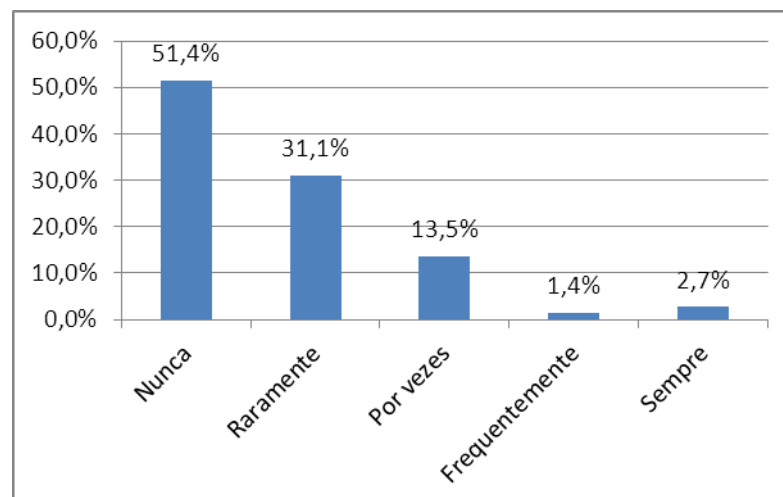


Gráfico 4. Frequência com que os alunos copiam trabalhos já feitos na internet

Em relação à frequência com que os alunos compram trabalhos feitos a partir da internet, verificamos que 95,3% afirma nunca o ter feito e 2,7% afirma que o faz raramente. A prática de compra de trabalhos através da internet, apesar de existir, é

pouco expressiva, comparada com o processo de copiar-colar e com a cópia de trabalhos já feitos na internet.

Podemos também apurar que a área disciplinar em que os alunos recorrem mais à prática do plágio é a de Filosofia, com 47% dos alunos a afirmar que já recorreram a essa prática, seguida da área de Língua Portuguesa, com 31% de respostas positivas. Verifica-se também que 29% já recorreu a essa prática na área disciplinar de Educação Física. É curioso que nalgumas respostas de opinião alguns alunos afirmaram que nesta área é importante o plágio pois a disciplina “não conta para nada”. Outras áreas de relevo são a Biologia (20%), a Geologia (10%), a Psicologia (9%) e a História (7%). Áreas onde é necessária a realização de cálculos (Matemática, Física e Química) bem como as línguas estrangeiras (Inglês e Francês) possuem uma expressão de plágio nula ou praticamente nula.

Na entrevista realizada aos professores, referiram que o plágio costuma acontecer com alguma frequência em relatórios de atividades, projetos finais de cursos profissionais, trabalhos completos ou apenas frases. Um professor mencionou que não acontece com muita frequência e que por norma os alunos apenas copiam frases e nunca trabalhos completos. Contudo, devemos estar conscientes de que copiar frases não deixa de ser plágio.

Causas do plágio	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Muito	Soma
Pela facilidade que a internet oferece para copiar informação	15,5	14,9	31,1	26,4	12,8	70,3
Por falta de tempo para escrever o trabalho	7,4	27,7	35,1	20,3	9,5	64,9
Porque a escola não informa sobre o plágio	17,6	25,7	29,7	16,2	10,8	56,7
Porque costume deixar os trabalhos para a última hora	15,5	30,4	29,1	17,6	7,4	54,1
Porque os prazos para a realização dos trabalhos são curtos	16,2	29,7	31,1	11,5	11,5	54,1
Porque tudo o que existe na internet pode ser copiado livremente	24,3	25	19,6	19,6	11,5	50,7
Por dominar a internet e tecnologias associadas	15,5	35,8	27,7	13,5	7,4	48,6
Porque se pode fazer melhor trabalho com menos esforço	17,6	36,5	24,3	14,2	7,4	45,9
Porque os professores não orientam na realização de trabalhos	20,9	24,5	29,1	13,5	2	44,6
Porque nos trabalhos copiados a classificação costuma ser melhor	28,4	31,8	22,3	11,5	6,1	39,9
Falta de regras na elaboração dos trabalhos	20,9	41,9	27	6,8	3,4	37,2

Causas do plágio	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Muito	Soma
Por não ter capacidade de escrita	26,4	38,5	27	6,1	2	35,1
Porque todos os colegas o fazem de forma natural	25,7	43,2	23,6	4,1	3,4	31,1
Porque já o fazia no Ensino Básico	39,2	31,1	16,9	7,4	5,4	29,7
Porque os professores não se interessam pelo facto de o trabalho estar copiado	33,1	39,2	18,6	6,8	3,4	28,8

Tabela 1. Causas do plágio

Em relação às causas do plágio, apresentamos na tabela 1 uma descrição de fatores que podem conduzir ao plágio, selecionados a partir da consulta bibliográfica sobre a temática. Os resultados das respostas estão apresentados em percentagens.

Verificamos que os alunos atribuem mais importância a uns fatores do que a outros. Se somarmos (coluna soma) as três últimas categorias de resposta da tabela 1 (Algo, Bastante e Muito), em todos os fatores e ordenarmos os fatores por ordem de importância, observamos que alguns possuem respostas superiores a 50%, em áreas relacionadas com a internet e a facilidade de copiar e colar, bem como de fatores relacionados com o tempo, como o prazo dado para a realização dos trabalhos, o “deixar para a última hora”. Esses aspetos remetem para a ausência de hábitos de trabalho por parte dos alunos. A falta de informação sobre o plágio, por parte da escola, revela-se também como um fator importante. Poderá significar que alguns alunos modificariam o hábito de recorrer ao plágio se a escola se preocupasse em informar a comunidade educativa sobre essa prática.

Os professores identificaram essencialmente três razões para a prática do plágio: a falta de preparação para realizar investigação, a abundância de material disponível na internet; e a possibilidade de o praticarem por desconhecimento do que significa plagiar.

Sobre as medidas para combater o plágio, apresentamos as respostas dos alunos na tabela 2 (apresentadas em percentagem de respostas). Verificamos, considerando o somatório das categorias 3, 4 e 5, que as medidas de carácter de consciencialização e debate do tema, a nível da comunidade escolar e também a um nível mais macro (Ministério da Educação), são bem acolhidas pelos alunos. As medidas relacionadas com a atuação pedagógica dos professores, no sentido de fornecer regras claras sobre a realização dos trabalhos, são também bem aceites.

Medidas para combater o plágio	1 – Discordo completamente	2	3	4	5 – Concordo completamente	Soma
A escola deveria consciencializar a comunidade escolar	4,7	4,1	27	20,9	43,2	91,1
Os professores deveriam fornecer	4,1	7,4	22,3	27,7	38,5	88,5

Medidas para combater o plágio	1 – Discordo completamente	2	3	4	5 – Concordo completamente	Soma
regras claras sobre a realização de trabalhos						
O Ministério da Educação deveria fazer com que o tema fosse debatido nas escolas	5,4	8,1	31,8	19,6	35,1	86,5
Os professores deveriam acompanhar a realização dos trabalhos	11,5	8,1	32,4	20,9	27	80,3
Os trabalhos plagiados deveriam ser anulados	14,9	13,5	29,7	15,5	26,4	71,6
Os alunos deveriam chumbar na disciplina onde cometem plágio	44,6	22,3	21,6	6,1	5,6	33,3

Tabela 2. Medidas para combater o plágio

As medidas menos recetivas por parte dos alunos são aquelas de carácter mais punitivo, como reprovar na disciplina onde o trabalho fosse plagiado. A medida de anular os trabalhos plagiados também é bem acolhida, apesar de não ser tanto como as medidas de sensibilização e de atuação pedagógica dos professores na realização dos trabalhos.

A ideia de penalização encontra-se também bastante evidente nas respostas dos alunos na questão aberta sobre a opinião do plágio. Mencionam também que é injusto para quem se esforça, e que quem o pratica obtém resultados sem qualquer tipo de esforço.

Através das entrevistas dos professores e reportando às medidas para combater o plágio, todos eles referiram que será cada vez mais necessário adotar medidas de combate ao plágio, sugerindo ideias como: *Proibir o plágio na elaboração de trabalhos; punir esses alunos; adotar guias de literacia existentes na biblioteca; adotar estratégias e medidas para lhes explicar o que é o plágio.* A apresentação dos trabalhos de forma oral, na aula, é também uma forma que os professores entrevistados defendem, bem como alguns alunos nas respostas abertas, pois os obriga a estruturar o trabalho para o poder apresentar e defender, o que implica envolvimento na aprendizagem.

Conclusão

É hoje impensável negar o acesso à internet aos alunos na realização dos trabalhos académicos, mas deve ser repensado todo o contexto pedagógico que suporta ou permite a existência da prática do plágio. Se se continuar com a cabeça debaixo da areia, sem preocupação sobre este fenómeno emergente, não estaremos, certamente, a contribuir para aumentar o nível de literacia, e a estimular a capacidade mental e o

desenvolvimento da capacidade de pensar de forma estruturada. Este comportamento é bem patente no nosso estudo. Na escola em causa, a nível do Ensino Secundário, apesar de não podermos generalizar, podemos afirmar que a maioria dos alunos tem consciência desta prática e opta por uma definição correta de plágio. A grande maioria também o pratica com maior ou menor frequência. Essa prática assenta mais no processo de copiar-colar utilizando informação da internet do que no plágio de trabalhos já elaborados e disponibilizados na rede. Com menor expressão ainda se encontra a compra de trabalhos através da internet. As áreas disciplinares mais plagiadas parecem ser aquelas onde é exigida maior capacidade de escrita, como a filosofia e a língua portuguesa. As menos plagiadas foram as disciplinas onde é necessária a realização de cálculos, como a matemática, a física e a química, bem como as disciplinas de língua estrangeira.

Sobre as causas do plágio verificamos que existe um conjunto de fatores mais importante que podem induzir ao plágio. Um fator pode ser descrito como a facilidade de aceder à informação da internet ao que podemos associar a ideia de que na internet tudo pode ser copiado. Outro fator importante relaciona-se com a organização do tempo para a realização dos trabalhos escolares (falta de tempo, tempos curtos para a realização e por deixar para a última hora). Ainda, um outro fator que nos parece importante relaciona-se com a falta de esclarecimento sobre a prática do plágio. Deduzimos que, se a escola informasse mais os alunos sobre a temática, o comportamento dos alunos poderia alterar-se.

Sobre as medidas para combater o “flagelo” destacam-se as de sensibilização por parte da escola e também do Ministério da Educação. As escolas deveriam começar a preocupar-se com esse alerta e, a um nível mais abrangente, o Ministério da tutela poderia tomar medidas, tal como o fez para a segurança na internet, criando uma semana dedicada a essa temática.

A um nível micro são também consideradas importantes as medidas que os professores podem tomar, no sentido de fornecerem regras para a realização de trabalhos, acompanharem a sua realização e propor a sua apresentação. O problema parece não ser simples e, muito provavelmente, a responsabilidade da solução poderá não depender apenas dos professores. É certo que as práticas de realização de trabalhos necessitarão de ser alteradas, nomeadamente no tipo de trabalhos a realizar, nas regras de realização e no acompanhamento por parte dos docentes. Isso poderá obrigar a repensar o desenho curricular e as estratégias de aprendizagem. O plágio introduz variáveis novas na prática educativa e, nesse contexto, mais do que solicitar respostas isoladas dos professores, a solução deve ser encontrada mais em contexto de escola ou mesmo numa reação de todo o sistema educativo.

Medidas muito severas ou punitivas são menos aceites pelos alunos. A maioria concorda com a anulação dos trabalhos plagiados, mas não concorda com a reprovação na disciplina onde se verificou o plágio. Esse aspeto vai ao encontro às propostas de

Pinto e Gerrero (2014), quando referem que as respostas pedagógicas permanecem no tempo incidindo sobre a raiz do problema.

As crianças de hoje vivem imersas na internet e nas tecnologias associadas. A escola tem procurado fazer com que os alunos aprendam com as tecnologias, ou seja, aprender com os meios, procurando a informação disponibilizada. Contudo, a escola tem estado bastante afastada da faceta de educar para os meios, ou seja, para a utilização consciente das tecnologias de informação e comunicação (TIC). A utilização destas requer regras, valores e uma forte dimensão ética (Meirinhos, 2013). Essa faceta tem estado completamente ausente da educação dos nativos digitais. Não basta educar com os meios, é necessário educar para os meios. Com a utilização menos consciente das tecnologias o aluno prejudica a si mesmo, uma vez que deixa de desenvolver competências de escrita e a capacidade de fazer análises e sínteses, necessárias para o pensamento lógico e estruturado. A capacidade de ler, analisar e sintetizar ideias de vários autores para depois articular esses conteúdos num novo texto próprio é uma habilidade importante para o desenvolvimento da competência crítica e deveria ser valorizada no meio escolar.

Em síntese, com este trabalho pretendemos transformar uma problemática latente e torná-la mais visível e consciente para a criação de condições de ação. Ao contrário de muitos outros dilemas que a escola enfrenta, esse não segue a mesma lógica. São normalmente os problemas sociais emergentes que são transferidos para a escola e solicitada a sua resolução. No caso do ciberplágio é um problema que surge em contexto de aprendizagem escolar e coloca em causa os valores da aprendizagem. Esse flagelo educacional, se não for resolvido, irá acentuar-se cada vez mais e poderá transformar-se num problema social.

Referências

- Balano, I. e Muñoz, I. (2014). Competencia lecto-escritora y plagio: los desafíos de la era digital. In R. Comas e J. Sureda (Coord.) *El plagio académico en educación secundaria: características del fenómeno y formas de intervención*. (pp. 8-27). Palma: EIC.
- Comas, R. e Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10.
- Comas, R., Sureda J. e Urbina S. (2005). The 'Copy and Paste' Generation: Plagiarism Amongst Students, a Review of Existing Literature. *The International Journal of Learning*. The International Journal of Learning. 12, 161-168.
- Dias, P. e Bastos, A. (2013). Plagiarism and learning: Contributions from research to educational practice. In P. Dias e A. Bastos (Org.) *Plagiarism, Phenomenon in Europe: research contributes to prevention*. (pp. 15-27). Faculdade de Filosofia: Braga.
- Meirinhos, M. (2013). Teachers and ICT skills: towards a new digital literacy. In P. Dias, e A. Bastos (Org.) *Plagiarism, Phenomenon in Europe: research contributes to prevention*. (pp. 28-39). Faculdade de Filosofia: Braga.

- Pinto, M. e Guerrero, D. (2014). La importancia de las competencias informacionales para afrontar el plagio académico: estrategias para la alfabetización informacional del alumnado de secundaria y bachillerato. In R. Comas e J. Sureda (Coord.) *El plagio académico en educación secundaria: características del fenómeno y formas de intervención*. (pp. 28-36). Palma: EIC.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9 (5). Recuperado em 18 de maio de 2012, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Sureda, J., Comas, R. e Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alunado universitario según el professorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220.
- Sureda, J., Comas, R. e Oliver, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*. XXII (5)103-111.
- Tapscott, D. (1997). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill.
- Underwood, J. (2013). Academic dishonesty: A fuss about nothing? In P. Dias e A. Bastos (Org.) *Plagiarism, Phenomenon in Europe: research contributes to prevention*. Faculdade de Filosofia: Braga.

Data de recepção: 05/07/2015

Data de revisão: 01/11/2015

Data do aceite: 23/11/2015

A QUALIDADE DO ENSINO DA FÍSICA E O INTERESSE DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PELA DOCÊNCIA NA ÁREA

Márcia Elida Domingos Prudêncio¹

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. Araranguá, Brasil

Graciane Gonçalves Farias

Prefeitura de Araranguá. Araranguá. Brasil

Franciele de Souza Caetano Vieira

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, Brasil

Suzy Pascoali

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. Araranguá, Brasil

Resumo. Neste estudo são investigadas possíveis causas para a falta de professores na área de Física, especialmente, no Ensino Médio. O estudo teve como objetivo entender as razões que levam os estudantes de Ensino Médio a não optarem pelo curso de licenciatura em Física em seus vestibulares, apesar da demanda de mercado para professores nessa área ser superior à quantidade de profissionais disponíveis. Para realização do estudo, optou-se pela pesquisa exploratória e pela abordagem quantitativa, e os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário a estudantes do último ano do Ensino Médio, indagando sobre a forma adotada para trabalhar o conteúdo de Física, as preferências dos estudantes e a possibilidade de se optar pela Física como carreira profissional, entre outros aspectos. Os resultados apontaram para um interesse reduzido em relação à possibilidade de selecionar a área como futuro campo profissional, apesar de um interesse mais significativo pelo estudo da área enquanto disciplina do Ensino Médio.

Palabras-chave: Física, qualidade do ensino, atuação profissional.

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE FÍSICA Y EL INTERÉS DE ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA POR LA DOCENCIA EN ESTA ÁREA

Resumen. Se investigan en este estudio causas posibles de un problema que afecta principalmente a las escuelas de enseñanza media: la falta de profesores en el área de la Física. Su objetivo ha sido comprender los motivos que llevan a los estudiantes de la secundaria a no aceptar o no elegir la carrera de Licenciatura en Física en su proceso de elección de la Enseñanza Superior, a pesar de que la demanda del mercado para los docentes en esta área es mayor que la cantidad de profesionales disponibles. Para realizar el estudio se ha optado por una investigación exploratoria y cuantitativa, utilizando un cuestionario para recolectar los datos en estudiantes del último año de la Enseñanza Media. Los resultados apuntan a un interés reducido en relación a la carrera profesional en Física, a pesar de existir por la asignatura.

Palabras clave: Física, educación de calidad, actuación profesional.

¹ **Márcia Elida Domingos Prudêncio.** Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. marcia.prudencio@ufsc.br

HIGH SCHOOL PHYSICAL WITH QUALITY AND PREFERENCE IN THIS AREA OF EDUCATION

Abstract. In this article we study the possible causes of a problem that primarily affects high schools: the lack of teachers of physics. The aim has been to understand the reasons why high school students do not choose to study a degree in Physics, despite the market demand for teachers in this area, which is greater than the professionals available. We opted for an exploratory and quantitative methodology, using a questionnaire among students of last year of high school. The results points to a reduced interest in relation to the professional path in Physics, despite its existence as a subject.

Keywords: Physics Teaching quality education, educational formation, meaningful learning.

Introdução

Os cursos de licenciatura no Brasil foram criados nas antigas faculdades de Filosofia nos anos 1930 (Gobara e Garcia, 2007) principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária, atual Ensino Médio. Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica na sua prática cotidiana metodologias que têm como fundamento as regras que derivam do conhecimento científico.

Para formar esse profissional entendia-se necessário um conjunto de disciplinas científicas que forneceria as bases para sua ação, sem que isso significasse a superação de um ensino tradicional. Sem uma preocupação com a formação integral do professor, o ensino tem passado décadas permeado por uma prática pedagógica arraigada ao paradigma positivista, também conhecido como tradicional.

O paradigma positivista é vinculado aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e de dicotomia das dualidades, disseminado a partir da difusão dos posicionamentos de Descartes. Essa fragmentação do conhecimento se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional e configura “... o modo de ser e de pensar dos sujeitos ...” (Santos, 2009, p. 15).

É também a partir desse paradigma que a educação prioriza a transmissão de conhecimentos *historicamente acumulados, sem considerar as possibilidades de sua reconstrução ou produção* nos próprios contextos educacionais. O que vale é a assimilação desses conhecimentos, por meio da memorização e da reprodução constante. (Zwierewicz, 2015, p. 12).

Apesar dos avanços educacionais, em função da influência de outros paradigmas, tais como o paradigma interpretativo, o paradigma sociocrático e o

paradigma ecossistêmico (Moraes, 2004), problemas de década anteriores seguem atingindo as escolas no contexto brasileiro, entre os quais se destaca o déficit de professores na área de Física. Em um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional (INEP, 2003), identificou-se que, dos 31.175 professores de Física do Brasil, apenas 3.095 possuíam a licenciatura na área. Dos demais, 8.981 eram formados em Matemática, 6.825 em Química, Biologia ou Engenharia, 1.837 em Pedagogia, 2.166 possuíam outra graduação e 2.822 não possuíam qualquer curso superior.

Há poucos ingressos no curso de Física, todavia esse desestímulo pode começar no Ensino Médio, onde a disciplina representa para o estudante, na maior parte das vezes, um grande desafio em função da complexidade do conteúdo e a persistência do paradigma tradicional nos processos de ensino e de aprendizagem, exigindo que ele decore fórmulas cuja origem e finalidade são desconhecidas. Neste estudo exploratório procurou-se avaliar, por meio da aplicação de questionário, as causas que levam a um número reduzido de estudantes optarem pela licenciatura, além de outras questões pertinentes e que envolvem a qualidade do ensino.

Estudos precedentes indicam que a problematização da qualidade do ensino é frequentemente discutida nos mais diversos âmbitos, pois vai além das esferas escolares, passando pelas políticas públicas e pelas ações que delas derivam, entre as quais a oferta de infraestrutura para atender as necessidades de cada contexto. Nesse sentido, Arroyo enfatiza que:

Não são as diferenças de clima, ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível e impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções como políticas regionais locais. (Arroyo, 2007, p. 21).

A esse respeito o artigo 206, inciso VII da Carta Magna, faz menção expressa à importância da qualidade da educação, tratando-a como um princípio basilar do ensino a ser ministrado, ou seja, garante o direito à educação com “padrão de qualidade” para todos (Brasil, 2013). Para Demo (2001) a educação define a qualidade nas áreas social e humana, pois ele entende que não há como chegar a elas sem educação. O autor ressalta ainda que a educação, que supõe qualidade formal e política, exige construção e participação, pois "... precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores ..." para se concretizar (Demo, 2001, p. 21).

Nesse contexto, compreende-se que, para alcançar a qualidade, é necessário investir em docentes formados efetivamente na área a que se propõe lecionar. O objetivo é despertar no aluno, além do interesse pela disciplina ministrada, na qual tem profundo conhecimento, a curiosidade e a admiração de uma possível futura carreira a ser seguida.

Espera-se também que um processo de formação continuado de docentes possa estimular os estudantes a se apropriarem, construir, socializarem, difundirem e aplicarem o conhecimento, por meio de estratégias que motivem a pesquisa e o uso do laboratório e de experiências para que compreendam conceitos da área, favorecendo a articulação teórico-prática. Nesse sentido, Grosso afirma que “As experiências forçam os estudantes a refletir e pensar nos processos envolvidos de forma científica, o que lhes desperta o interesse, dá-lhes oportunidade de vivenciar o processo de investigação científica, desenvolve sua capacidade de resolução de problemas, faz os [sic] compreender conceitos básicos e acaba por desenvolver suas habilidades.” (Grosso, 2001, p. 5).

Moreira e Ostermann (1999, p. 154) registram que uma das condições para ocorrência de aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária e não literal. Um material com essa característica é dito potencialmente significativo. Ao trabalhar a atividade experimental, relacionando o conteúdo com o cotidiano do aluno, por exemplo, o professor estimula o aluno a questionar e participar mais das aulas.

De acordo com Ausebel, a compreensão genuína de um conceito ou proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. Porém, ao se testar essa compreensão, simplesmente pedindo para o aluno que diga quais os atributos essenciais de um conceito ou os elementos essenciais de uma proposição, pode-se obter apenas respostas mecanicamente memorizadas. (Moreira e Ostermann, 1999, p. 154).

Ministrar aulas por meio de estratégias diferenciadas é de suma importância, ainda mais quando se tem a oportunidade de envolver as escolas públicas em projetos educacionais como os vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que incorpora acadêmicos de licenciatura nas atividades da escola, para propor e realizar atividades experimentais e projetos interdisciplinares. Os estudantes têm a chance de participar e aprender algo que motiva sua ida à escola, interessando-se por um ensino que supera a prática centrada no quadro e na fala do professor. Além disso, as atividades desenvolvidas pelos “Pibidianos” (termo criado para identificar estudantes vinculados às bolsas oferecidas pelo PIBID) têm um referencial de ensino bem definido e que é fortalecido nos cursos que frequentam, o que possibilita uma evolução conceitual importante.

Em contrapartida, em um estudo realizado sobre o ensino de Física no Brasil, constatou-se que alguns dos problemas atuais sempre se fizeram presentes: percebeu-se um ensino expositivo, geral, superficial, baseado na memorização e com excessiva dependência dos manuais didáticos (Gobara e Garcia, 2007, p. 519).

Além desse problema, dois dos atuais pontos de preocupação em relação aos professores são a extensa carga horária e a falta de material didático. O excesso de

trabalho e a falta de recursos têm colaborado para que o professor deixe de investir em experimentos que facilitariam a compreensão dos conteúdos. Também tem se discutido a necessidade de rever o próprio conteúdo previsto para o Ensino Médio, questão que tem mobilizado a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015). Por outro lado, a escassez de infraestrutura, especialmente em relação aos laboratórios, tem sido indicada como aspecto que integra uma conjuntura não favorável ao interesse dos estudantes pela área da Física.

Da mesma forma que valorizamos o uso de laboratórios para o desenvolvimento de aulas práticas, enfatizamos o uso de laboratórios de informática, uma vez que a internet disponibiliza *softwares* relacionados aos conteúdos trabalhados no currículo de Física. Nesse sentido, Freire parte do princípio que o compromisso da educação é “... com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação ... sem ... prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais ... se instrumentaliza.” (Gobara e Garcia, 2007, p. 22-23).

Diante dessa afirmativa, entende-se que a ciência e a tecnologia são fundamentais para a educação e a sociedade, já que uma depende da outra. Contudo, para aproveitar o potencial tecnológico e estimular a permanência dos estudantes, são necessárias medidas educacionais urgentes, que tornem a aprendizagem mais significativa e articulada aos problemas da realidade, especialmente em cursos em que a evasão é mais acentuada em função de vários fatores, entre os quais a complexidade do conteúdo.

Há em questão também o perfil socioeconômico, que obriga os estudantes a estudarem e trabalharem concomitantemente. Desse modo, a falta de expectativa que deriva de baixos salários, somada ao declínio do *status* social da profissão, fazem com que as licenciaturas vivam em constante crise, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Tendo em vista esses problemas, é preciso criar estratégias para que os estudantes possam permanecer no curso e se formem no período previsto.

Faz-se necessário dar sustentabilidade, conceder auxílios e bolsas e outras condições de estudo, além de criar equipes de professores que possam dedicar-se sistematicamente aos cursos, a fim de proporcionar condições dignas para a aprendizagem. Também é necessário desenvolver ações que contemplem as etapas que antecedem o Ensino Superior, trabalhando para a melhoria de qualidade nas instituições de Ensino Fundamental e Médio (Gobara e Garcia, 2007), por meio de estratégias que colaborem para a superação do paradigma de educação tradicional.

Método

A escola pesquisada pertence ao quadro da rede de ensino pública estadual, localizada no Centro de Araranguá (Santa Catarina, Brasil). A instituição oferta curso de Ensino Médio e Técnico, e o profissionalizante Magistério. Possui laboratório de

informática, sala de professores, salas de aula, sala de vídeo, auditório, refeitório, ginásio de esportes, quadra de futebol e vôlei, secretaria, sala de apoio pedagógico, entre outros espaços. Contudo, foi observado que ainda há falta de infraestrutura para as práticas experimentais e professores capacitados para o desenvolvimento de aulas que articulem teoria e prática.

Decidiu-se aplicar um questionário a estudantes que frequentavam o último ano do Ensino Médio na referida instituição, por ser um momento oportuno para definir o curso superior que pretendiam ingressar. Como uma das intenções da pesquisa foi avaliar se existe interesse pela área da Física, optou-se como campo de pesquisa esse contexto.

Para realização da pesquisa, adotou-se o método exploratório e a abordagem quantitativa, definindo-se pela aplicação de um questionário. O instrumento foi aplicado a 33 (trinta e três) estudantes em sala de aula e na presença de um professor, que cedeu um determinado tempo para que eles pudessem responder e entregar o questionário individualmente. O tratamento dos dados coletados possibilitou o alcance dos resultados apresentados na sequência.

Resultados e discussão

O questionário foi composto por seis itens, que envolviam, entre outros aspectos, o interesse pela área da Física enquanto disciplina do Ensino Médio e a possibilidade de optar profissionalmente pela área da Física. Espera-se que os resultados se transformem em indicativos para possíveis encaminhamentos no sentido de valorização da área, na melhora da qualidade do ensino ofertado e na elevação do interesse dos estudantes em frequentar um curso superior que os capacite para atuar como professores de Física conscientes da necessidade de articular o ensino às demandas da realidade.

- Interesse dos estudantes na disciplina de Física

Os resultados obtidos na questão refutam a hipótese do desinteresse generalizado dos estudantes em relação à área. Apesar de inúmeras dificuldades, observa-se que 51,5% dos estudantes possuem interesse pela disciplina de Física, conforme registrado no Gráfico 1.

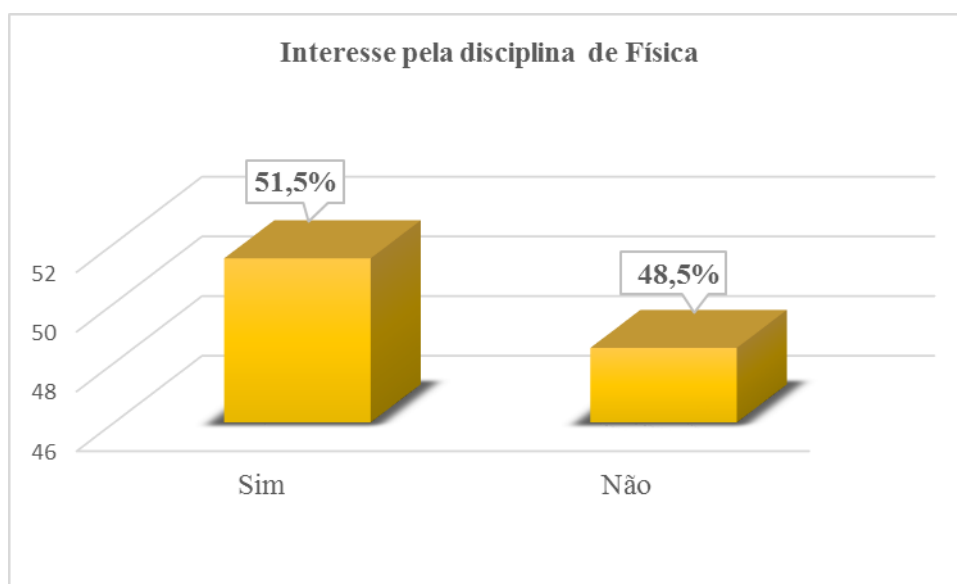


Gráfico 1. Interesse dos estudantes pela disciplina de Física.

O interesse demonstrado por uma parte substancial dos estudantes estimula reflexões sobre o que os leva a agir dessa forma. Apesar das demandas que envolvem o Ensino Médio no contexto brasileiro, esse interesse nos motiva a pensar que a área poderia obter mais destaque se houvesse mais investimento na infraestrutura e na formação docente, pois para Bevilacqua e Silva o envolvimento é conquistado "... com o desenvolvimento do trabalho experimental. Os estudantes têm sua curiosidade e interesses estimulados com a possibilidade de utilização de materiais diferentes e pelo desenvolvimento da prática." (Bevilacqua e Silva, 2007, p. 90). Nas aulas em que o estudante pode se implicar nas tarefas, articulando teoria e prática, há uma tendência à participação mais efetiva e à consequente ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Da mesma forma, é preocupante o número expressivo de estudantes não interessados em uma área, enquanto existe um distanciamento entre conteúdos curriculares e demandas da realidade. O fato de a escola reforçar uma "... visão descontextualizada e simplificadora, difundida pela ciência moderna, tornou-se hegemônica ao longo dos últimos 400 anos ..." (Santos, 2009, p. 18) e tem dificultado vincular conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes e seus entornos.

- Interesse dos estudantes pelas estratégias didáticas diversificadas

Na segunda pergunta foi questionado o nível de interesse dos estudantes por diferentes estratégias didáticas utilizadas pelos professores: apresentação expositiva; levantamento de questionamentos por parte dos estudantes; levantamento de argumentos dos estudantes; atividades solucionadas pelo professor; atividades solucionadas pelos estudantes; pesquisas em livros didáticos; pesquisas na internet;

experiências realizadas pelo professor; experiências acessadas via internet; experiências realizadas pelos estudantes.

Os resultados indicaram que 2,09% dos estudantes se interessam por experiências apresentadas via internet, 4,06% por pesquisas nos livros, 6,09% por comentários na aula, 9,12% por pesquisas na internet, 14,19% por exercícios resolvidos pelo professor, 14,21% por exercícios resolvidos pelos estudantes, 21,27% por perguntas abertas, 28,97% por apresentação expositiva pelo professor, conforme registrado no Gráfico 2. Entre as possíveis interpretações, destacamos dois aspectos: o primeiro é o reduzido interesse por atividades que envolvem a internet, fato que pode ser ocasionado pelo desconhecimento das possibilidades oferecidas por ela; o segundo é o interesse significativo por exercícios resolvidos pelos professores e por aulas expositivas, situações que demonstram um perfil de estudantes adaptados a um processo mais tradicional de ensino.

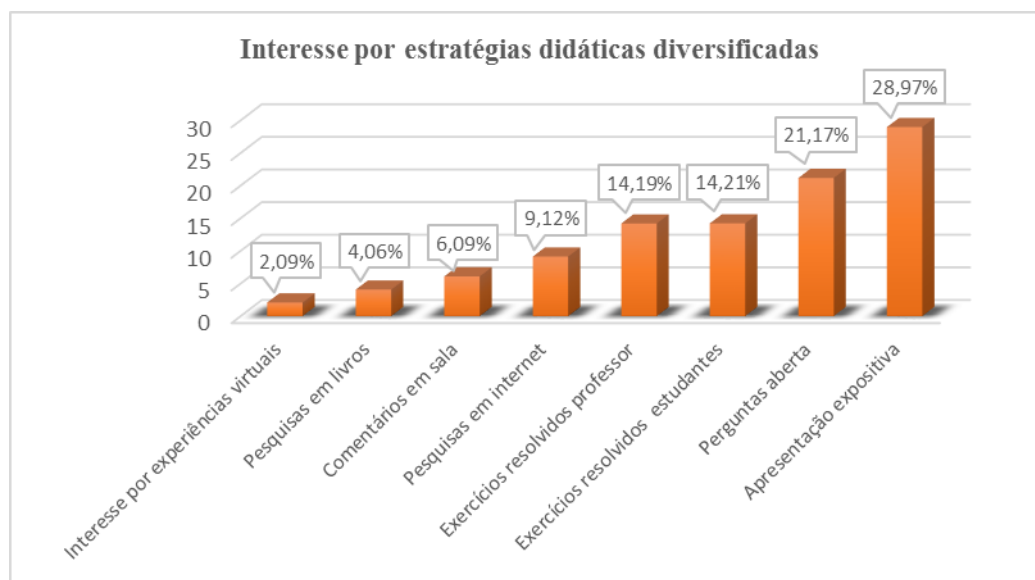


Gráfico 2. Interesse dos estudantes por estratégias didáticas diversificadas.

A influência secular do paradigma positivista, destacada por Santos (2009), sustenta a permanência de formas de ensinar, sem que se percebam outras alternativas. Em contrapartida, vários são os autores contemporâneos que investem em outras possibilidades educacionais, entre os quais Moraes (2004), Morin (2011, 2014a, 2014b), Nicolescu (2014), Pineau (2014), Pinho, M. V. R. S. Suanno e J. H. Suanno (2015), Santos (2009), Torre (2012, 2013), Zwierewicz (2009, 2013, 2015), entre outros. Além de pressupostos teóricos, parte dos referidos autores descreve experiências práticas amparadas pelo paradigma ecossistêmico.

- Causas do desinteresse dos estudantes em frequentar o curso de licenciatura em Física

Ao serem questionados sobre os motivos que levariam uma pessoa a não escolher a possibilidade de frequentar um curso superior de Física, a maior parte dos estudantes indicou dificuldades na aprendizagem do conteúdo e o fato de não gostar da área, bem como a dificuldade de trabalhar na docência: 4,09% apontaram que o professor não é reconhecido na sociedade, 6,07% indicaram não conhecer o curso de Ensino Superior, 6,09% acenaram para os baixos salários dos professores, 6,12% destacaram a falta de recursos nas escolas para ensinar com qualidade, 13,07% concluíram que se identificam com o ensino, 17,10% destacaram a dificuldade de trabalhar com estudantes atualmente, 20,08% ressaltaram não gostar da Física, 27,38% indicaram que a aprendizagem da Física é complexa. A dificuldade na aprendizagem, indicada por um número considerável de estudantes, denota a necessidade de rever a prática pedagógica, mesmo que na questão anterior muitos estudantes tenham indicado como estratégias de preferências algumas que integram o paradigma positivista.

Dessa forma, de um lado está a dificuldade em aprender e, de outro, a falta de perspectivas em relação a práticas alternativas, já que o ensino não se restringe a uma metodologia exclusiva. Nesse contexto, a utilização do ensino tradicional, centrado no uso do quadro de giz e no uso exclusivo de um livro didático, sem dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento, impõe uma forma linear ao processo de ensino e de aprendizagem, eliminando possibilidades mais criativas e envolventes.

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mais criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos estudantes, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996 p. 47).

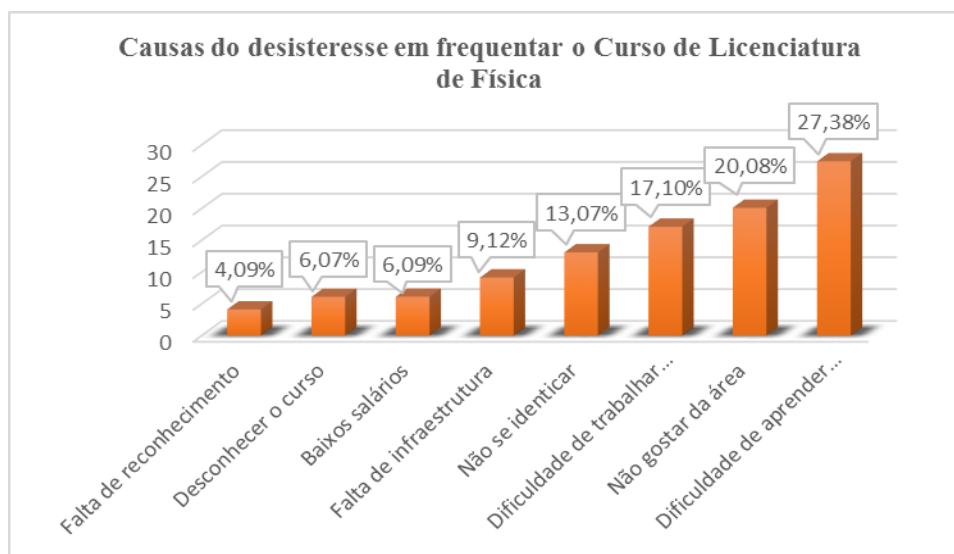


Gráfico 3. Causas do desinteresse dos estudantes em frequentar o curso de licenciatura em Física.

- Causas que motivam a opção pela docência na área da Física

Ao serem questionados sobre os motivos que levariam uma pessoa a optar pela docência na área da Física, os resultados indicaram que, para 2,09% dos estudantes, isso se deve à influência dos pais, 2,18% por proximidade de sua casa, 4,06% porque não se importa com baixos salários, 7,17% porque gosta de trabalhar com adolescentes, 10,15% porque a área das exatas facilita o acesso ao emprego, 15,17% porque Física explica a natureza, 15,24% porque quer muito lecionar, 43,49% porque gosta de cálculo, conforme registrado no Gráfico 4. Possivelmente as respostas que indicam uma preferência acentuada pelo cálculo estejam impregnadas pela ideia de que a Física está restrita a essa condição, indicando um conceito reducionista em relação à área, que envolve a natureza, a acústica, o eletromagnetismo, a termodinâmica, a óptica, entre outras questões.

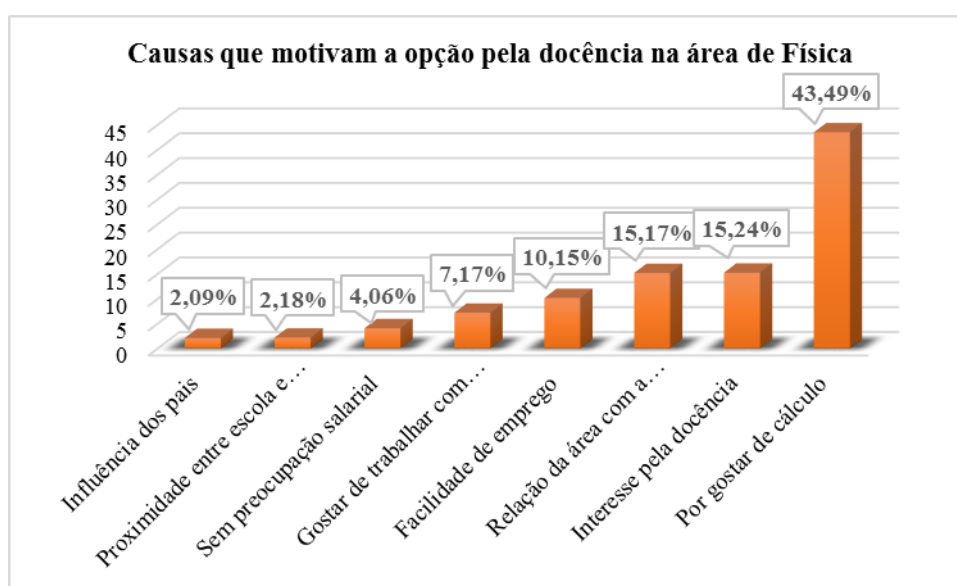


Gráfico 4. Causas que motivam a opção pela docência na área da Física

- Interesse em frequentar o curso de licenciatura em Física

Ao serem questionados sobre o interesse em frequentar um curso de licenciatura em Física, 93,94% dos estudantes responderam que não e somente 6,06% responderam que sim, conforme dimensionado no Gráfico 5.

O resultado é preocupante, já que existe uma carência histórica de profissionais na área, conforme já indicava um estudo realizado no início do século XXI, pelo INEP (2003), quando se identificou que, dos 31.175 professores de Física do Brasil em 2003, apenas 3.095 possuíam a licenciatura da disciplina.

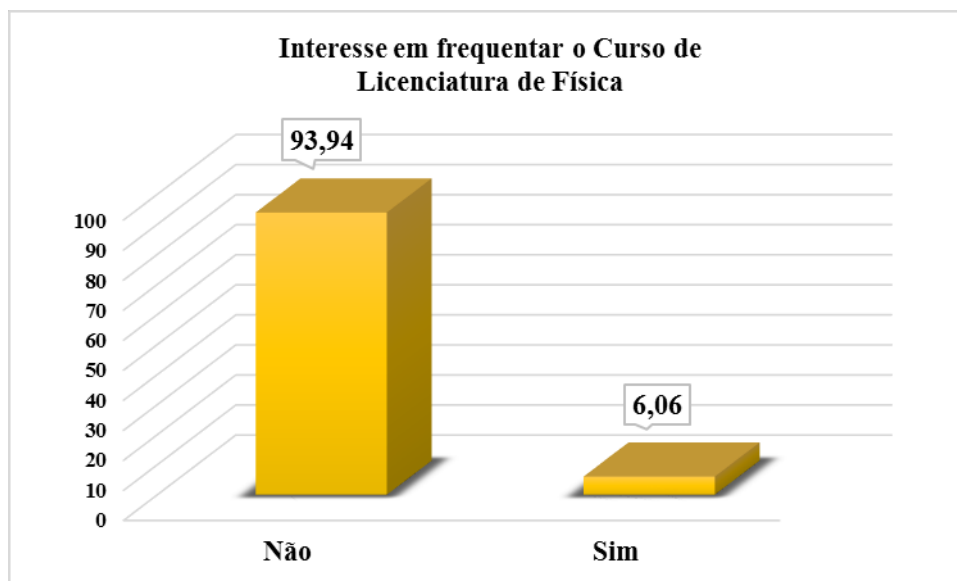


Gráfico 5. Interesse em frequentar o curso de licenciatura em Física.

- Interesse em prestar vestibular para o curso de licenciatura em Física

Ao serem questionados sobre o interesse de prestar vestibular para o curso de licenciatura em Física no final do ano letivo ou em outro momento, a maioria dos estudantes respondeu que não, indicando mais uma vez um desinteresse pela área, conforme pode ser observado no Gráfico 6. A opção mais acentuada foi a de que 84,85% não prestariam o vestibular para o curso de licenciatura em Física. Somente 15,15% responderam que sim.

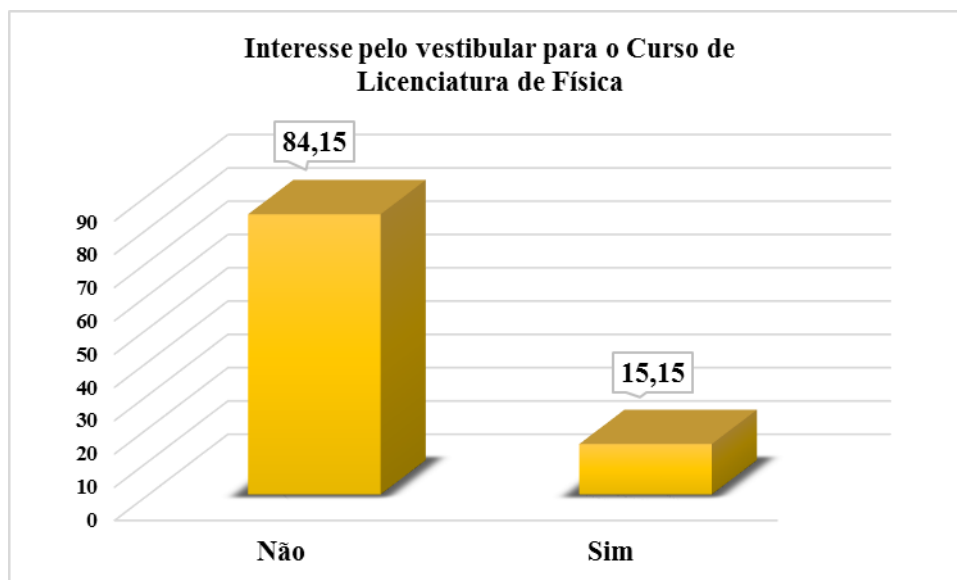


Gráfico 6. Interesse em prestar vestibular para o curso de licenciatura em Física.

Respostas como esta indicam a necessidade de se repensar a educação, atentando para a repercussão do paradigma positivista, ou pelo tradicional ensino “bancário”,

indicado por Freire (1996), por meio do qual o professor centra sua prática na transmissão de conteúdos que o estudante precisa absorver e reproduzir. Essa prática se caracteriza por uma rotina permeada pelo registro de uma diversidade de fórmulas no quadro, sem que os estudantes tenham clareza da origem. O processo avaliativo, precedido por essa prática, requisita a memorização das tais fórmulas e desmotiva o interesse pela área das exatas.

Em contrapartida, experimentos diversificados, desenvolvidos por professores que exploram a capacidade criativa, motivam os estudantes. Dessa forma, valer-se de tendências pedagógicas contemporâneas, vinculadas à criatividade e à inovação, podem facilitar a articulação teórico-prática, ampliando as possibilidades para a compreensão do processo e a utilização das fórmulas em atividades vinculadas à realidade, superando um ensino focalizado no comportamento repetitivo e controlado.

Nesse contexto, é de suma importância que os profissionais priorizem a formação continuada. Independentemente de ser promovida ou não por uma entidade educacional externa, é indispensável que esse processo se caracterize por uma formação-ação, termo utilizado por Zwierewicz (2015) para destacar a importância de os programas envolverem os profissionais em um movimento de ressignificação da própria prática, permeando a atividades por palestras, planejamento, socialização de experiências e ações que valorizem as práticas criativas desenvolvidas.

Conclusão

Para levantamento das razões que levam os estudantes de Ensino Médio a não optar pelo curso de licenciatura em Física em seus vestibulares, apesar da demanda de mercado para professores nessa área ser superior à quantidade de profissionais disponíveis, encontramos no questionário o meio mais propício para coleta de dados na realidade pesquisada. Por meio de sua aplicação, pudemos concluir que um número expressivo de estudantes gosta da disciplina de Física, apesar do contexto desfavorável e do desinteresse pela profissão docente na área.

O interesse poderia ser ampliado se houvesse mais investimento em materiais e na construção de laboratórios para processos de ensino e de aprendizagem que articulem teoria e prática, fazendo-se valer o direito de acesso a um ensino de melhor qualidade. Como já mencionado, há um interesse mais expressivo dos estudantes por aulas que incluam atividades práticas.

Por outro lado, é indispensável que os professores exercitem sua capacidade criativa, com empenho para trabalhar também com os recursos disponíveis, pois isso poderia elevar o interesse, o aprofundamento dos conhecimentos e a elevação do rendimento escolar. Nesse sentido, sugere-se que os professores aprofundem seus conhecimentos pedagógicos para poder propiciar uma aprendizagem mais significativa

para o aluno, utilizando-se inclusive de possibilidades disponibilizadas em ambientes virtuais.

O fato de os estudantes acreditarem que uma pessoa escolhe ser um professor de Física porque gosta de cálculo provavelmente acontece pela dificuldade de compreender o conceito de Física, em função de como a disciplina é trabalhada. As metodologias tradicionais distanciam o ensino da Física de aspectos a ela diretamente vinculados – a natureza, o céu, o mar, o vento, o funcionamento dos eletrodomésticos etc. –, tornando a aprendizagem abstrata e vazia de sentido.

A negação da articulação entre conteúdos curriculares e demandas da realidade reduz o interesse pela opção profissional na docência na área da Física. Se a prática pedagógica minimiza o interesse dos estudantes no momento em que frequentam as aulas de Física, conseqüentemente, o interesse por tornar-se um profissional da área é reduzido. Como um estudante poderá escolher um curso em uma área que ainda trabalha de forma tradicional, enquanto a dinamicidade é uma das características da realidade atual? Assim, destaca-se também a necessidade de investir na formação de estudantes que persistem nos cursos de licenciatura em Física, pois vivenciaram experiências formativas que podem ressignificar os futuros trabalhos em sala de aula, transformando a prática pedagógica que subsidia seu ensino.

A partir do momento em que se ingressa no curso de licenciatura, pode-se afirmar que se abre uma nova visão em relação à área de Física, desde que haja um amparo em paradigmas educacionais inovadores e que motivem a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, há emergência em superar a realidade centrada no ensino tradicional.

Referências

- Arroyo, M. G. (2007). *Da escola carente à escola possível*. 6. ed. São Paulo: Loyola.
- Bevilacqua, G.D e Silva, R, C. (2007). O ensino de Ciências na 5ª Série através da experimentação. *Revista Ciências e Cognição*, 10, 84-92.
- Brasil. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil de 1988*. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- Brasil, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2013). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID*. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 10 set. 2013.
- Brasil (2015). Base Nacional Comum Curricular – BNC. Brasília: MEC. Recuperado em 28 de julho de 2015, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>

- Demo, P. (2001). *Educação e qualidade*. 6. ed. São Paulo: Papirus.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gobara, S. T.; Garcia, J. R. (2007). As licenciaturas em física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de física”. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 29(4), 519-525.
- Grosso, A. B. (2006). *Eureka! Práticas de Ciências para o Ensino Fundamental*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- INEP (2003). *Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – 2003*. Brasília: MEC.
- Moraes, M. C. (2004). Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In M. C Moraes e S. Torre (Org.). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. (pp. 19-25). Petrópolis: Vozes..
- Morin, E. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2014a). *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*. Paris: Actes Sud.
- Morin, E. (2014b). *Pour une politique de la ville au XXIème siècle: Contribution au 7ème Forum Urbain Mondial – Carta Medellín – WUF7 – 2014*. Medellín: Fórum Urbano Mundial.
- Moreira, M. A. e Ostermann, F. (1999). *Teorias Construtivistas*. Porto Alegre: Instituto de Física – UFRGS.
- Moreira, M. A. (2001). *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In A. C. Martinez e P. Galvani (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes*. (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.
- Pineau, G. (2014). Las reflexiones sobre las prácticas: el corazón de la vuelta reflexiva. In A. C. Martinez e P. Galvani (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes*. (pp. 91-114). Puerto Vallarta: CEUArkos.
- Pinho, M. J., Suanno, M. V. R. S. e Suanno, J. H. (Org.) (2015). *Projetos Criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem*. Goiânia: Espaço Acadêmico.
- Santos, A. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In A. Santos e A. Sommerman. *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. (pp. 15-38). Porto Alegre: Sulina.

- Silva, M. B. G. (2011). *Organização curricular da Escola Avaliação da Aprendizagem*. Recuperado em 17 de setembro de 2011, de http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo2/texto_base.pdf.
- Torre, S. (2013). Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco*. (pp. 139-163). Blumenau: Nova Letra.
- Torre, S. (2012). Criadores na adversidade e na crise: qual é o segredo? In S. Torre e M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade*. (pp. 19-48). Blumenau: Nova Letra.
- Zwierewicz, M. (2009). Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In M. Zwierewicz e S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 55-70). Florianópolis: Insular, 2009.
- Zwierewicz, M. (Org.) (2013) *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. (pp. 9-17). Blumenau: Nova Letra.
- Zwierewicz, M. (2015). *Metodologia do Ensino Superior*. Florianópolis: Senac.

Data de recepção: 27/10/2014

Data de revisão: 30/10/2015

Data do aceite: 29/12/2015

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: RELAÇÃO INTERATIVA

Adelcio Machado dos Santos¹

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Caçador, Brasil

Everaldo da Silva

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Caçador, Brasil

Joel Haroldo Baade

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Caçador, Brasil

Resumo. O ser humano é um ser social, e sua necessidade de organização tem por base a capacidade humana de conhecer e construir a compreensão acerca dos meios e dos processos fundamentais para a organização e a facilitação do ato de viver. O conhecimento é um produto da atividade consciente do pensamento que determina a natureza social do ser humano e o condiciona a sua história e a sua cultura. Face à incompletude humana, as instituições sociais, entre elas a instituição educacional, zelam pela inserção do indivíduo na vida em sociedade. Diante disso, a presente análise objetiva a compreensão e descrição do processo interativo e dialético que se estabelece entre educação e sociedade. Metodologicamente, a análise é de natureza básica, apoiada na pesquisa bibliográfica e na abordagem qualitativa. Conclui-se que, por meio da instituição educacional, estimula-se que o ser humano aprenda a conviver socialmente, apropriando-se da cultura, dos padrões de comportamento e do conhecimento produzido. A educação também exerce o controle social do comportamento humano. Evidencia-se, com isso, a profunda interatividade que há entre educação e sociedade. Cabe ao processo educativo exercer o papel social transformador, ao mesmo tempo em que se transforma em decorrência das mudanças na sociedade.

Palavras-chave: educação, sociedade, cultura, conhecimento, instituições sociais.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: RELACIÓN INTERACTIVA

Resumen. El ser humano es un ser social y su necesidad de organización se sostiene en la capacidad humana para conocer y construir la comprensión acerca de los medios y de los procesos fundamentales para la organización y la facilitación del acto de vivir. El conocimiento es un producto de la actividad consciente del pensamiento que determina la naturaleza social del ser humano y lo condiciona a su historia y a su cultura. Ante lo incompleto del ser humano, las instituciones sociales, entre ellas las instituciones educacionales, velan por la inserción del individuo en la vida en sociedad. Este es un análisis objetivo y comprensivo que describe el proceso interactivo y dialéctico que se establece entre educación y sociedad. Metodológicamente, el análisis es de naturaleza básica, con uso del método bibliográfico y abordaje cualitativo. Se concluyó que, por medio de la institución educacional, el ser humano es estimulado a convivir socialmente, apropiando la cultura, los patrones de comportamiento y el conocimiento producido. La educación también ejerce el control social del comportamiento humano. Se

¹ Adelcio Machado dos Santos - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Caçador, Brasil. Endereço: Rua Prof. Egidio Ferreira, nº 271, Bloco "E", Apto. 303 CEP: 88090-500, Florianópolis (SC) Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com.

evidencia, con eso, la profunda interactividad que hay entre educación y sociedad. Compete al proceso educativo ejercer el rol social transformador, mientras también se transforma en función de los cambios sociales.

Palabras clave: Educación, Sociedad, Cultura, Conocimiento, Instituciones Sociales.

EDUCATION AND SOCIETY: INTERACTIVE RELATION

Abstract. The human being is a social being. Its need of organization is based on the human capacity of knowing and building comprehension regarding the means and basic processes for organizing and making its living easier. Knowledge is a product of conscious thinking activity, which determines the social nature of the human being, as well as influences its history and culture. Facing the fact that man is an incomplete being, the social institutions, among them the educational ones, care for the insertion of the individuals in society. This analysis aims to comprehend and describe the interactive and dialectic processes established between education and society. Methodologically, the analysis is from basic nature, with qualitative and descriptive approaches and it uses bibliographic sources. The conclusion is that, though educational institutions, the human being learns how to live in society, accepting its culture, behavior patterns and knowledge developed in it. Education also works as a social control of the human behavior. This way, we highlight that there is deep interactivity between education and society. The teaching process plays a transforming role in society, preparing the individuals for applying knowledge through the exercise of a transforming practice activity.

Keywords: Education, Society, Culture, Knowledge, Social Institutions.

Introdução

Sistematicamente, os indivíduos interagem socialmente. Esse processo tem na escola uma de suas bases iniciais e fundamentais de consolidação. É no entorno educacional que a interação se estende para além do restrito ambiente familiar, estimulando uma convivência mais direta com outros seres humanos, que influencia na incorporação de padrões de conduta, na apropriação de novos conhecimentos, no estabelecimento de relacionamentos mais extensivos e, oportunamente, na transformação da realidade. Nesse processo, todo o conhecimento acessado, apropriado, construído, socializado e difundido na instituição educacional e por ela tem por base a relação que há entre homem e sociedade.

As observações clássicas acerca dessa sociabilidade e a centralidade a ela conferida nos estudos das diferentes ciências humanas provam que a identidade humana é reconhecida e estabelecida ante um grupo. Em outras palavras, o ser humano só se faz como tal diante de outro, com o qual estabelece mecanismos diversos de interação constante. É essa interação, na origem, entre um número de indivíduos mais restrito, no

final, entre grupos e sociedades inteiras, que define uma das características humanas fundamentais, qual seja, a da vida social, situação que define a importância da função social da escola.

Nóvoa (1998) lembra, contudo, que a história da escola foi confundida como a história do progresso, desconsiderando-se os avisos de Ortega e Gasset sobre o erro da vinculação exclusiva entre grandes nações e boas escolas. Para o autor, uma grande nação depende de boas escolas, mas também da economia, da política, da justiça, da saúde, entre outros aspectos. Nesse ínterim, o reforço da ligação entre os vértices professores-Estado, provocado pela ideia da escola como redentora da humanidade, conduziu à marginalização as famílias-comunidades e, portanto, da sociedade em sua amplitude.

Em contrapartida, a educação exerce influência sobre a sociedade e é influenciada por ela. Reside nessa capacidade de transformação recíproca a crítica de Frigotto (1999) quanto à perspectiva de limitar a função social da educação à sua capacidade de responder as demandas do capital.

Nessa condição se infere a preocupação deste estudo com a relação entre educação e sociedade, reforçando o pensamento de Nóvoa (1998) sobre a necessidade de repensar a escola, trazendo para o seu cenário o vértice perdido, ou seja, a sociedade. Parte-se do princípio que o ser humano possui uma natureza social e que a escola pode colaborar para ampliar esse processo, desde que não mantenha suas práticas à margem das demandas sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais.

Especificamente no Ensino Superior, essa interação é uma condição favorecida pela articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (1996), essa indissociabilidade entre os três âmbitos é acentuada nas indicações de Calderón, Pedro e Vargas (2011) quando propõem o amadurecimento teórico no sentido de não restringir a responsabilidade social do Ensino Superior à extensão, tampouco manter as práticas pedagógica nos cativeiros disciplinares, conforme destaca Zwierewicz (2013a).

Indicações como as da curricularização da extensão, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), documento em que se propõe que se assegure, minimamente “[...] dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.” (Brasil, 2014, p. 72), são condições essenciais para a interação entre educação e sociedade. De outra forma, mudanças nas práticas pedagógicas, priorizando perspectivas mais interdisciplinares e transdisciplinares, contribuem para superar uma educação isolada da realidade social.

Na interação entre Ensino Superior e sociedade, estimulada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, reside uma das possibilidades para superar a função restrita das Instituições de Ensino Superior (IES) como “... transmissoras de conhecimentos científicos precedentes para se posicionarem como entornos de acesso, discussão,

produção e difusão de conhecimentos que colaborem para o atendimento de demandas dos entornos nos quais se inserem.” (Willemann e outros, 2015, p. 513). Contudo, essa interação não ocorre da mesma forma na Educação Básica, já que as práticas que efetiva não têm se respaldado no ensino, distanciando as escolas da pesquisa e mais amplamente da extensão. Decorre dessa condição a necessidade de fortalecer ações que viabilizem a interação com a sociedade, evitando que sigam formando pessoas com a preocupação exclusiva de preparação para o mercado de trabalho.

A iniciativa prevista na avaliação da Educação Básica, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e que implica na elaboração de provas compostas por questões contextualizadas, indica, minimamente, que a Educação Básica também precisa superar o paradigma tradicional, centrado na transmissão e na memorização de conhecimentos, para transitar por um paradigma mais emergente (Zwierewicz e outros, 2015).

Nesse processo, perdem sentido os espaços institucionais que mantêm os estudantes imobilizados “... por horas intermináveis, ouvindo um professor após outro falar e escrever sobre coisas mortas, conhecimentos construídos por outros, ideias totalmente fora do contexto em que estão inseridos, sem relação com suas vidas, seus trabalhos, suas famílias, seus desejos ... (Rosa, Basso e Borges, 2009, p. 19). Também perde sentido o docente caracterizado como um “[...] intérprete mascarado pela retórica, apoiado no que leu e no que sua experiência lhe outorga a partir de sua vivência laboral ou simples titulação universitária, com pensamento unidirecional, reducionista e mecanicista.” (González Velasco, 2012, p. 87).

Para dinamização de novas possibilidades educacionais no sentido de ampliar a interação entre educação, independentemente de ser básica ou superior, contribuem autores como Mallart (2009), Moraes (1997, 2004), Morin (2001, 2007, 2009, 2011, 2014a, 2014b), Nicolescu (2005, 2014), Pineau (2000, 2014), Pinho, M. V. R. Suanno e J. H. Suanno (2015), Santos (2009), Silva (2008), Sommerman, Mello e Barros (2002), Torre (2012, 2013), Torre e Zwierewicz (2009), Zwierewicz (2013a, 2013b), entre outros. São autores como esses que têm possibilitado transitar entre perspectivas teóricas atentas às demandas contemporâneas e às incertezas em relação ao futuro e iniciativas práticas que colaboram para transformar a escola e a realidade.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa analisou, brevemente, aspectos relacionados à interatividade entre educação e sociedade, cuja relação é estudada, principalmente, pela Sociologia da Educação, que é uma área específica dentro da Sociologia, responsável pelo estudo da relação da sociedade e dos aspectos desta com a educação. Nessa análise, a pesquisa pautou-se nos seguintes objetivos específicos: a) situar na organização social características que constituem seus membros e os aproximam em função de necessidades e expectativas, entre as quais situam-se as destacadas por Morrish (1977); b) situar a cultura na definição de padrões e formações sociais, considerando que o processo civilizador é vinculado à formação de grupos que

conhecem, registram e compartilham o produto de sua atividade pensante; c) discutir a elaboração de conhecimento a partir da perspectiva de sua constituição como produto da atividade consciente do pensamento que determina a natureza social do ser humano e o vincula a sua história e a sua cultura, processo que é pressuposto para Vasconcellos (2002); d) a capacidade dos sujeitos de captar a estrutura objetiva do real e representá-la subjetivamente; e) situar a educação como processo social, tendo em vista que, para Vasconcellos (2002), seu papel é transformar o simples conhecimento em um saber social, visto que a teoria em si não transforma o mundo.

Para realização da pesquisa optou-se pela análise bibliográfica, apoiada na abordagem qualitativa. Essa definição metodológica oportunizou o acesso a estudos precedentes vinculados à temática, proporcionando o alcance dos objetivos propostos na pesquisa. Espera-se que seus resultados fortaleçam a valorização da interação entre a universidade e sociedade, processo favorecido pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Método

No que concerne à caracterização ao tipo de estudo, foi adotada pesquisa bibliográfica, que “... implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” (Lima e Miotto, 2007, p. 37). Essa opção se ampara nas contribuições de Minayo (1994) ao defender que a seleção metodológica implica a definição de percursos que colaboram para a compreensão de determinada realidade e da posição humana em relação a esse processo.

Independentemente do tipo de estudo, a pesquisa bibliográfica é necessária para sustentar os resultados a partir da comparação com estudos precedentes. Contudo, neste caso, engloba o exame das produções registradas em livros, artigos e outros documentos para que seja realizado o levantamento e a análise do que já foi produzido acerca do objeto pesquisado, conforme defende Gil (1997).

Ressalta-se que, de acordo com Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica possibilita não apenas a solução de problemas já conhecidos no meio científico, mas também a exploração de novas áreas, caracterizadas por problemas que ainda não foram totalmente explorados e esclarecidos, como é a pretensão do presente estudo. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico não é uma simples repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, uma vez que permite o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a novas conclusões.

Quanto à abordagem, optou-se pela qualitativa, por meio da qual se busca a compreensão de fenômenos da realidade, dos seus significados, trabalhando com valores, atitudes, motivações, entre outros que não podem ser quantificados. No juízo de Haguette (1997) a pesquisa qualitativa destaca as especificidades de um fenômeno no que diz respeito às suas origens e razões de ser, proporcionando uma compreensão mais profunda de determinado fenômeno.

Amparando o estudo bibliográfico, a abordagem qualitativa possibilitou analisar subjetivamente, nos estudos precedentes, quatro categorias: sociedade, cultura, conhecimento e educação. A análise se sustentou pela perspectiva da articulação existente essencialmente entre a primeira e a última categoria elencada.

Resultados e discussão

Considerando os objetivos da pesquisa, os resultados são situações em quatro eixos, envolvendo a organização social e a definição de características que se articulam na sua formação, o potencial da cultura na definição de padrões e formações sociais, o processo de elaboração do conhecimento e o papel da educação na transformação do conhecimento em um saber social.

- Organização Social: características da sociedade humana

A necessidade da vida social, ou seja, da organização social do homem, tem por base a capacidade humana de conhecer, de construir a compreensão sobre os meios e os processos fundamentais para a organização e a facilitação do ato de viver (Ferreira, 2001).

Desde os primórdios das cavernas, o homem percebeu que, ao agir sozinho perante as forças da natureza, limitaria suas condições de sobrevivência. Destarte, surgiram os bandos e os clãs, a partir da percepção natural da necessidade do uso da força coletiva, única maneira que pudesse assegurar a proteção de cada um dos desafios impostos pelo meio ambiente.

Na medida em que os desafios eram superados, reforçava-se a necessidade de organizar-se socialmente, convivendo em grupo e desenvolvendo os processos organizadores que agregavam os grupos em torno das facilidades conquistadas para o viver cotidiano.

A capacidade de conhecer desenvolveu a vida social, e essa vida grupal, por sua vez, ampliou o próprio conhecimento humano, evidenciando a constante interatividade entre desenvolvimento do conhecimento e sociedade. Esse processo civilizador estendeu-se por milênios, chegando à sociedade atual, com uma organização social extremamente complexa, formada de diferentes instituições sociais.

As pessoas sociais possuem características em comum, ou seja, necessidades que precisam ser satisfeitas como uma condição de sobrevivência e de ajustamento a sua condição de ser social. Pessoa (2001) destaca que, entre as inúmeras necessidades sociais, algumas são consideradas universais, sendo compartilhadas pelas pessoas de todas as sociedades. Essas necessidades, como por exemplo a de alimentação, precisam ser satisfeitas para que as pessoas tenham uma existência compatível ao seu ambiente social.

No intento de satisfazer qualquer uma das necessidades universais, os indivíduos seguem certos comportamentos padronizados e compartilhados pelos membros da sociedade. A constituição desses comportamentos caracteriza uma sociedade e segue alguns pressupostos enunciados por Morrish (1977):

- tomar as necessárias providências para manter relações adequadas com o meio;
- proporcionar uma adequada diferenciação de papéis;
- proporcionar um meio de comunicação para os seus membros;
- propiciar orientações e experiências cognitivas compartilhadas;
- estabelecer um conjunto compartilhado e articulado de metas;
- prescrever a regulamentação normativa de meios para a realização das metas;
- regular a expressão afetiva;
- socializar.

Por conseguinte, a sociedade compreende um conjunto permanente de pessoas, conjunto esse caracterizado por determinados fins e determinadas relações que ligam seus componentes. Por toda parte, sustenta Saldanha (1972, os homens vivem em sociedade e formam diferentes culturas, devido ao aspecto peculiar que sua vida toma.

- Cultura, padrões e formações sociais

Como resultado da organização social, destaca-se a caracterização da sociedade humana por meio da cultura. Ferreira (2001) registra que todo o processo civilizador somente poderia ocorrer em grupo, em sociedade, e seu produto é o que recebe o nome de cultura. Ao conhecer, registrar, compartilhar o produto de sua atividade pensante, o homem cria a cultura.

Para o autor citado, existe um longo fio processual que foi tecido pela capacidade cognitiva humana ao longo da História, a unir, em uma totalidade repleta de sentido, as naves espaciais controladas por redes computacionais à primeira roda que girou sob as mãos de um homem das cavernas (Ferreira, 2001).

O homem é, acima de tudo, um ser social que, no exercício dessa sua característica, desenvolve sua cultura, os padrões e as instituições sociais. Dessa forma, a cultura está situada entre os elementos que o ser humano adquire na vida social, visto que não a recebe por meio da herança genética.

A cultura é conceituada por Pessoa (2001) como o complexo que inclui os padrões de comportamento, as ideias e os objetos, tendo objetividade, ou seja, não existe em si mesma e não é um mero produto da imaginação humana. Ao transmitir o conhecimento do acervo cultural, a geração mais velha acaba por exercer certo poder coercitivo, uma vez que existe uma pressão social sobre a geração mais jovem para que adquira a cultura.

Nas sociedades, o processo de interiorizar a cultura alcança alguns objetivos:

- manter a unidade social, condição necessária para a sua sobrevivência, pois essa unidade se deve em grande parte à cultura comum peculiar a cada sociedade.
- garantir à sociedade, por meio da transmissão da experiência social, a sua continuidade social, ou seja, a sua unidade social na perspectiva do tempo. Cada geração atua como elemento de ligação entre a geração anterior e a futura geração.
- contribuir para a evolução social ao se transmitir a cultura, à medida que se adapta a pessoa social às mudanças socioculturais, tornando-a aberta a essas transformações.

Nesse sentido, Swift (1977) afirma que a cultura não é somente alguma coisa que o homem faz, mas também, algo que o faz. A cultura estabelece essencialmente modelos de conduta, ou seja, padrões de comportamento assimilados pelas instituições sociais.

Uma formação social compreende um conjunto de padrões de comportamento compartilhados pela sociedade e orientados para a satisfação das necessidades do grupo. Dessa maneira, é possível inferir, segundo Pessoa (2001), que as instituições sociais principais são aquelas que se referem aos padrões de comportamento, orientando as pessoas na satisfação das suas necessidades sociais básicas.

As precípua formações sociais são: a familiar, a educativa, a econômica, a política, a religiosa e a recreativa. Dentro do âmbito social, essas instituições, entre outras secundárias, não podem ser entendidas como atuando de modo isolado, mas, ao contrário, elas são interinfluentes.

A instituição não se reduz aos indivíduos: ultrapassa a simples reunião de pessoas, possibilitando uma interação. Assim, tomando-se a instituição educacional, é possível observar que ela exerce influência sobre as demais e, ao mesmo tempo, recebe delas muita influência.

Para Pessoa (2001), a escola representa uma instituição social de importância fundamental na convivência do homem em sociedade, por conta da sua crescente influência na socialização das novas gerações. No sentido, o processo de integração entre as diversas instituições dentro de um determinado sistema social é denominado de rede institucional da sociedade.

Outro aspecto que pode ser ressaltado, em relação às instituições sociais, refere-se ao fato de que essas instituições não possuem o mesmo ritmo de mudança social. A título de exemplo, pode-se tomar as instituições religiosas, as quais se modificam por meio de um processo muito lento; já as instituições econômicas, em virtude das inovações tecnológicas, possuem um ritmo de mudança social muito rápido. Isso acaba por provocar uma defasagem sociocultural que equivale à diferença do avanço nesse nível entre duas instituições.

Ainda em relação às instituições sociais, Neto (1977) as classifica em regulativas e operativas. As regulativas (primárias) são aquelas cujas funções têm importância vital para a sociedade, controlando certos setores do comportamento dos indivíduos. As operativas (secundárias) são as instituições às quais se atribuem funções restritas, que interessam a certos grupos, em um determinado tempo, dentro de uma sociedade.

Essa abordagem institucionalista permite chegar a uma tipologia das sociedades, através da distinção das formas diferentes de uma ou várias das suas instituições principais.

- Elaboração de conhecimento e saberes

A condição humana é caracterizada pela capacidade de conhecer, de construir a compreensão sobre os meios e os processos essenciais para a organização e facilitação do ato de viver. O conhecimento constitui um produto da atividade consciente do pensamento que determina a natureza social do ser humano e o condiciona a sua história e a sua cultura.

É uma necessidade humana das mais importantes compreender a forma como se dá o conhecimento, pois é por meio dessa compreensão que a sociedade humana tem a possibilidade de avançar em seu processo de civilização.

Para que essa compreensão seja viável, de acordo com Ferreira (2001), faz-se necessário o questionamento permanente acerca da natureza das forças cognitivas humanas, sobre o próprio conhecimento e o processo através do qual o ser humano constrói o pensar. À medida que desvenda o processo mediante o qual obtém o conhecimento do mundo, o homem percebe a si mesmo como ente integrado na realidade.

A consciência humana não é somente um campo meramente subjetivo e apartado do mundo real; ela é o palco no qual a percepção e o conceito, como dois aspectos complementares, confrontam-se constituindo a realidade. O ato do conhecimento se revela como participação autoconsciente da realidade, a partir do momento em que este ato se torna consciente de si mesmo (Greuel, 1998 apud Ferreira, 2001). Essa consciência só é adquirida por meio da integração social, em que o homem passa a se apropriar do conhecimento e, posteriormente, produzi-lo.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002) sustenta que, pelo conhecimento, o sujeito capta a estrutura objetiva do real e a representa subjetivamente. Essa representação pode se transformar em um instrumento de liberdade, em um meio para criar uma nova forma ético-política como fonte de novas iniciativas. Um conhecimento, para conduzir a ação, deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional).

Para Vasconcellos (2002), é necessário que o trabalho com o conhecimento esteja articulado com a realidade no sentido de buscar obter sua transformação. É certo

que nem todo conhecimento possibilita uma articulação prática imediata, mas é importante que, mesmo por mediações, seja assegurado seu vínculo com a transformação da realidade, papel este a ser exercido pela educação.

- Educação como processo social

Sob o ponto de vista sociológico, a educação compreende uma ação exercida, ou seja, uma atividade desenvolvida no meio social, por meio da qual a geração adulta pretende transmitir o seu patrimônio cultural, a sua herança social às gerações mais jovens. Ela se deve ao fato de que em cada organismo são considerados dois seres: um individual e outro social. O ser individual é aquele dado por meio da herança biológica fornecida pelos próprios pais, por meio do processo de hereditariedade.

O ser social, por sua vez, é formado de um sistema de ideias, sentimentos, hábitos dos grupos sociais de que cada organismo faz parte e ao qual se integra, especialmente, através do processo educacional. Os seres humanos não nascem sociabilizados, mas ao longo de suas vidas, principalmente, por meio do processo de educação, vão aprendendo a interagir socialmente (Oliveira, 1990).

À medida que o tempo passa, em decorrência do progresso tecnológico, muitos traços culturais são acrescentados à cultura e alguns podem cair em desuso, por se tornarem ultrapassados. A cultura de um povo não permanece sempre igual. Ela é modificada com o tempo, através das transformações que as novas gerações vão efetuando.

A educação exerce função socializadora, ao formar um ser social em cada um. Exerce, também, a função de controle social, ao ajustar os educandos aos padrões culturais vigentes, aos modelos de comportamento social, tornando-os capazes de se integrar na sociedade de uma forma adequada ao desenvolvimento da cultura, podendo ser conservadora ou inovadora.

A educação é, assim, ainda uma técnica social, podendo ser utilizada como fator conservador, de manutenção da ordem social, ou como fator construtivo de transformação consciente e intencional da ordem social vigente, ou seja, como fator de mudança social. Em outras palavras, a educação é utilizada como técnica social, isto é, como método de influenciar o comportamento humano, de forma que esse se enquadre nos padrões vigentes de interação e organização sociais.

De acordo com Vasconcellos (2002), a educação formal deve transformar o simples conhecimento em um saber social, visto que a teoria em si não transforma o mundo. O ponto de chegada da educação é a própria prática social, que permeia também o desenvolvimento e o fechamento de um processo educativo.

O conhecimento teórico em si não pode transformar o mundo, pode até contribuir para sua modificação, mas, para tanto, deve sair de si mesmo e, em primeiro lugar, necessita ser apropriado por aqueles que serão responsáveis por provocar os atos reais, efetivos, ou seja, a própria transformação.

Entre o conhecimento teórico e a atividade prática transformadora, está incutido um trabalho de educação das consciências, de organização dos instrumentos materiais e planos concretos de ação. Conforme Vasconcellos (2002), a educação coloca-se justamente nessa tarefa de educação das consciências, constituindo-se uma maneira de mediar o processo de transformação objetiva da realidade.

Sob essa perspectiva, o processo educacional não transforma de forma direta e imediata a realidade social, mas de modo indireto, ou seja, agindo sobre os sujeitos da futura prática, como sustenta Saviani (1983 apud Vasconcellos, 2002). Destarte, como a educação exerce um papel mediador que tem reflexos profundos no meio social, é importante ater-se à forma como se desenvolve a educação e quais conteúdos nela são repassados.

Por ser um processo social, o que deve determinar a organização da educação e a construção do seu currículo é o objetivo de interferência na prática, com a finalidade de atuar na sua transformação, o que significa dizer que, de modo geral, todos os conteúdos devem estar voltados para a apropriação crítica da realidade, possibilitando a superação da dicotomia entre sala de aula e mundo social.

Em suma, a educação é um processo social que tem a finalidade de suscitar e desenvolver as potencialidades do indivíduo. A educação não se limita a desenvolver a natureza biológica e psíquica, o “eu” individual do homem, conforme afirma Oliveira (1990). A educação cria um ser novo – o ser social –, permitindo-lhe o desenvolvimento das qualidades físicas, intelectuais e morais, entre outras, formando um ser humano completo, apto ao convívio social.

Conclusões

Embora existam diferentes direcionamentos teóricos na Sociologia, é consenso que o homem se constitui um ser social. Ao longo do desenvolvimento das civilizações, o homem sempre procurou organizar-se cada vez mais em sociedade para garantir sua sobrevivência.

O homem, contudo, não nasce um ser social pronto. Ao contrário, é através da transmissão de padrões de comportamento, da apropriação da cultura, das características da organização humana e da interação com a sociedade que o indivíduo torna-se um ser social.

A sociedade atual, em sua complexidade, é caracterizada pela presença de diferentes instituições sociais, cuja função, entre outras, é de fortalecer a socialização entre as pessoas. Essas instituições, embora possuam características peculiares, não existem de forma isolada, mas estabelecem uma relação de troca de influências. Nesse sentido, a entidade educacional é uma das mais importantes instituições sociais; ela interage diretamente com a sociedade e suas demais organizações, influenciando e se deixando influenciar por elas.

Destarte, evidencia-se a profunda interatividade entre educação e sociedade. A educação só existe para ensinar o homem a conviver socialmente, transmitindo e transformando a cultura, os padrões de comportamento, o conhecimento produzido, enfim, ela é um mecanismo de socialização. Ao mesmo tempo em que a educação socializa o homem, ela exerce o controle social do comportamento humano.

A educação, por meio da transmissão, produção e difusão do conhecimento, deve exercer o papel social transformador. O processo educativo deve exercer o papel de mediador no âmbito das transformações sociais, possibilitando a apropriação do conhecimento teórico e a educação da consciência humana, preparando para o convívio social e para a aplicação do conhecimento por meio do exercício da atividade prática transformadora.

Referências

- Brasil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, em 10 de janeiro de 2016.
- Brasil. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014* (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. 2014. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm, em 10 de janeiro de 2016.
- Calderón, A. I., Pedro, R. F. e Vargas, M. C. (2011, out./dez.). Responsabilidade social da Educação Superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, 15(39).1185-98. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832011000400017&script=sci_arttext, em 27 de agosto de 2015.
- Ferreira, D. (2001). *Manual de Sociologia: dos clássicos à sociedade da informação*. São Paulo: Atlas.
- Frigotto, G. (1999). *A produtividade da escola improdutiva* (5a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (1997). *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- González Velasco, J. M. (2012). Aplicações educativas da teoria transcomplexa. In S. Torre, M. Zwierewicz e E. C. Furlanetto (Org.). *Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência*. (pp. 75-98). Blumenau: Nova Letra.
- Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na sociologia*. (5a. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Lakatos, E. M. E. e Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do trabalho científico* (4a. ed. rev. e ampl.). São Paulo: Atlas.
- Lima, T. C. S. e Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katal*, 10(n. esp.), 37-45.

Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>, em 27 de outubro de 2015.

- Mallart, J. (2009). Ecoformação para a escola do século XXI. In M. Zwierewicz e S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação*. (pp. 29-42). Florianópolis: Insular.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (1994). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moraes, M. C. (2004). Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In M. C. Moraes e S. Torre (Org.). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. (pp. 19-25). Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente* (9a. ed.). Campinas: Papirus.
- Morin, E. (2011). *La vía: para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (3a. ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Morin, E. (2014b). *Pour une politique de la ville au XXIème siècle: Contribution au 7ème Forum Urbain Mondial – Carta Medellín – WUF7 – 2014*. Medellín: Fórum Urbano Mundial.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (16a. ed.). Tradução de Elá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2014a). *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*. Paris: Actes Sud.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo* (3a. ed.). Porto Alegre: Sulina.
- Morrish, I. (1977). *Sociologia da Educação* (3a. ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Neto, A. D. (1977). *Sociologia Aplicada à Educação* (2a. ed.). São Paulo: Duas Cidades.
- Nicolescu, B. (2005). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza (3a. ed.). São Paulo: TRIOM, 2005.
- Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In A. C. Martinez e P. Galvani (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes*. (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.
- Nóvoa, António. (1998). Relação escola–sociedade: novas respostas para um velho problema. In R. Volpato e outros (Org.). *Formação de professores*. (pp. 19-39). São Paulo: Edunesp.
- Oliveira, P. S. (1990). *Introdução à Sociologia da Educação*. São Paulo: Ática.
- Pessoa, X. C. (2001). *Sociologia da Educação*. Campinas: Alínea.

- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation, vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Pineau, G. (2014). Las reflexiones sobre las prácticas: el corazón de la vuelta reflexiva. In A. C. Martínez e P. Galvani (Org.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes*. (pp. 91-114). Puerto Vallarta: CEUArkos.
- Pinho, M. J., Suanno, M. V. R. e Suanno, J. H. (Org.). (2015). *Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem*. Goiânia: Espaço acadêmico.
- Rosa, J. B. Basso, N. R. S. e Borges, R. M. R. (2007). *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Saldanha, N. N. (1972). *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Aurora.
- Santos, Akiko. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In A. Santos e A. Sommerman. *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. (pp. 15-38). Porto Alegre: Sulina.
- Silva, A. T. R. (2008, jul./dez.). Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, UFPR, 18, 95-104.
- Sommerman, A., Mello, M. F. e Barros, V. M. (Org.) (2002). *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.
- Swift, D. F. (1977). *A Sociologia da Educação*. São Paulo: Atlas.
- Torre, S. (2013). Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco*. (pp. 139-163). Blumenau: Nova Letra.
- Torre, S. (2012). Criadores na adversidade e na crise: qual é o segredo? In S. Torre e M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade na adversidade: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade*. (pp. 19-48). Blumenau: Nova Letra.
- Torre, S. e Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. In M. Zwierewicz e S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.
- Vasconcellos, C. S. (2002). *Construção do Conhecimento em Sala de Aula* (13a. ed.). São Paulo: Libertad.
- Willemann, E. e outros. (2015). A responsabilidade social de instituições comunitárias de ensino superior (ices) e a curricularização da extensão: percursos e desafios do Unibave. *Anais do SEMPEX*. Orleans: Unibave, 5. (pp. 512-519).
- Zwierewicz, M. e outros. (2015). Implicações das Escolas Criativas e dos projetos criativos ecoformadores no Programa de Formação-Ação de Docentes da Educação Básica e do Ensino Superior. *Anais do SEMPEX*. Orleans: Unibave, 5. (pp. 591-596).

Zwierewicz, M. (2013). Apresentação. In M. Zwierewicz (Org.) *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. (pp. 9-17). Blumenau: Nova Letra.

Zwierewicz, M. (2009). Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In M. Zwierewicz e S. Torre (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. (pp. 55-70). Florianópolis: Insular, 2009.

Zwierewicz, M. (2013a). Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco*. (pp. 139-162). Blumenau: Nova Letra.

Data de recepção: 27/06/2015

Data de revisão: 08/12/2015

Data do aceite: 18/12/2015

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NO TRABALHO COTIDIANO: A PRÁTICA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO INCLUSIVO

Gilberto Ferreira da Silva¹
Unilasalle, Canoas, Brasil

Raquel Schlemer König
Unilasalle, Canoas, Brasil

Natacha Scheffer
IPA, Porto Alegre, Brasil

Resumo. Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Formação continuada de professores: a pesquisa-ação colaborativa em contextos de práticas educativas inclusivas (2ª. Fase)”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para este momento, optamos pela pesquisa etnográfica, com o intuito de explorar uma das etapas do processo de vivência da pesquisa-ação. Trata-se do momento de observação das ações educativas conduzidas pelos profissionais no cotidiano do trabalho em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, vinculado à rede municipal de ensino. Para além das observações, trabalhamos com registros da reunião de discussão e análise das observações produzidas, analisando como os profissionais do centro veem suas práticas no cotidiano do trabalho e como se repensam a partir desse processo. Consideramos os estudos de Silva e Nörnberg (2013), Franco (2012) e Tardif (2000) para construir o apoio teórico. Nesta etapa da pesquisa foi possível evidenciar quanto o refletir sobre o que se faz e como se faz na prática educativa cotidiana contribui para desvelar, no trabalho em equipe, tanto as fragilidades quanto os acertos do grupo de profissionais. Tal dinâmica permitiu um processo de sensibilização aos problemas, mobilizando para a construção de soluções. De outro modo, a reflexão sobre a prática desestabiliza e provoca desconfortos, pois acaba por impulsionar a revisão de aspectos já consolidados, como por exemplo, a postura profissional.

Palavras-chave: formação continuada; pesquisa-ação, formação em serviço, educação inclusiva.

CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN AL TRABAJO COTIDIANO: LA PRÁCTICA DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN UN CENTRO DE ATENCIÓN INCLUSIVO

Resumen. Este trabajo es parte de un estudio en curso titulado "Formación continuada de profesores: investigación-acción colaborativa en contextos de prácticas educativas inclusivas" (2ª Fase), financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Tecnológico Nacional (CNPq). Con este fin, optamos por la investigación etnográfica, con el propósito de explotar una de las etapas del proceso de vivencia de la investigación-acción. Se optó por la observación de las actividades educativas llevadas a cabo por los profesionales en el trabajo cotidiano en un Centro de Atención para la Educación Especializada,

¹ Gilberto Ferreira da Silva. Centro Universitário La Salle – Unilasalle. Victo Barreto, 2288 – Centro, 92010000 - Canoas, RS – Brasil. gilberto.ferreira65@gmail.com.

vinculado al sistema escolar municipal. Además de las observaciones, trabajamos con los registros de los grupos de discusión y consideración de las observaciones formuladas. Para atender nuestros propósitos, nos propusimos las siguientes preguntas: Cómo perciben los profesionales del centro sus prácticas en el trabajo diario y cómo se lo replantean a partir de este proceso. Consideramos los estudios de Silva y Nornberg (2013), Franco (2012) y Tardif (2000) para construir el soporte teórico. Por lo tanto, en esta etapa de la investigación se hizo evidente reflexionar sobre cómo lo que se hace en la práctica educativa cotidiana ayuda a revelar, en el trabajo en equipo, tanto las debilidades como los éxitos del grupo de profesionales.

Esta dinámica permitió un proceso de conciencia de los problemas, dinamizando la construcción de soluciones. De otro modo, la reflexión sobre la práctica desestabiliza y causa malestar, pues acaba por impulsar la revisión de aspectos ya consolidados, como por ejemplo, la actitud profesional.

Palabras clave: Educación Continuada; Investigación-Acción, Servicios de Capacitación, Educación Inclusiva.

CONTRIBUTIONS OF ACTION RESEARCH IN THE DAILY WORK: THE PRACTICE OF PROFESSIONAL EDUCATION IN AN INCLUSIVE SERVICE CENTER

Abstract. This work is part of an ongoing study, titled "Continuing teacher education: collaborative action research in contexts of inclusive educational practices (2nd Phase)" funded by the National Scientific and Technological Development Council (CNPq). For this aim we opted for ethnographic research, for the purpose of making use of one of the stages of the process of action-research experience. We opted for observing the daily educational activities carried out by professionals in a Specialized Educational Service Center, linked to the municipal school system. Besides of the observations, we worked with the discussion groups. To meet our aims, we set the following questions: How do the professionals of the center see their daily work practices and do how they rethink about them? We consider the studies of Silva and Nörnberg (2013), Franco (2012) and Tardif (2000) to build the theoretical framework. Thus, in this stage of the research it became clear the need to reflect about how the daily educative practice helps to reveal the weakness and also the success of the professionals. This dynamic allowed a process of awareness of the problems, mobilizing for building solutions. Otherwise, the reflection on practice destabilizes and causes discomfort, because it ultimately boost reviewing aspects already consolidated, such as the professional attitude.

Keywords: Continuing Education; Action Research, Training Services, Inclusive Education.

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Formação continuada de professores: a pesquisa-ação colaborativa em contextos de práticas educativas inclusivas (2ª. Fase)”, financiada pelo Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa foi organizada em três momentos distintos. O primeiro deles coloca em evidência a busca pela literatura no campo da formação de professores e o uso da pesquisa-ação como estratégia metodológica de construção de alternativas para a formação continuada. No segundo momento, centramos nossa atenção na discussão sobre formação continuada de professores e a educação inclusiva, procurando localizar o estado da arte neste campo específico, afim de subsidiar as preocupações do grupo de profissionais da educação e pesquisadores acadêmicos envolvidos diretamente na pesquisa original. E, finalmente, no terceiro momento, há a sistematização e a problematização do processo de vivência da pesquisa-ação com o grupo de profissionais da educação de um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Neste estudo, optamos por realizar uma discussão explorando uma das etapas do processo de vivência da pesquisa-ação com os profissionais do centro. Essa etapa consistiu em um momento de observação das ações de atendimento educacional especializado, conduzidas pelos profissionais no cotidiano do trabalho, seguido pelo registro da reunião de discussão que se realizou após o término das observações. Para alcançar os propósitos pretendidos, partimos das seguintes questões: Como os profissionais do centro veem suas práticas no cotidiano do trabalho? E como eles as repensam a partir do processo de vivência da pesquisa?

Nesse sentido, apresentamos inicialmente uma discussão sobre os princípios da pesquisa-ação que orientam a realização do trabalho de investigação, situando especificamente o processo de construção dessa etapa da pesquisa que subsidia a elaboração deste trabalho; em um segundo momento analisamos o que revelam os registros produzidos pelo grupo de pesquisadores e profissionais da educação do centro.

Para tratar dos princípios da pesquisa-ação, destacamos que nestes últimos anos viemos experimentando de diferentes modos as contribuições desse tipo de pesquisa como proposta metodológica para o desenvolvimento de estudos e igualmente como forma de colocar a pesquisa a serviço dos profissionais da Educação Básica (Silva e Sorribas, 2014; Silva e Nörnberg, 2013; Silva, Nörnberg e Pacheco, 2012). A ruptura do lugar clássico de pesquisador é um dos grandes avanços que se pode observar ao se procurar seguir os princípios da pesquisa-ação. A ampliação do uso da pesquisa-ação ocorreu a partir da década de 1980, período em que André (2001) situa mudanças nas pesquisas em educação, caracterizadas pela redução de estudos centrados em fatores extraescolares e aumento de estudos centrados em questões intraescolares. Para a autora, esses estudos passavam a se debruçar sobre o cotidiano escolar, focalizando questões como “... o currículo, as interações sociais nas escolas, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação ...” (André, 2001, p. 53). Em sua consolidação,

Zeichner e Noffke (1998) destacam que a pesquisa-ação tem se desenvolvido por meio de vertentes significativamente diversificadas. Neste estudo, especificamente, tomamos como referência primeira a proposição de Kurt Lewin (1890-1947) e procuramos, dinamicamente, colocar em ação as quatro etapas metodológicas preconizadas pelo pesquisador. Partimos do “diagnóstico”, buscando conhecer e reconhecer quais são as questões emergentes e importantes para a construção de soluções. Passamos para o “planejamento”, que resulta das escolhas e opções definidas pelo coletivo de profissionais; portanto, um momento importante para eleger o que é mais urgente e significativo para o trabalho. Após, seguimos para a “aplicação do planejamento”, em que é posta em prática a proposta de ação e, ao mesmo tempo, coloca-se em movimento a dinâmica de acompanhamento e observações das práticas; isso constitui registros dessa ação, que acabam por subsidiar a etapa seguinte. Chegamos à “avaliação”, concretizada pela retomada da experiência feita, baseada principalmente nos registros produzidos pelos “observadores” da prática, assim, reiniciando o processo, realizando o movimento espiralado sugerido por Kurt Lewin².

Outro aspecto que emerge de nossas experiências investigativas até o momento é o fato de que a metodologia permite uma entrada na “intimidade” das práticas educativas que ainda não havíamos experimentado em trabalhos, seguindo outros pressupostos metodológicos. Essa dimensão é possível porque a pesquisa-ação trabalha diretamente com o indivíduo que vivencia a ação, colocando-o igualmente na condição de pesquisador de sua própria ação. Nesse sentido, a metodologia acaba por subsidiar o “professor-pesquisador” para que se instrumentalize e se aproprie de ferramentas teóricas e técnicas, potencialmente com condições de contribuir para o aperfeiçoamento das ações educativas. Ainda que este seja um processo que demanda tempo e exige um acompanhamento a médio e longo prazos, é possível observar os ganhos e avanços nas próprias discussões com os coletivos envolvidos na pesquisa, como é o caso do grupo de professores-pesquisadores (profissionais do centro) deste estudo.

Nossa aposta na pesquisa-ação como método revitaliza-se e demonstra potencial para sua aplicação no campo da formação continuada de professores. Percebemos que ainda precisa-se construir uma base de experiências em que a teoria e a prática possam efetivamente nutrir os avanços das práticas docentes e, por consequência, a qualidade da educação que se deseja. O exercício do olhar como estratégia autoformativa no processo da pesquisa-ação, desdobrado nos registros (observações com características etnográficas), revela dimensões desse fazer e traduzem o que chamamos de “intimidade” do fazer docente, que raramente acessamos.

² Descrevemos cuidadosamente estas quatro etapas em outro trabalho que se encontra disponível para acesso, consultar: Silva e Nörnberg (2013).

Opções metodológicas

Para análise do que revelam os registros produzidos pelo grupo de pesquisadores e profissionais da educação do centro, a pesquisa apoiou-se na etnografia. Na alusão de Geertz (1989, p. 20) “Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.”

Nesse sentido, a perspectiva etnográfica orientou a produção dos registros e a forma com que o olhar foi direcionado para o planejamento posto em prática. Nesse processo prevaleceu a abordagem qualitativa.

Os educadores pesquisadores envolvidos com o registro das observações foram seis. A adesão ao processo de produção das observações se deu de forma voluntária, considerando principalmente a disponibilidade para observar e ser observado.

Em reunião específica, foi organizado um cronograma de observações, delimitando uma semana como período de referência para a realização dos registros. Três bolsistas juntaram-se ao trabalho, dos quais uma realizou três observações. Assim, obtivemos no total 11 registros de diferentes práticas educativas do centro. Os educadores pesquisadores observaram e foram observados, produzindo um registro desse processo³.

Como forma de discussão e reflexão sobre os achados dos registros, foi realizada uma reunião na qual todas as observações foram expostas e discutidas. Sendo assim, tratamos neste artigo de informações diretamente tomadas dos 11 registros, como também dos dados obtidos pelas anotações produzidas, durante a reunião de discussão, seguindo a perspectiva etnográfica.

Análise e discussão dos resultados: o que revelam os registros produzidos

Para a análise dos dados partimos de uma leitura prévia, procurando construir eixos temáticos. Na análise preliminar, selecionamos aqueles que apresentam maiores potenciais que nos permitam compreender o objetivo proposto neste trabalho. Assim, as condições de infraestrutura dos espaços e as práticas no atendimento educacional especializado são dois eixos que ganharam uma maior ênfase.

³ Para instrumentalizar os professores-pesquisadores foi realizado um seminário sobre Observação Etnográfica, em que se abordou os usos da etnografia na pesquisa em educação e se exercitou estratégias de registro de observações nessa perspectiva. É interessante destacar que essas formações se inserem de forma objetiva dentro de um fim maior, que é o de compreender como se traduzem as práticas e como os próprios profissionais do centro veem seu trabalho.

Dos espaços da infraestrutura: travessias do velho para o novo

A infraestrutura do centro vive um momento de transição, ou, como preferimos chamar, “travessia do velho para o novo”, uma vez que o prédio original é oriundo de uma escola pública municipal abandonada; portanto, as condições físicas do prédio são bastante precárias. A alusão à travessia se justifica pelo fato de que se encontra em construção um novo prédio, no qual metade da obra já foi entregue pela empresa responsável e a outra está em fase de execução. Assim, o velho e o novo convivem nas práticas educativas cotidianas, que por sua vez demarcam e influenciam-nas, conforme podemos observar nos registros que seguem:

Logo ao entrar neste espaço, que mede aproximadamente 15m² tem-se de início, uma desagradável sensação de abandono e de relativa tristeza. As paredes já quase sem cor devido a inexorável ação do tempo, uma janela do tipo basculante e de ferro carcomido, coberta por uma cortina azul-claro transparente, situada no lado esquerdo de uma porta de um azul-escuro desbotado, também velha. O chão de parquê irregular, com alguns tacos soltos e já sem brilho e o teto de um branco esmaecido, de onde pende dois pontos de luz bruxuleante. Em toda a sala paira uma atmosfera de desolação, decadência e de envelhecimento, causando em quem a contempla uma sensação de nostalgia e comiseração (PE1⁴).

O olhar do educador que registra o seu próprio espaço de trabalho traduz no exercício de ver e rever o cotidiano a experiência de viver e atuar. É o olhar de quem está imerso, mas que pela escrita se promove como observador e passa, de um modo diferente, a se apropriar mais uma vez deste espaço tão familiar e, ao mesmo tempo, distante. A autoria exercitada igualmente pela escrita tece a descrição e a interpretação do ambiente, onde o futuro anunciado carrega a esperança do novo que se vislumbra: “É importante salientar que a atual realidade estrutural em breve será modificada, visto que um novo prédio está em fase de conclusão, o qual contemplará as especificidades e necessidades deste atendimento” (PE1). Nesta mesma direção outros profissionais assim dão seguimento à descrição do ambiente do trabalho:

O ambiente onde se realizam as sessões de atendimento é uma sala com divisórias, pois o espaço é dividido com a secretária do centro... Ela é composta por três computadores dispostos um ao lado do outro. Há livros de histórias infantis; jogos e brinquedos pedagógicos à disposição dos alunos. Existe uma mesa circular para o trabalho em grupo com cadeiras distribuídas ao redor, assim como um armário de madeira para que seja colocado os materiais da profissional. Percebi que a sala não comporta mais que dois cadeirantes em virtude de seu tamanho (PE5).

⁴ Para identificar a autoria dos registros, usamos PE (Profissional da Educação), seguido do número correspondente do registro, BIC (Bolsista de Iniciação Científica), igualmente seguido por um número de identificação, BAT (Bolsista de Apoio Técnico) e RR (Registro de Reunião).

O estímulo para que realizassem um tipo de escrita/registro em que a característica etnográfica fosse referência acabou por evidenciar arranjos de palavras, revelando uma busca cuidadosa pelo sentido, assim como um exercício de maior liberdade ao fazer uso dessas palavras. A escrita historicamente constitui-se um desafio para os educadores, principalmente quando é reveladora de práticas de um coletivo ao qual se pertence. É possível perceber que os registros adensam-se e ganham riqueza em detalhes, primando pela descrição cuidadosa, característica peculiar da escrita etnográfica. Nesse aspecto encontra-se um dos elementos importantes da pesquisa-ação, quando lança mão da estratégia da escrita como processo autoformativo. No processo de construção do registro, dá-se conta do entorno, das dificuldades, das diferenças entre o olhar que vai rompendo com o cotidiano, esmiuçando detalhes, cartografando a rotina. Assim registra outro educador: “Sala do novo prédio, branca, bem iluminada e arejada, preenchida com mobiliário – 4 mesas, cadeiras em uso e empilhadas, prateleira com instrumentos musicais, 2 armários, caixas de papelão. Pouco espaço livre” (PE4).

Começam a conviver em um mesmo espaço ambientes físicos diferenciados, o que antes aparecia como uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho dá lugar a uma nova perspectiva, mais positiva, mais animadora. “O espaço físico apresentava boa iluminação, prédio novo, sala ampla com uma divisória ao meio, uma pia na entrada da sala à esquerda” (PE3), descreve outro educador. É possível observar que a mudança da infraestrutura começa a mexer com a postura dos profissionais. Assim, é preciso reconhecer que mudanças nesse quesito estão acontecendo, e, portanto, é preciso que ocorram deslocamentos dos discursos, assim como a forma como se vê o cotidiano das práticas educativas. Um estudo desenvolvido por Andrade e Raitz (2012) em escolas públicas do Paraná e de Santa Catarina aponta para a importância da participação da comunidade e da família no processo educativo, assim como destaca quanto as classes populares esmeram-se por buscar melhores condições de estudo, tanto no que diz respeito a professores qualificados, educação reconhecidamente de qualidade quanto em relação a boa infraestrutura do espaço físico oferecido pela escola. Andrade e Raitz, amparando-se nos estudos de Lahire e Charlot, enfatizam:

... a família tem uma grande responsabilidade na formação e desenvolvimento do filho (aluno), pois são eles que acompanham toda a história desses indivíduos, suas primeiras experiências de vida, por exemplo, são adquiridas na família. Neste sentido, é inegável, segundo estes autores, a contribuição dos pais para o desenvolvimento humano, seja para o sucesso ou para o fracasso escolar dos filhos (Andrade e Raitz, 2012, p. 11).

Inegavelmente, o grupo de profissionais reconhece a importância do espaço diferenciado para a qualificação das ações educativas, mas para além desse aspecto é possível inferir que o investimento na infraestrutura significa também o reconhecimento

do Centro Educacional de Atendimento Especializado na organização estrutural e hierárquica da rede municipal de ensino, ou seja, é a assunção do centro na conquista de um lugar de caráter mais definitivo no organograma organizacional da rede pública. No início do trabalho com este grupo de educadores (cinco anos atrás) era frequente ouvir a queixa da falta de condições de infraestrutura, um discurso corrente em meio ao grupo. Ainda que pareça serem recentes as melhorias e igualmente os efeitos delas nas posturas profissionais e ações educativas, é possível anunciar um reposicionamento discursivo do coletivo de profissionais, procurando por outras razões que possam justificar possíveis problemas enfrentados no cotidiano do centro, não mais agora atribuídos à ausência de infraestrutura. Assim, observamos no registro que a descrição da sala é positiva, entretanto, o espaço, segundo avaliação do educador, continua sendo reduzido para o trabalho desenvolvido. Talvez devêssemos lançar um olhar mais cuidadoso para essas elaborações que vão realizando igualmente travessias, já não mais tão materializadas, mas travessias discursivas que acabam mantendo o velho discurso da queixa. Isso remete para a transferência de uma situação velha para outra que também não é nada nova. O “espaço físico não é apropriado”. Continua não sendo (?).

De outro modo, se confrontarmos essa lógica de pensamento, em que se reconhece o lugar da infraestrutura de qualidade para a sua equivalente qualidade nas práticas educativas, é no mínimo provocativo a conclusão de um estudo realizado pelos pesquisadores Sátyro e Soares (2007), tomando dados do Censo Escolar para descrever as condições de infraestrutura das escolas do Ensino Fundamental no contexto brasileiro. Assim sintetizam os pesquisadores os achados da pesquisa:

O primeiro resultado é que as condições materiais do ensino melhoraram muito entre 1997 e 2005, embora os resultados escolares, tanto em termos de repetência como em termos de aprendizado, não tenham mudado muito neste mesmo período. O segundo é que não há grandes diferenças de infraestrutura ou formação docente entre as escolas estaduais e privadas, embora existam grandes diferenças entre estas duas e as municipais. Este é um resultado curioso, já que não há grandes diferenças de resultado entre municipais e estaduais, mas há, sim, grandes diferenças entre estas duas e as privadas. Estes dois resultados colocam em dúvida o impacto de melhorias de infraestrutura ou de formação docente sobre os resultados escolares (Sátyro e Soares, 2007, p. 7).

De um lado, lançamos mão dos registros produzidos pelos educadores em suas práticas, que valorizam as mudanças na infraestrutura do espaço de trabalho cotidiano ocupado por esses profissionais da educação no centro de atendimento. De outro lado, um estudo de maior alcance e com dados estatísticos comprovam de forma mais direta e “objetiva” a pouca influência, ou quase nenhuma, dessas condições nos processos de aprendizagem e sua conseqüente melhoria na qualidade da educação pública. No caso específico colocado em discussão nesta pesquisa, ainda é cedo para corroborarmos com

essa direção de pensamento, entretanto, os alertas pelos estudos dos pesquisadores destacados remetem para que se considere e questione como lidamos com as avaliações e a produção do discurso sobre as práticas.

Essa discussão desperta para um cuidado necessário ao se produzir a análise de dados nessa direção. Esperamos poder em outros trabalhos explorar de forma mais aprofundada essas questões que emergem nesta análise. Partimos do pressuposto que, ao se trabalhar com o fenômeno da educação como objeto de estudo, devemos, no mínimo, considerar que estamos a trabalhar com um objeto complexo, que exige do pesquisador competência para articular diferentes possibilidades de interpretação e suas diferentes formas de tratamento. Além disso, igualmente, é preciso considerar que cada realidade e contexto em que se dá o levantamento de dados exige interpretações próprias e localizadas. De outro modo, não tem sido recorrente, no campo da educação, estudos que contemplem a produção de informações no campo das relações entre qualidade de educação e condições de infraestrutura das escolas públicas (Sátyro e Soares, 2007). Eis um campo emergente de estudos.

Sobre as práticas educativas no atendimento educacional especializado

Um dos princípios que emergiu da reflexão, mobilizada pelo acesso aos registros dos colegas, sintetiza um pressuposto que se encontra instituído no coletivo de profissionais da educação que atuam no centro. A afirmação colhida durante a reunião traduz como os profissionais da educação se veem: “Que o trabalho no centro é sustentado em um trabalho de equipe e é um lugar de diálogo.” (RR).

Como lugar de diálogo, o registro da sequência esclarece o momento em que os professores-pesquisadores refletem juntos sobre um dos processos de trabalho, denominado Triagem, em que acontece o primeiro contato do estudante com o centro, momento no qual os pais fazem uma entrevista e a criança indicada para atendimento é observada. Essa etapa é realizada em equipe, constituída de forma multidisciplinar:

A professora questionou o processo da triagem, que acontece em um tempo de trinta a quarenta minutos e que às vezes, através da documentação enviada pela escola, relatando o porquê este aluno é encaminhado ao Centro, já se tem uma ideia de que não é necessário atendimento especializado. Os colegas não concordaram, lembrando que o educador que escreve o encaminhamento na escola nem sempre coloca ou sabe colocar a real situação do aluno e só uma triagem com os profissionais especializados é que pode, de fato, comprovar se este aluno precisa ou não dos cuidados do Centro. (RR)

Esta educadora, ao opinar que às vezes o indivíduo não necessita de atendimento e que é possível constatar isso por meio dos documentos enviados pela escola, é levada pelos seus colegas a pensar que somente o especialista, no caso, o fonoaudiólogo, é capaz de analisar e constatar dificuldades na fala, assim como somente um psicopedagogo é capaz de perceber dificuldades da aprendizagem. O que é possível observar nesta manifestação é o fato de que, mesmo inserido em um contexto institucional em que o trabalho de equipe na perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar está posto como prática cotidiana, os “lugares” de conhecimento ainda são demarcados por uma visão disciplinar. Há uma tensão aqui que revela a contradição entre o desejado e o vivido, ou seja, de como se traduz o idealizado para a ação cotidiana. O disciplinamento que parece ganhar evidência neste discurso, em detrimento da perspectiva multi-interdisciplinar, ganhou maior arrebatamento por parte dos outros profissionais presentes na reunião de discussão dos dados, e assim trazemos um outro registro:

A professora confirmou que em uma documentação enviada pela escola parecia que o aluno não precisava de atendimento do Centro, mas após uma entrevista constatou que sim, era necessário. Por fim, todos concordaram que é preciso avaliar a ficha que é um instrumento, mas que às vezes o educador faz uma leitura equivocada do aluno e por isso a importância da entrevista. (RR)

É o coletivo que acaba por construir uma síntese da forma como se processa o encaminhamento prático; é preciso considerar os dados produzidos pelo educador da escola ao fazer seu encaminhamento, assim como é preciso que os profissionais do centro construam uma síntese de forma mais amparada na documentação e nas estratégias de conhecimento do aluno em observação no processo denominado de Triagem. O que se consolida neste movimento é a ideia de que o trabalho em equipe no cotidiano, como espaço de formação e autoformação, permite o repensar daquilo que se faz na educação. A grande questão, quando se quer efetivamente transformar e qualificar as ações educativas, é construir a oportunidade do encontro sistematizado e planejado para que as trocas e interações entre os profissionais aconteçam. Em um outro trabalho, em que nos propusemos a refletir sobre as concepções destes mesmos educadores sobre educação inclusiva, constatamos que:

A educação inclusiva acontece, sobretudo, quando se inventa, na escola, práticas pedagógicas que apostam na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico e na pedagogia da procura, cuja aposta é a que busca, na e pela relação, constituir processos de construção de relações consigo, com o outro, com o conhecimento, com o mundo. (Silva e Nörnberg, 2013, p. 670).

Os espaços de trocas rotineiras já instituídas no centro de atendimento, como é o caso da Triagem, acaba por deslocar os profissionais da educação para um trabalho

prioritariamente pensado como equipe, como coletivo, onde é iniciado o trabalho, mas que terá continuidade por um outro profissional/collega, e que este processo em breve estará retornando, seja para o próprio profissional em sua especificidade, seja em discussões no coletivo. Não basta simplesmente realizar o “diagnóstico” nessa etapa do processo prático; é preciso ter presente que o centro assume a responsabilidade de trabalhar com essa criança, com esse estudante, para oferecer melhores condições para o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. O que é possível observar nessa dinâmica é que o trabalho rompe com a clássica prática, na qual o professor especializado raramente se comunica e interage com o outro profissional, ou seja, as áreas do conhecimento pouco interagem e, conseqüentemente, pouco aprendem umas com as outras. Nesse sentido, percebe-se na escrita dos registros nas observações dos professores-pesquisadores outros momentos de intervenção com os alunos nos atendimentos ocorridos no centro:

Cinco alunos, entre 6 e 9 anos, diferentes deficiências. Dois professores. Inicia o atendimento: alunos convidados a deitar em colchonetes, professor conduz atividade, vai contar uma história, música de meditação ao fundo, luz apagada, professora auxilia. Sentado em uma cadeira, inicia a narrativa, convoca os alunos a percorrerem mentalmente com ele os percursos narrados na história (uma viagem), busca os alunos ao contar, projetando-se corporalmente em direção dos mesmos. Os alunos, alguns de olhos fechados, escutam a história e a música. Duas crianças fazem movimentos paralelos: bate os pés, arranha o colchonete. A narrativa se encerra, finda a viagem... luz acesa, agora sentados nos colchonetes, fazem a partilha das vivências ocorridas durante a história, auxiliados pelos professores. (PE4)

Primeiramente a atividade proposta foi um jogo onde os alunos teriam que juntar sílabas e formar palavras. A cada palavra sugerida, batiam palmas para identificar o número de sílabas. Todos se envolveram na atividade, dois deles com mais dificuldade, demonstraram insegurança e medo de errar. (PE2)

Dessa maneira, o grupo pensa e sugere novas propostas de trabalho, construindo novos saberes que são pensados coletivamente, esse é o processo da pesquisa-ação, além, obviamente, da socialização desses conhecimentos produzidos (Franco, 2012). Também durante a socialização foi possível repensar o lugar ocupado pelo centro na rede municipal de ensino no que diz respeito às questões de educação inclusiva.

Como lugar de diálogo, também cabe ressaltar que cada educador possui a sua própria personalidade e as suas experiências adquiridas, pois ao ensinar coloca muito de si, das suas vivências, estruturando, aos poucos, a construção do profissional, do educador, intervindo significativamente na aprendizagem. Tardif explica que:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (Tardif, 2000, p. 216)

Dessa forma, os registros aqui analisados refletem na forma pessoal que o educador organiza e constitui o seu trabalho. Nessa direção, ainda segundo Tardif (2000, p. 216) “[...] uma boa parte do que os professores sabe [sic] sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Por isso, ao se trabalhar com a pesquisa-ação, considera-se quanto o grupo consegue ir amadurecendo no próprio processo de vivência da pesquisa e assumindo as decisões do coletivo como compromisso pessoal e não como meros acertos públicos sem valor e significado pessoal. Nessa direção, Franco enfatiza que, “Ao considerarmos a participação, é muito comum encontrarmos professores que ainda não vivenciaram processos participativos, cooperativos, processos de co-gestão.” (2012, p. 271).

Os relatos foram revelando e evidenciando possibilidades de conhecer as práticas de cada profissional e suas formas de tradução e atribuição de significado, pois, ao produzir o registro, em um primeiro momento, e, em um segundo, discuti-lo oralmente com os colegas de forma pública, exigiu-se um nível de maturidade que acabou surpreendendo o próprio grupo. Entre os momentos de tensão ao ver a tradução da prática pessoal em texto de outro colega, afloram discordância com termos, conceitos e nomenclaturas até então sequer imaginados pelo protagonista da prática. Trata-se de um fazer que não pertence mais exclusivamente ao agente educativo responsável, mas que ganha publicidade, tornando a ação do centro de atendimento o resultado de um coletivo no sentido mais estrito da palavra. Passado o primeiro “impacto”, o diálogo começa a tomar conta, para dar margem a um novo processo.

O processo de reflexão crítica e coletiva impõe ao grupo afrontamentos, constrangimentos, equívocos. Isso exige a construção de uma maturidade do grupo, que impõe um efetivo trabalho de controlar e conduzir as emoções que emergem num processo de mudança; de se confrontar com a cultura organizacional das escolas que nem sempre se organizam para favorecer um clima propício à emancipação e autonomia de seus membros. (Franco, 2012, p. 273).

Por meio dessa construção da maturidade do grupo, pela socialização e leitura dos registros, é possível concluir que a educação é um processo mediante o qual o

professor não pode limitar-se a um trabalho solitário, mas precisa munir-se de conceitos que o levem a mudança, pela partilha com outros colegas, contribuindo para que possam repensar colaborativamente a prática educativa. Enfim, encerramos a análise das observações com as próprias questões levantadas ao final de uma das reuniões, considerando que em educação lidamos com o inacabado, com processo de travessias, reconstruindo-se e refazendo-se com as novas situações vivenciadas: Qual é a nossa proposta? Qual é o papel do centro? Estamos de fato auxiliando o estudante? Quais os benefícios para cada aluno?

Considerações finais

Ao colocarmos em evidência a preocupação por conhecer como se dão as práticas educativas em movimento no cotidiano da ação docente no Centro de Atendimento Educacional Especializado, amparados pelos princípios da pesquisa-ação, acabamos por ingressar em um outro universo, que impele a ruptura de práticas educativas isoladas, e estas passam a ser socializadas nos espaços coletivos, traduzidas pelo “olhar” do outro (colega). A estratégia de observação e registro das práticas entre os colegas, conforme anunciado, permitiu, ao procedermos à análise dos registros, dar visibilidade maior para alguns aspectos, os quais passamos a sintetizar a seguir.

O primeiro deles refere-se à uma discussão que carece de mais investimentos por parte dos pesquisadores em educação. A temática a exigir esse investimento é a das relações entre infraestrutura e educação. Poderia o discurso corrente sobre a falta de condições ideais para o desenvolvimento do trabalho educativo de qualidade justificar a inexistência dele? Estaria a categoria de profissionais da educação amparando-se em um discurso do senso comum para explicar a falta de resultados qualificados no trabalho educativo? Ou os instrumentos e as estratégias de avaliação da aprendizagem das práticas docentes encontram-se distanciadas do universo escolar e seu contorno social, cultural e econômico, que exigem novos modos de se pensar a educação, principalmente quando tomada como objeto de estudo?

No nosso caso específico, os profissionais do centro estudado revelam valorizar as melhorias na qualidade de infraestrutura do local e acreditar que essas mudanças passarão a oferecer melhores condições de trabalho. Portanto, chegaria-se a uma equação equivalente: melhores condições de infraestrutura física levariam à maior qualidade do trabalho educativo oferecido.

O segundo aspecto diz respeito ao trabalho propriamente dito dos profissionais e como eles veem seu trabalho. Observou-se uma espécie de hiato entre o que se faz e como se faz o trabalho educativo cotidiano no centro. De um lado, o imaginário sobre a prática docente, revelado pelos discursos, acaba não se traduzindo de fato em ações

coerentes com o que se espera de um profissional. Esse aspecto remete-nos para um outro elemento, igualmente importante, que é o enfrentamento de situações no campo da subjetividade e da própria postura profissional que acabou sendo posta em discussão. A prática da metodologia da pesquisa-ação exige dos participantes maturidade profissional para mudanças que envolvem também questões da subjetividade. A pergunta que foi dirigida aos pesquisadores que trabalham com esse tipo de metodologia: estamos preparados para acompanhar e contribuir em processos dessa envergadura na pesquisa em educação?

Referências

- Andrade, C. e Raitz, T. R. (2012). As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. *Anais. IX ANPED SUL*, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 16p. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1595/139>, em 18 de abril de 2015.
- André, M. (2001). Pesquisa em educação: buscando o rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 51-64. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>, em 20 de março de 2015.
- Franco, M. A. S. (2012). Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Editora Guanabara-Koogan, Rio de Janeiro.
- Sátyro, N. e Soares, S. (2007) A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. *Texto para discussão no 1267*. Brasília, IPEA, 2007. Recuperado de http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf, em 20 de março de 2015.
- Silva, G. F., Nörnberg, M. e Pacheco, S. M. (2012). Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. *Inter-ação* (UFG. Online), 37, 91-112.
- Silva, G. F. e Nörnberg, M. (2013). Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso), 13, 647-668.
- Silva, G. F.; Sorribas, J. D. C. (2014). Formação de professores para a educação inclusiva em contextos de diversidade cultural. *Conhecimento & Diversidade*, v. 5, 51-62.

Tardif, M. e Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, 209 (73), Dezembro. 219-244.

Zeichner, K. e Noffke, S. (1998). Practitioner research. In V. Richardson (Edi.) *Handbook on of research teaching*. 4^a. ed. American Education Research Association.

Data de recepção: 05/07/2015

Data de revisão: 01/11/2015

Data do aceite: 23/11/2015

CORRELAÇÃO DOS ITENS DO *INTERNET ADDICTION TEST* EM UMA AMOSTRA DE JOVENS DE 12 A 17 ANOS NO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Taiana Bernardo Beza ¹

Letícia de Oliveira Wolff

Felipe Basso

Ingrith Camilo Laurentino

César Augusto Machado Farias

Diana Philippi

Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Orleans, Brasil

Resumo. Este estudo teve por objetivo avaliar a correlação dos itens que integram o Teste de Dependência de Internet (TDI), utilizado na pesquisa para traçar o perfil epidemiológico de jovens da Região Carbonífera (Sul de Santa Catarina) que apresentam uso excessivo de internet. Para a realização do estudo, optou-se pela pesquisa de cunho bibliográfico e exploratório, destacando-se também o uso da abordagem quantitativa. A exploração dos escores obtidos pelo TDI apontam como resultados de destaque a correlação entre os itens que tratam da ansiedade, além da configuração da internet como fuga dos problemas da realidade, da sensação de satisfação quando ocorre o eventual uso de internet e, em contrapartida, da sensação de isolamento em situações de falta de acesso à rede. Em relação aos padrões psicométricos do instrumento, observou-se que estão adequados à amostra.

Palavras-chave: Internet, compulsão cibernética, dependência cibernética.

CORRELACIÓN DE ÍTEMS DE *INTERNET ADDICTION TEST* EN UNA MUESTRA DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS EN EL SUR DEL ESTADO DE SANTA CATARINA

Resumen. Este estudio tuvo como objetivo evaluar la correlación de los ítems que integran el Test de Dependencia de Internet (TDI), utilizado en la investigación para definir el perfil epidemiológico de jóvenes de la región de producción de carbón en el Sur de Santa Catarina, que presentan uso excesivo de internet. Para la realización del estudio se han elegido los métodos bibliográficos y exploratorios, destacándose también el uso de metodología cuantitativa. La explotación de los datos recogidos con la aplicación del TDI apuntan como resultados a destacar la correlación de los ítems que tratan de la ansiedad, además de la configuración de internet como recurso para aislamiento de los problemas, la sensación de satisfacción durante su uso y la sensación de aislamiento en situaciones de falta de acceso a

¹ Taiana Bernardo Beza. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE. Acadêmica do Curso de Psicologia. Pesquisadora voluntária no laboratório de pesquisa LADAP. taiana.beza@gmail.com

la red. En relación con los patrones psicométricos del instrumento, se ha observado que están adecuados al muestreo.

Palabras clave: Internet, compulsión cibernética, adicción cibernética.

CORRELATION OF INTERNET ADDICTION TEST ITEMS ON A YOUTH SAMPLE (12 TO 17 YEARS) IN THE SOUTH OF SANTA CATARINA

Abstract. This study aimed to identify the epidemiological profile of Internet dependence in teenagers in the South of Santa Catarina. This research is bibliographical and exploratory and proposes the analysis of Internet usage by teenagers behavior. In order to properly answer the central research question, it proceeded to the exploration of the scores obtained by the Internet Dependency Test who have highlighted the correlation between the items about anxiety and the internet setting to escape from the real problems, the feeling of satisfaction when the possible use of internet and the sense of isolation in situations of lack of access to the network. With regards to the instruments' psychometric standards, it was observed that are appropriate to the sample.

Keywords: Internet, compulsion cyber, cyber dependence.

Introdução

Com o advento tecnológico, os jovens permanecem mais tempo conectados à rede internet, interagindo por meio de ambientes eletrônicos que facilitam a formação de redes sociais. Tal mudança no processo comportamental pode trazer benefícios ao processo de aprendizado, especialmente quando o acesso é associado ao uso de jogos didáticos eletrônicos e à possibilidade de trabalho colaborativo com pessoas de contextos geograficamente distantes.

Em contrapartida, a progressiva substituição de relações sociais, que se desenvolvem presencialmente, por relações virtuais, pode ser acompanhada por consequências prejudiciais ao desenvolvimento. Entre esses efeitos, o uso excessivo da internet pode provocar mudanças na formação da identidade e o desenvolvimento de comportamentos similares aos encontrados na compulsão.

A literatura oferece terminologias diferentes para a dependência da internet, como por exemplo: *internet addiction*, *pathological internet use*, *internet addiction disorder*, *compulsive internet use*, *computer mediated communications addicts*, *computer junkies* e *internet dependency*. Apesar dessa diversidade de nomenclaturas, elas visam à definição do mesmo assunto. Essas variadas formas de apontar e/ou nomear o termo relacionam-se à diversidade de profissionais que argumentam diferentes características na busca de uma contextualização e uma compreensão da

temática que envolve a internet. Strongin, Collier, Bannikov, Marmer, Grant e Goldberg (1998), por meio de uma paródia, por exemplo, caracterizaram essa nova demanda no cenário mundial. Posteriormente, com base nos critérios de Dependência de Substâncias do DSM-IV, Young (1996) desenvolveu a primeira base para o conceito da dependência de internet. Com o decorrer das pesquisas, observou-se a falta de aspectos que se assemelhavam à dependência química, como proposto anteriormente, vindo a ser substituído por oito dos dez critérios de diagnóstico para o transtorno de Jogo Patológico no DSM-IV.

Considerando o uso excessivo da rede, problemas comportamentais e sociais vinculam-se amplamente ao tempo de conexão com a internet. É importante salientar que na adolescência os jovens buscam traçar sua identidade. De acordo com Zagury (1996), os anos da adolescência são difíceis para os jovens, pois é neste momento da vida em que ocorrem mudanças fisiológicas e modificações de pensamentos. Com mais frequência os adolescentes acabam fazendo excessivas autocríticas.

Nardon (2006) expõe que adolescentes com convívios sociais mais frequentes estabelecem uma melhor relação psicossocial na vida adulta. O uso excessivo da internet e de jogos eletrônicos não possibilita tal convívio, podendo acarretar dificuldades para estabelecer relações face a face futuramente.

A proposta vinda de Shapira, Lessig, Goldsmith, Szabo, Lazowitz, Gold e Stein (2003) foca nas entrelinhas da utilização da internet, e propõe que a problemática está nos aplicativos vinculados a esse uso, e não na rede em si, levando em evidência, novamente, os princípios básicos que tornam a dependência de internet uma patologia. Além disso, aqueles que sofrem alguma perda pelo uso demorado da internet apresentam transtornos de controle de impulsos sem outra especificação, desadaptando, assim, os critérios de diagnóstico para Jogo Patológico.

De acordo com Sá (2012) novas experiências trazem sentimentos de liberdade, negação do eu; afinal, ser outra pessoa na identidade virtual causa anonimato, tira o receio da crítica e traz a praticidade de estabelecer relações. Esses aspectos motivam muitos usuários para a rede, já que eles podem conectar-se de vários lugares, sem restrições a sexo ou idade e sem julgamentos sobre seus atos.

Bock, Furtado e Teixeira (2001) afirmam que ser adolescente é construído pela cultura. É comum que as sociedades estimulem variadas formas de relações sociais para ingresso na vida adulta, de modo a contribuir com a definição de características psicológicas que se consolidam nessa fase da vida. Papalia, Olds e Feldman (2009), no mesmo sentido, esclarecem que, para entrar na adolescência, cada cultura tem seus costumes de percepção da maturidade.

Por outro lado, a própria adolescência é uma fase de descobrimento dos aspectos físicos e emocionais. E, em meio a um processo de busca pela autonomia, os adolescentes apoiam-se no grupo de amigos, nos quais sentem-se reconhecidos. É,

portanto, em meio a um processo de mutação e reconhecimento que a internet se torna uma aliada dos adolescentes ao ponto de deixá-los totalmente dependentes.

Além disso, a velocidade e a eficácia da internet propiciam a dependência, principalmente em jovens que se fascinam com as tecnologias aperfeiçoadas permanentemente. De acordo com Fonte (2008), são vários os indícios que mostram a dependência do adolescente, dentre eles está a preocupação quando se está *off-line*, a necessidade contínua de internet e a urgência de usá-la para fugir de problemas como insegurança, culpa e ansiedade.

Comparada aos outros tipos de dependências, a de internet ainda requer estudos que aprofundem o conhecimento sobre suas consequências. Entre os estudos precedentes, destaca-se o realizado pela Universidade de Maryland (2011), que realizou uma pesquisa com 200 alunos de graduação da própria universidade, com idades entre 17 e 23 anos. Na experiência, os estudantes deveriam permanecer 24 horas sem nenhum tipo de acesso à tecnologia. O resultado indicou que 79% dos avaliados apresentaram níveis de desconforto, confusão e até mesmo isolamento, comportamentos plausíveis com as descrições conceituais da nova patologia.

No Brasil, um dos precursores do assunto é o psicólogo Cristiano Nabuco de Abreu, coordenador do Grupo de Dependência Tecnológica do Programa dos Transtornos do Impulso (PRO-AMITI) do Instituto de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). Segundo Abreu, Abreu, Karam, Góes e Spritzer (2008), o diagnóstico não é facilmente reconhecido e só pode ser considerado uso patológico quando o indivíduo apresentar prejuízos na vida pessoal, social ou profissional.

Para compreender esse fenômeno, retrocedemos na história, situando momentos marcantes que colaboraram para a realidade atual. Observou-se que a comunicação entre banco de dados computacionais sempre foi vista como uma necessidade do homem em sua relação com meio cibernético, e a internet teve origem a partir dessa demanda. Foi durante a Guerra Fria que governos de países aliados à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) realizaram um grande avanço no sentido de armazenamento de dados e, conseqüente, de comunicação e troca de informação entre computadores. Investiu-se, então, em uma rede na qual as informações fossem arquivadas e fosse evitado o perigo de perda em função de problemas nos equipamentos (Abreu, Karam, Góese Spritzer, 2008).

Magalhães e Masson (2011) registram que a internet inicialmente foi utilizada para a comunicação interna dos militares e, posteriormente, foi distribuída para acadêmicos como meio de pesquisa. Na década de 1980, os Estados Unidos e outros países começaram a ter acesso a esse meio, ainda sem cunho comercial. Foi somente na década de 1990 que o meio cibernético se tornou um dos grandes polos do comércio e, conseqüentemente, deu-se início às chamadas *Webs*, intensificando os acessos e a disponibilidade da rede aos indivíduos.

Desde a criação das *Webs*, que foi um grande impulso para a era cibernética, a internet vem se tornando cada vez mais acessível. Silva, Jesus, Ferreira, Osório e Carvalho (2011) afirmam que a internet é constituída como um dos diversos recursos valiosos para o lazer, a aprendizagem e a convivência social através de redes sociais e *chats*, além da possibilidade de se ter acesso a uma grande fonte de informações de qualquer área.

O uso excessivo, contudo, pode ocasionar várias consequências, influenciando diretamente na qualidade de vida do ser humano. Um dos momentos cruciais para essa influência negativa é a adolescência, em razão de ser um período crítico de formação.

Dentre as teorias do desenvolvimento, Piaget (1983) sustenta que a estrutura da cognição já está estabelecida em torno dos 11 ou 12 anos. No entanto, por volta de tais idades, a posição que os adolescentes ocupam perante a sociedade e os papéis que exercem em relação a esta não são condizentes com os papéis de um adulto.

A adolescência é uma etapa da vida, portanto, que se caracteriza por um percurso de transformações de modo contínuo, desconexo e, muitas vezes, angustiante e conflitivo. Por tais características, ela é marcada pela austeridade e por ser vivida com mais ou menos sofrimento, em face de crise de identidade (Bock, Furtado e Teixeira, 2001).

A construção da identidade tem influência de elementos intrapessoais, interpessoais e culturais. Na adolescência, a crise de identidade não possui um único episódio; a cada momento os jovens são postos perante várias alternativas, o que coloca o estado da identidade em constante mudança, na busca de sua individualidade (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes, 2003).

No processo de construção do eu, é comum haver confusão a respeito de si mesmo, o que endossa a natureza supostamente conturbada do comportamento adolescente. O retiro do adolescente para pequenos grupos e a resistência ao aceitar as diferenças caracterizam defesas contra a desorganização de sua própria identidade (Papalia, Olds e Feldman, 2009). Ser alguém na juventude é um aspecto sociológico caracterizado pela formação do indivíduo para a ascensão ao ser adulto perante a sociedade. O período que demarca a adolescência é caracterizado pela negligência provisória, que pode deixar o indivíduo maduro para algumas coisas e infantil para outras.

Nesse ínterim, a internet é um meio em que o indivíduo acaba construindo o seu eu desejado fora do mundo real, onde, estando conectado, faz sua interação com outros sem se expor completamente e sem perder a vivência da interação social com o outro. Esse espaço social diferenciado permite que se possa construir uma identidade que está fora dos requisitos físicos, étnicos e de posição social, tornando-o um mundo que atende as carências do adolescente sem expor diretamente sua identidade real (Pereira e Piccoloto, 2007).

O mundo digital, independentemente de suas vantagens, vem trazendo preocupação aos pais de crianças e adolescentes que explanam com regularidade o aumento nas especificidades de comportamento apresentadas em suas rotinas, espelhando tais mudanças em suas vidas familiares, acadêmicas, profissionais, sociais e de saúde física e mental, devido ao uso demasiado da internet. Esses jovens apresentam problemas como instabilidade afetiva, comportamento depressivo e atos emocionais impulsivos se limitados ao uso de internet (Barossi, Meira, Góes e Abreu, 2009). Permeada por esse contexto, esta pesquisa busca viabilizar novos saberes científicos para caracterização do uso excessivo do mundo virtual.

Metodologia de pesquisa

Com o objetivo de avaliar a correlação dos itens que integram o Teste de Dependência de Internet (TDI) (*Internet Addiction Test – IAT*), criado por Young (1996) e padronizado no Brasil por Cristiano Nabuco de Abreu (Conti, Jardim, Hearst, Cordás, Tavares e Abreu (2012)), o instrumento foi aplicado em escolas locais do Sul catarinense, selecionadas com o intuito de facilitar o acesso aos adolescentes. O instrumento foi utilizado na pesquisa para traçar o perfil epidemiológico de jovens da Região Carbonífera (Sul de Santa Catarina) que apresentam uso excessivo de internet e frequentam três escolas que pertencem à rede pública de ensino, situadas nos municípios de Braço do Norte, Gravatal e Orleans – Santa Catarina.

Dos estudantes que frequentam as três escolas de Ensino Fundamental e Médio, foram selecionados 267 jovens com idade entre 12 e 17 anos, interessados em participar do estudo, o que configura, portanto, uma amostra por comodidade. Em um primeiro momento, os referidos jovens responderam a um questionário sociocultural que teve como objetivo facilitar a identificação dos que apresentaram maior convívio com o mundo virtual, facilitando a definição da amostra.

Gil (1995, p. 44) indica que as pesquisas exploratórias “... são desenvolvidas com objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.”. A utilização da abordagem qualitativa propiciou a análise de informações subjetivas do uso da internet pelos jovens, bem como a comparação dos resultados obtidos neste estudo com publicações precedentes. Para Richardson (1999, p. 79) “... o método qualitativo difere em princípio do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema.”

Destaca-se que o TDI busca identificar seis dimensões em que o uso excessivo de internet pode afetar o cotidiano: saliência, uso excessivo, abandono do trabalho, antecipação, falta de controle e abandono da vida social (Conti, Jardim, Hearst, Cordás, Tavares e Abreu (2012)). A partir da correlação dos resultados do TDI e estudos já realizados acerca da temática explorada, foi mapeado o perfil epidemiológico dessa população de jovens que fazem uso excessivo de internet.

As análises estatísticas foram realizadas usando o programa PSPP, versão 0.7. Foram solicitadas e concedidas autorização e permissão do autor que padronizou o teste no Brasil (Cristiano Nabuco de Abreu) para a realização da pesquisa. Todos os participantes assinaram um Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido, e o presente estudo está de acordo com a Norma nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Resultados

Todos os participantes (267) da pesquisa eram adolescentes de 12 a 17 anos, dos quais 60,3% eram do sexo feminino e 39,7% do sexo masculino. A média de idade do grupo pesquisado foi de 14,58 anos, tendo um desvio padrão de 2,16. Como critério relacionado à modalidade de uso de internet, a amostra foi dividida em dois grupos: o primeiro com idades de 12 a 15 anos, que correspondem a 64,7% da amostra; o segundo grupo, de 16 e 17 anos, com 35,3% dos casos válidos. De todos os participantes, 86,52% possui computador em casa, enquanto 13,48% não tem o dispositivo. Quanto ao acesso à internet, 95,13% dispõe de conexão e 4,87% dos casos válidos não o fazem.

Com o intuito de responder adequadamente e minuciosamente à questão central da pesquisa, procedeu-se à exploração dos escores obtidos pelo Teste de Dependência de Internet (TDI), adotando software estatístico específico PSPP (Fonseca e Faria, 2012) para a análise de correlação de Pearson dos itens presentes na escala, de acordo como visto na Tabela 1.

	TD1	TD2	TD3	TD4	TD5	TD6	TD7	TD8	TD9	TD10
TD1	1	0,33	0,34	0,28	0,53	0,37	0,36	0,36	0,22	0,35
TD2	0,33	1	0,2*	0,04**	0,3	0,13**	0,18*	0,18*	0,19*	0,19*
TD3	0,34	0,2*	1	0,18*	0,36	0,14**	0,25	0,14**	0,11**	0,38
TD4	0,28	0,04**	0,18*	1	0,16*	0,28	0,16*	0,28	0,27	0,32
TD5	0,53	0,3	0,36	0,16*	1	0,35	0,34	0,34	0,31	0,51
TD6	0,37	0,13**	0,14**	0,28	0,35	1	0,24	0,44	0,23	0,39
TD7	0,36	0,18*	0,25	0,16*	0,34	0,24	1	0,25	0,07**	0,26
TD8	0,36	0,18*	0,14**	0,28	0,34	0,44	0,25	1	0,28	0,47
TD9	0,22	0,19*	0,11**	0,27	0,31	0,23	0,07**	0,28	1	0,28
TD10	0,35	0,19*	0,38	0,32	0,51	0,39	0,26	0,47	0,28	1
TD11	0,49	0,37	0,3	0,32	0,44	0,31	0,36	0,23*	0,36	0,53
TD12	0,27	0,2	0,19*	0,25	0,33	0,15**	0,21	0,15**	0,22	0,32
TD13	0,23	0,12**	0,26	0,17*	0,3	0,24	0,2*	0,22*	0,19*	0,4
TD14	0,46	0,28	0,28	0,2	0,5	0,31	0,32	0,33	0,22	0,45
TD15	0,3	0,3	0,37	0,26	0,36	0,26	0,26	0,14**	0,3	0,38
TD16	0,45	0,25	0,36	0,23	0,48	0,25	0,43	0,32	0,3	0,34
TD17	0,4	0,29	0,25*	0,18*	0,44	0,23	0,37	0,29	0,27	0,4
TD18	0,23	0,17*	0,29	0,21	0,31	0,17*	0,17*	0,24*	0,24	0,37
TD19	0,2*	0,07**	0,48	0,22	0,3	0,25	0,1**	0,25	0,36	0,42
TD20	0,35	0,16*	0,39	0,25	0,4	0,32	0,32	0,45	0,4	0,55

	TD11	TD12	TD13	TD14	TD15	TD16	TD17	TD18	TD19	TD20
TD1	0,49	0,27	0,23	0,46	0,3	0,45	0,4	0,23	0,2**	0,35
TD2	0,37	0,2	0,12**	0,28	0,3	0,25	0,29	0,17*	0,07**	0,16*
TD3	0,3	0,19*	0,26	0,28	0,37	0,36	0,25*	0,29	0,48	0,39
TD4	0,32	0,25	0,17*	0,2	0,26	0,23	0,18*	0,21	0,22	0,25
TD5	0,44	0,33	0,3	0,5	0,36	0,48	0,44	0,31	0,3	0,4
TD6		0,15**	0,24	0,31	0,26	0,25	0,23	0,17*	0,25	0,32
TD7	0,36	0,21	0,2*	0,32	0,26	0,43	0,37	0,17*	0,1**	0,32
TD8	0,23*	0,15**	0,22*	0,33	0,14**	0,32	0,29	0,24*	0,25	0,45
TD9	0,36	0,22	0,19*	0,22	0,3	0,3	0,27	0,24	0,36	0,4
TD10	0,53	0,32	0,4	0,45	0,38	0,34	0,4	0,37	0,42	0,55
TD11	1	0,48	0,35	0,47	0,61	0,57	0,49	0,42	0,23	0,5
TD12	0,48	1	0,27	0,36	0,55	0,35	0,38	0,32	0,19*	0,34
TD13	0,35	0,27	1	0,29	0,31	0,33	0,22	0,23	0,31	0,36
TD14	0,47	0,36	0,29	1	0,47	0,45	0,4	0,34	0,13**	0,36
TD15	0,61	0,55	0,31	0,47	1	0,5	0,39	0,38	0,26	0,47
TD16	0,57	0,35	0,33	0,45	0,5	1	0,42	0,39	0,23	0,4
TD17	0,49	0,38	0,22	0,4	0,39	0,42	1	0,51	0,16**	0,46
TD18	0,42	0,32	0,23	0,34	0,38	0,39	0,51	1	0,27	0,47
TD19	0,23	0,19*	0,31	0,13**	0,26	0,23	0,16**	0,27	1	0,55
TD20	0,5	0,34	0,36	0,36	0,47	0,4	0,46	0,47	0,55	1

Tabela 1. Correlação entre os itens do *Internet Addiction Test* ($p < 0,001$) (N=267)

$p < 0,05$, ** $p > 0,05$

O Quadro 1 apresenta os itens de acordo com a tradução de Conti, Jardim, Hearst, Cordás, Tavares e Abreu (2012)². A opção de apresentar os itens nos dois idiomas oferece possibilidades para uma futura análise, visando ampliar chances para qualificar o instrumento.

Retradução	Versão final
1. How often do you find that you spend more time on line than you planned?	1. Com que frequência você acha que passa mais tempo na internet do que pretendia?
2. How often do you neglect your housework chores to spend more time on line?	2. Com que frequência você abandona as tarefas domésticas para passar mais tempo na internet?
3. How often do you prefer the excitement of the internet to intimacy with your partner?	3. Com que frequência você prefere a emoção da internet à intimidade com seu/sua parceiro(a)?
4. How often do you start new relationships with online user friends?	4. Com que frequência você cria relacionamentos com novo(a)s amigo(a)s da internet?
5. How often do other people in your life complain to you about how much you spend on line?	5. Com que frequência outras pessoas em sua vida se queixam sobre a quantidade de tempo que você passa na internet?
6. How often do your grades or homework's suffer because of the amount of time you spend on line?	6. Com que frequência suas notas ou tarefas da escola pioram por causa da quantidade de tempo que você fica na internet?

² Categorias de resposta (inglês/português): Rarely/Raramente, Occasionally/Às vezes, Frequently/Frequentemente, Often/Muito frequentemente, Always/Sempre, Does not apply/Não se aplica.

Retradução	Versão final
7. How often do you check your e-mail before any other thing you need to do?	7. Com que frequência você acessa seu <i>e-mail</i> antes de qualquer outra coisa que precise fazer?
8. How often does your job and productivity at work suffer because of the internet?	8. Com que frequência piora o seu desempenho ou produtividade no trabalho por causa da internet?
9. How often are you defensive or secretive when someone ask you what you do on line?	9. Com que frequência você fica na defensiva ou guarda segredo quando alguém lhe pergunta o que você faz na internet?
10. How often do you block out worrying thoughts about your life by thinking about things on the internet that calm you?	10. Com que frequência você bloqueia pensamentos perturbadores sobre sua vida pensando em se conectar para acalmar-se?
11. How often do you find yourself thinking about when you will go on line again?	11. Com que frequência você se pega pensando em quando vai entrar na internet novamente?
12. How often do you fear that life without the internet would be boring, empty or no fun?	12. Com que frequência você teme que a vida sem a internet seria chata, vazia e sem graça?
13. How often do you get angry, yell or show irritation if someone bothers you when you're on line?	13. Com que frequência você explode, grita ou se irrita se alguém o(a) incomoda enquanto está na internet?
14. How often do you get little sleep because you stay on line late at night?	14. Com que frequência você dorme pouco por ficar conectado(a) até tarde da noite?
15. How often do you feel preoccupied with the internet when you're off line or fantasize that you are on line?	15. Com que frequência você se sente preocupado(a) com a internet quando está desconectado(a) imaginando que poderia estar conectado(a)?
16. How often do you find yourself saying "just a few more minutes" when you are on line?	16. Com que frequência você se pega dizendo "só mais alguns minutos" quando está conectado(a)?
17. How often do you try to cut down your amount of time on line without success?	17. Com que frequência você tenta diminuir o tempo que fica na internet e não consegue?
18. How often do you try to hide how long you have been on line?	18. Com que frequência você tenta esconder a quantidade de tempo em que está na internet?
19. How often do you choose to spend more time on line instead of going out with other people?	19. Com que frequência você opta por passar mais tempo na internet em vez de sair com outras pessoas?
20. How often do you feel depressed, in a bad mood or nervous when you are off line and this feelings goes away as you get back on line?	20. Com que frequência você se sente deprimido(a), mal-humorado(a) ou nervoso(a) quando desconectado(a) e esse sentimento vai embora assim que volta a se conectar à internet?

Quadro 1. Avaliação da equivalência semântica: retradução e versão final do instrumento.

Conforme observado na Tabela 1, pode-se identificar uma forte correlação entre os itens 11 e 15 ($r=0,59$ $p<0,05$), ambos os itens tratando da ansiedade. O fator ansiedade também pode ser observado através das correlações entre os itens 12 e 15 ($r=0,54$ $p<0,05$). O item 11 também teve uma forte correlação com o item 16 ($r=0,59$ $p<0,05$), pois que este está vinculado à manutenção da satisfação quando ocorre o eventual uso de internet.

Da mesma forma que o item 11 está relacionado com o item 10 ($r=0,53$ $p<0,001$), nos quais podemos observar a internet como uma fuga dos problemas cotidianos, esse mesmo fator também pode ser observado através da correlação do item 5 com o item 10 ($r=0,53$ $p<0,001$). O item 11 também apresenta uma correlação com o item 20 ($r=0,50$ $p<0,05$), estes relacionados aos efeitos desagradáveis da não exposição à rede. Pode-se perceber também uma correlação do item 19 com o item 20 ($r=0,53$ $p<0,001$), em que aquele está vinculado ao fator de isolamento e este aos fatores ansiogênicos suprimidos caso exista contato com o mundo digital.

Item	Correlação item-total	Alpha total caso removido
Tdi1	0.59	0.88
Tdi2	0.27	0.91
Tdi3	0.52	0.88
Tdi4	0.31	0.88
Tdi5	0.7	0.87
Tdi6	0.34	0.88
Tdi7	0.4	0.88
Tdi8	0.44	0.88
Tdi9	0.47	0.88
Tdi10	0.73	0.87
Tdi11	0.74	0.87
Tdi12	0.47	0.88
Tdi13	0.42	0.88
Tdi14	0.71	0.87
Tdi15	0.65	0.87
Tdi16	0.62	0.87
Tdi17	0.62	0.87
Tdi18	0.55	0.88
Tdi19	0.44	0.88
Tdi20	0.71	0.87
Alpha total Tdi 0.88		

Tabela 2. Alpha de Cronbach

Conforme a Tabela 2, pode-se observar que os padrões psicométricos do instrumento estão adequados de acordo com a amostra. O item 2 foi o que apresentou a pior consistência quanto aos demais, chegando a prejudicar a correlação item-total de todo o instrumento, sendo considerada mais adequada a sua remoção.

Podemos observar que as análises de correlação seguiram uma saída esperada para os itens com maior valor na análise de Pearson. Os itens 11 e 15 tiveram essa alta correlação, pois ambos tratam da ansiedade causada pelo afastamento do indivíduo do meio de satisfação. Essas mesmas correlações relacionadas ao fator de ansiedade se apresentam também nos itens 12 e 15.

Em seguida, temos a correlação do item 11 com o item 20 ($r=0,50$ $<0,005$) que apresentam também fatores de ansiedade. O item está correlacionado com o item 10 ($r=0,53$ $p<0,005$), em que se pode identificar a internet como fuga dos problemas

cotidianos e, quando analisado clinicamente, é possível perceber quanto compromete o uso intensivo da internet. Tal fator também pode ser observado através da correlação do item 5 com o item 10 ($r=0,53p<0,005$). Por fim, o item 19 se correlaciona com o item 20 ($r=0,053p<0,005$), pois estão vinculados ao isolamento.

Quanto à consistência interna do instrumento, verificou-se que se encontra em um patamar aceitável, corroborando os achados de Conti, Jardim, Hearst, Cordás, Tavares e Abreu (2012). Da mesma forma, ambos os estudos indicam que o item 2 apresenta prejuízo na consistência interna do instrumento, existindo, portanto, a necessidade de remoção do item ou reconstrução dele, para uma melhor adequação.

Considerações finais

Além dos resultados apresentados, foi realizada a soma geral dos fatores de análise, bem como a natureza da distribuição da variável obtida. Essa variável contendo a soma pura de todos os itens avaliados tem como objetivo a distribuição do escore na curva normal para detectar respondentes que apresentem escores acima do percentil 90, tendo em vista futuras observações. É importante destacar que, embora a escala americana padronizada no Brasil apresente boa propriedade psicométrica (Conti, Jardim, Hearst, Cordás, Tavares e Abreu (2012), ainda carece de estudos clínicos de correlação entre os escores obtidos e o diagnóstico do transtorno. Dessa forma, foram obtidos escores acima de 57 para o percentil 75 e escores acima de 71 para percentil 90.

De forma geral, o instrumento atingiu resultados adequados para aplicação na população-alvo de adolescentes. Foram verificados que algumas modificações no instrumento podem ser incluídas nas aplicações futuras, principalmente quanto a linguagem. Da mesma forma, o instrumento apresenta muitas correlações que são frequentemente apontadas e sedimenta uma base teórica para o fenômeno da dependência da internet.

Como desdobramento da pesquisa, sugere-se a verificação da análise fatorial dos elementos do questionário, bem como a análise dos fatores extraídos com as variáveis sociais pesquisadas. Além disso, um levantamento de critério externo para a adequação dos escores padronizados visando o diagnóstico da patologia pode ser desenvolvido, haja vista as propriedades adequadas do instrumento para a população juvenil.

Espera-se, com este estudo, que as pesquisas das relações estabelecidas entre indivíduos e os meios eletrônicos alcancem maior visibilidade e despertem um maior interesse científico, pois, conforme verificado, a disponibilidade de acesso cresce no Brasil e já constitui parte do processo de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Nesse contexto, processos patológicos ou indesejáveis podem permear uma exposição inadequada ao meio, e os indivíduos em desenvolvimento sofrem consequências mais duradouras.

Referências

- Abreu, C. N., Karam, R. G., Góes, D. S. e Spritzer, D. T. (2008). Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(2), 156-167. Recuperado em 31 de maio de 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462008000200014&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S1516-44462008000200014.
- Barossi, O., Meira, S. V. E., Góes, D. e Abreu, C. N. D. (2009). Programa de Orientação a Pais de Adolescentes Dependentes de Internet (PROPADI). *Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo*, 31(4), 387-395.
- Bock, A. M., Furtado, O. e Teixeira, M. L. (2002). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. Saraiva.
- Conti, M. A., Jardim, A. P., Hearst, N., CORDÁS, T. A., Tavares, H. e Abreu, C. N. D. (2012). Avaliação da equivalência semântica e consistência interna de uma versão em português do Internet Addiction Test (IAT). *RevPsiquiatrClín*, 39, 106-10.
- Magalhães, L. H. e Masson, S. (2011). Os diversos usos da internet: uma pesquisa.
- Fonte, L. (2008). A influência das novas formas de comunicação no desenvolvimento socio-emocional das crianças, 1–19.
- Gil, A. C. (1995). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.
- Nardon, F. (2006). A relação interpessoal dos adolescentes no mundo virtual e no mundo concreto. Trabalho de Conclusão de Curso. Criciúma: Curso de graduação em Psicologia, Universidade do Extremo Sul Catarinense.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. e Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança: Da Infância à Adolescência*. McGraw Hill Brasil.
- Pereira, R. A. e Piccoloto, L. B. (2007) A relação entre dependência de internet e habilidades sociais em universitários.
- Piaget, J. (1983). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Sá, G. M. (2012). À frente do computador: a Internet enquanto produtora de dependência e isolamento. *Sociologia*, 24, 133-147.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M. e Silveiras, E. F. D. M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S. e Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and anxiety*, 17(4), 207-216.

- Silva, C., Jesus, A. C., Ferreira, C., Osório, A. J. e Carvalho, G. S. D. (2011). Concepções, usos e expectativas sobre internet e saúde: um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico.
- Strongin, A. Y., Collier, I., Bannikov, G., Marmer, B. L., Grant, G. A. e Goldberg, G. I. (1995). Mechanism of cell surface activation of 72-kDa type IV collagenase isolation of the activated form of the membrane metalloprotease. *Journal of Biological Chemistry*, 270(10), 5331-5338.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.
- Zagury, T. (2002). O adolescente por ele mesmo: orientação para pais e educadores. Rio de Janeiro: Record.

Data de recepção: 01/06/2015

Data de revisão: 30/06/2015

Data do aceite: 06/01/2016

COMPARACIÓN DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL DIRECTOR ESCOLAR Y LOS DOCENTES

Eileen Ramery-Gelpi

Universidad de Jaén. Andalucía, España

Dr. Eufrasio Pérez Navío

Universidad de Jaén. Andalucía, España

Resumen. Este artículo es producto de un proyecto de investigación que tuvo como finalidad el comparar el grado de satisfacción laboral del director escolar con el del docente. Se evaluaron diferentes aspectos relacionados a la satisfacción laboral tales como: genero, edad, preparación académica, años de experiencia, deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional. El estudio se llevó a cabo en diferentes escuelas secundarias localizadas en el este de Orlando, Florida en los Estados Unidos de América. Una muestra de 293 docentes y 37 directores escolares fue seleccionada para participar en el estudio. La colección de datos fue mediante revisión bibliográfica, cuestionarios y entrevistas. Además, se utilizó la escala Likert para la cuantificación de los resultados. Los hallazgos de esta investigación reflejaron los niveles de satisfacción e insatisfacción existentes en directores escolares y docentes. Los aspectos de mayor importancia fueron la Autoridad, los Recursos, el Desarrollo Profesional y el Ambiente Institucional, ya que se encontró que la falta de comunicación, el pobre liderazgo para la toma de decisiones, el salario y la falta de recursos fueron la causa primordial del descontento e insatisfacción tanto en directores como en docentes. Como resultado del análisis realizado, una serie de recomendaciones fueron planteadas con el propósito de mejorar el desarrollo profesional y ambiente institucional, así como unas condiciones laborales que fomenten un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Cabe recalcar, que este estudio servirá para alentar a los miembros de la jerarquía educativa a encontrar medidas que fomenten un ambiente laboral que incite a docentes y directores a sentir una mayor satisfacción con la labor que realizan, para así lograr una educación de excelencia. La satisfacción del personal educativo fomentará un crecimiento en los diferentes aspectos de la educación, ya que la satisfacción laboral juega un papel importantísimo en el desempeño y la productividad de un individuo dentro de una organización.

Palabras clave: satisfacción laboral, insatisfacción laboral, docentes, directores, liderazgo.

COMPARISON OF JOB SATISFACTION THE SCHOOL DIRECTOR AND TEACHER

Abstract. This article is the product of a research project that aimed to compare the degree of job satisfaction of the school principal and the teacher. We evaluated different aspects related to job satisfaction such as: gender, age, academic qualifications, years of experience, duties, authority, resources, professional development, and institutional environment. The study was conducted in different secondary schools located in East Orlando, Florida. A sample of 293 teachers and 37 principals were selected to participate in the study. A sample of 293 teachers and 37 principals were selected to

participate in the study. Data collection was through literature review, questionnaires and interviews. Furthermore, the Likert scale to quantify the results was used. The findings of this research reflected the existing levels of satisfaction and dissatisfaction among school principals and teachers. The most important aspects were the authority, resources, professional development and the institutional environment, as it was found that poor communication, poor leadership decisions, wages and lack of resources were the primary cause of discontent and dissatisfaction for both principals and teachers. As a result of these considerations, a number of recommendations were raised in order to improve professional development and institutional environment and working conditions that foster a quality teaching-learning process. It should be noted that this study will encourage members of the educational hierarchy to find measures to promote a work environment that encourages teachers and principals to feel more satisfied with their work in order to achieve excellence in education. The satisfaction of the faculty will encourage growth in the different aspects of education, and job satisfaction plays an important role in the performance and productivity of an individual within an organization.

Keywords: job satisfaction, job satisfaction, teachers, principals, leadership.

COMPARAÇÃO DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO DIRETOR DE ESCOLA E PROFESSORES

Resumo. Este artigo é o resultado de um projeto de pesquisa que teve como objetivo comparar o grau de satisfação do trabalho do professor e do diretor de escola. Nós avaliamos diferentes aspectos relacionados a satisfação do trabalho tais como: sexo, idade, habilitações literárias, anos de experiência, deveres, autoridade, recursos, desenvolvimento profissional e ambiente institucional. O estudo foi conduzido em diferentes escolas secundárias, localizadas ao leste de Orlando, Florida, nos Estados Unidos. Uma amostra de 293 professores e 37 diretores foi selecionado para participar no estudo. A coleta de dados foi através de revisão de literatura, questionários e entrevistas. Além disso, a escala de Likert para quantificar os resultados foi usada. Os resultados desta pesquisa refletiu os actuais níveis de satisfação e insatisfação com diretores de escolas e professores. Os aspectos mais importantes eram a autoridade, recursos, desenvolvimento profissional e do ambiente institucional, como verificou-se que a má comunicação, decisões de liderança pobres, salários e falta de recursos foram a principal causa descontentamento e insatisfação ambos os diretores e professores. Como resultado destas considerações, uma série de recomendações foram levantadas, a fim de melhorar o desenvolvimento profissional e ambiente institucional, e condições de trabalho que fomentem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Note-se que este estudo irá incentivar os membros da hierarquia educacional para encontrar medidas para promover um ambiente de trabalho que incentive os professores e diretores a se sentirem mais satisfeitos com seu trabalho, a fim de alcançar a excelência em educação. A satisfação do corpo docente irá incentivar o crescimento nos diferentes aspectos da educação, uma vez que a satisfação no trabalho é fundamental no desempenho e produtividade de um indivíduo dentro de uma organização.

Palavras-chave: satisfação no trabalho, satisfação no trabalho, professores, diretores, liderança.

Introdução

El ser humano, en su lucha por superarse más cada día, ha logrado enriquecer en gran manera su conocimiento pero al mismo tiempo se ha enfrentado a múltiples problemas que han influenciado grandemente su desempeño laboral. Al investigarse los niveles de satisfacción laboral entre directores escolares y docentes nos cuestionamos si existe alguna relación entre la satisfacción de ambos, en cuanto al puesto que ejercen y entre las similitudes y/o diferencias que existen en cuanto a los siguientes aspectos: deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional. En la actualidad, el auge que ha tomado el tema de la satisfacción laboral en las escuelas del este de Orlando, Florida en los Estados Unidos de América fue el factor motivante para investigar más a fondo este tema. La investigación fue centrada en las escuelas secundarias públicas de dicha zona. Este estudio profundiza en los factores causantes de la satisfacción y/o insatisfacción laboral del director escolar y el docente. Cabe recalcar, que todo esfuerzo con el propósito de mejorar los factores que influyen negativamente en la satisfacción pudiera saciar las carencias que existen actualmente dentro del plantel escolar.

Concepto de satisfacción

La variable satisfacción está vinculada con el concepto de motivación. Robbins (1999) define el concepto de satisfacción como “la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionadas por la habilidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual.” Continuando con el mismo autor, se puede decir que una necesidad es un estado interno de la persona que provoca que algunos resultados parezcan interesantes. Cuando una necesidad se encuentra insatisfecha crea tensión, lo cual estimula impulsos dentro del individuo. Estos impulsos hacen que el individuo busque metas particulares, que si se alcanzan satisfarán la necesidad y ayudarán a disminuir la tensión. Podemos concluir entonces que un trabajador realizará actividades motivado y con satisfacción si sus necesidades se conjugan con sus creencias y expectativas de realizar con éxito una tarea. Por otra parte, autores tales como González y González (2008) definen la satisfacción laboral como un sentimiento interno positivo del individuo, que está vinculado a la autoevaluación que el individuo realiza sobre su desempeño en un momento dado en el pasado y que se refleja en su conducta. De acuerdo a como estos autores definen la satisfacción, se puede llegar a la conclusión que el bienestar emocional juega un rol importantísimo en la conducta y desempeño de una persona en su ambiente de trabajo.

Satisfacción del personal escolar y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje

En los años recientes, ha habido una proliferación de publicaciones de varios grupos de autores referente a la satisfacción profesional de una organización. La evidencia que atestigua a esto es la literatura existente sobre la satisfacción profesional y su consecuencia según (Aamodt 2004; Buitendach & de Witte, 2005). Se ha

encontrado que la insatisfacción laboral o profesional tiene una estrecha relación con los comportamientos tales como la despreocupación en el empleo, tardanza, ausentismo y productividad académica (Yousef, 2000). Sin embargo, la satisfacción laboral tiene una influencia en los empleados, la cual demuestra una propensión a permanecer con la organización y a superarse alcanzando niveles más altos (Buitendach & de Witte, 2005).

Nos señala Griffin (2010) que el nivel de satisfacción laboral que un individuo experimenta puede tener un efecto significativo no solo en el individuo, sino también en quienes interactúan con él. La satisfacción profesional entre docentes es una construcción de múltiples facetas que es crítica y ha demostrado ser un determinante significativo para la retención del docente y alternadamente un contribuyente a la eficacia de la escuela. De la misma manera, tanto la actitud como la preparación del docente influyen significativamente en los resultados obtenidos en la conformación de la personalidad de los alumnos (Sarramona, 2008).

Güell (2014) menciona que los factores tales como salarios no competitivos, número de estudiantes asignados por docente, cantidad de horas lectivas y la autonomía de los centros, influyen considerablemente en la satisfacción laboral de los docentes. Por otra parte, Griffin (2010) señala además la importancia de estudiar aquellas variables que están ligadas a la satisfacción laboral para identificar las que pueden ser cambiadas o modificadas para dar lugar a una mayor satisfacción, motivación y bienestar por parte de los docentes en la labor que realizan. Según el autor, el conocer las distintas dimensiones que contribuyen a la satisfacción ayudará a tomar medidas que promuevan el mejoramiento de la misma. Aunque, podemos recalcar que existen dos actividades que brindan a los docentes una gran satisfacción como por ejemplo, su labor docente y su relación con el estudiantado. Por otra parte, Extremera et al. (2005) señala que muchos estudios han confirmado y evidenciado que el alto nivel de estrés que experimentan los docentes no solo afecta su propia salud física y emocional sino que influye de manera negativa el ambiente de enseñanza y los logros educativos.

Teorías sobre la satisfacción

Según Esteve (2009) la profesión docente es una actividad ambivalente. Esteve considera que algunos profesores disfrutan la enseñanza siendo esta el eje de su autorrealización personal, mientras, para otros la docencia es una fuente permanente de estrés capaz de romper su propio equilibrio personal. Durante sus treinta años de investigación su principal objetivo fue encontrar las claves de esta ambivalencia existente entre el personal docente. Además señaló que algunos de los aspectos negativos que afectan la profesión docente son: malestar, desgaste físico (burnout), bajas laborales de larga duración, desequilibrios psicológicos, etc. Esteve, 1997; Kyriacou, 1986, 1991 (citado en Esteve, 2009) nos permiten optimizar la actuación de nuestros profesores, dotándoles de recursos eficaces que rompen la ambivalencia y describen las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas. Desde estos estudios, la formación inicial y continua se convierte en un análisis técnico de las

conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en el aula y de sus estilos de respuesta ante la variedad de situaciones, que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula.

Estudios Relacionados

Delgado (2012) nos presenta en su artículo “Las comunidades de liderazgo de centros educativos” las más novedosas y actuales vías de donde actualmente el tema del liderazgo institucional está siendo abordado. La propuesta de cultivar comunidades de líderes debe ser incluida en el trabajo colaborativo, la cual se expande y distribuye a todos los niveles con auténtica virulencia. La idea central de liderazgo comunitario trata de líderes, usualmente directivos de varios centros de adiestramiento que trabajan en colaboración para mejorar la calidad educativa, la cual debe ser reflejada en los resultados de aprendizaje de los alumnos de todos los colegios de una zona y en nuestra visión al futuro, como fondo de una auténtica reforma educativa en todos los niveles del sistema escolar.

Mulford (2006) señaló en su artículo “Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales” que la escuela internacionalmente ésta en una edad de oro, la cual está ocurriendo en un ambiente de tremenda presión para que las escuelas rindan cuentas más públicamente. Esta mezcla de liderazgo y responsabilidad ha creado un contexto de trabajo muy nuevo para los docentes y líderes escolares. Hay una clara necesidad de entender mejor las consecuencias de este contexto para el trabajo de los líderes en las escuelas secundarias. Para ayudar a entenderlo, su artículo identifica algunas de las novedades internacionales en ese contexto de la educación y liderazgo escolar. Primero, se centra en trabajos que emanan de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y luego, incluye novedades recientes en el Reino Unido y Australia. Este comienza en un nivel general, preguntando qué tipo de educación sirve mejor a la sociedad ahora y en el futuro. Luego, se examina la cuestión de cómo organizar mejor el sistema educativo para poder cumplir con las nuevas exigencias, sobre todo, en términos de su gobierno y liderazgo. Además, se identifican claramente tres áreas en este trabajo que tienen que ver con una ampliación de lo que se considera una buena enseñanza, un buen gobierno y un buen liderazgo escolar. Un segundo enfoque sobre revisiones recientes de la investigación sobre los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje del alumno, encuentra que coinciden con estos desarrollos internacionales y nacionales. También sugieren futuras directrices para un liderazgo eficaz en los centros escolares a nivel secundario.

Barroso (2005) nos indica en su artículo “Liderazgo y Autonomía de los Centros Educativos” las transformaciones que históricamente desde el siglo XX han acontecido en la regulación de las políticas educativas, modalidades de organización y gestión de las escuelas y como estas han afectado el trabajo de los directores escolares y como se

ejerce el liderazgo escolar. Barroso, además destaca que ha habido una lenta evolución de una implantación de normas para regular los resultados, como el refuerzo de la autonomía de las escuelas y la generalización de los dispositivos de evaluación y/o rendimiento de cuentas. En la primera parte de su artículo, Barroso pone en evidencia las características del perfil tradicional de director escolar en el cuadro de una regulación burocrático-profesional, durante el siglo XX en Portugal, y en particular la oposición entre los roles de administrador y de líder profesional.

Método

El propósito de este estudio fue analizar la relación que existe entre el conocimiento que tiene el director escolar sobre los deberes y derechos de los docentes y la satisfacción de éstos con la labor que realizan. En este estudio se presentó la descripción de los siguientes tópicos relacionados con el problema: descripción de la población, descripción de la muestra, diseño de la investigación, descripción del instrumento, procedimiento de investigación y el análisis estadístico.

Descripción de la población

La población de éste estudio estuvo compuesta por 518 docentes y 37 directores escolares de la zona Este del condado de Orange en Orlando, Florida. El trabajo de investigación se llevó a cabo en las escuelas secundarias de dicha zona. La población de docentes estaba integrada por 390 docentes femeninos y 128 docentes masculinos y la población de directores estaba compuesta de 21 directores femeninos y 16 directores masculinos.

Descripción de la muestra

La muestra de este estudio consistió de 293 docentes, lo cual representó un cincuenta y dos por ciento (52%) y 37 directores escolares que representaban el cien por ciento 100% de la población.

Diseño de la investigación

La investigación realizada fue una descriptiva-exploratoria. Datos fueron colectados mediante la exploración e indagación de la revisión bibliográfica, cuestionarios e entrevistas a personal docente y a directores escolares. A partir de los datos recolectados, se pudieron determinar y evaluar los factores que influyen de manera positiva y negativa a la satisfacción.

Descripción del instrumento

Para medir la relación existente entre el conocimiento que tiene el director escolar sobre los deberes y derechos de los docentes y la satisfacción de éstos en la labor docente se utilizaron dos cuestionarios: CADI (Cuestionario Administrado al Director) y el cuestionario CADO (Cuestionario Administrado al Docente), el cual es el suplemento del primer cuestionario (CADI). El Cuestionario Administrado al Director

consistió de 47 ítems y se usó la escala Likert para la cuantificación de los resultados utilizando una escala del 5 al 1, donde 5 equivale a No Aplica, 4 equivale a Muy Satisfecho, 3 a Satisfecho, 2 a Insatisfecho y 1 a Muy Insatisfecho y para el segundo cuestionario CADO se utilizó la misma escala Likert pero fueron añadidos 4 ítems referentes a la satisfacción del docente.

Para este estudio se utilizó un cuestionario preparado por la investigadora, el cual fue revisado y evaluado por cuatro expertos en el desarrollo y construcción de instrumentos de investigación, los cuales aportaron mejoras al documento. Los contribuyentes del mejoramiento del documento fueron: el Doctor Andrés Santiago Mengual, docente de la Universidad de Alicante en España quien aportó unas mejoras muy valiosas; el Doctor Francisco Antonio Linares Lucerna, docente de Lengua Castellana y Literatura en el Instituto de Secundaria en España; el Doctor Juan Manuel Trujillo Torres, docente de la Universidad de Granada; y por último el Doctor José Luis Arboledas Nájera, docente de Música en el Instituto de Ciudad Real. El mismo se validó utilizando siete docentes y cuatro directores. Una vez sometidos los datos a un análisis estadístico de los cuestionarios mediante el programa “Statistical Package for Social Science” (SPSS), éstos resultaron con un coeficiente de confiabilidad de 0.936 para el cuestionario del docente y 0.854 para el cuestionario del director. Esto significa que los cuestionarios resultaron con una alta confiabilidad.

Resultados

En este estudio se presentaron los hallazgos según el orden de las preguntas de investigación y al final se presentó el resumen de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios CADI y CADO.

Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada ítem del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la siguiente escala de interpretación: 1.00 - 1.50 Muy Insatisfecho(a), 1.51 - 2.50 Bastante Insatisfecho(a), 2.51 - 3.50 Algo Insatisfecho(a), 3.51 - 4.50 Indeciso(a), 4.51 - 5.50 Algo Satisfecho(a), 5.51 - 6.50 Bastante Satisfecho(a), 6.51 - 7.00 Muy Satisfecho(a). Los resultados del análisis a las preguntas de investigación fueron los siguientes:

Primera pregunta

La primera pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara el Género del director escolar y el género del docente con su nivel de satisfacción laboral?

En los resultados obtenidos en el análisis comparativo según el género del director escolar y el docente, en el grupo de docentes del género femenino se observó que en los ítems de volumen de trabajo habitual, autonomía para planificar su trabajo, autonomía para implementar cambios, reconocimiento de su trabajo por parte de sus supervisores, forma en que se supervisa su trabajo, profesionalismo de parte de los

colegas, oportunidad de utilizar sus destrezas y apoyo recibido por el superintendente de área obtuvieron los promedios más bajos. Por otra parte, el grupo de directores del género femenino se observó que los ítems con los niveles más bajos de satisfacción fueron: disponibilidad de recursos de instrucción, relaciones entre los directores y los docentes, reconocimiento recibido por colegas, respaldo recibido por su supervisor, reconocimiento recibido por el distrito y endoso de la administración hacia el docente.

En el análisis del grupo de docentes masculinos se observó que los ítems de volumen de trabajo habitual, autonomía para planificar su trabajo, autonomía para implementar cambios, reconocimiento de su trabajo por parte de sus supervisores, forma en que se supervisa su trabajo, profesionalismo de parte de los colegas, oportunidad de utilizar sus destrezas y apoyo recibido por el superintendente de área obtuvieron los promedios más bajos. Sin embargo, en el grupo de directores del género masculino se observó que los ítems de disponibilidad de recursos de instrucción, relaciones entre los directores y los docentes, reconocimiento recibido por colegas, respaldo recibido por su supervisor, reconocimiento recibido por el distrito y endoso de la administración hacia el docente obtuvieron los niveles más bajos de satisfacción.

En resumen, podemos llegar a la conclusión de que no existe diferencia significativa entre géneros, ya que tanto el género femenino como el masculino en ambos grupos mostraron sentirse insatisfechos en los mismos ítems.

Segunda pregunta

La segunda pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara la Edad del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según la edad del director escolar, existe un cierto grado de insatisfacción en los directores entre las edades de 36 a 40 años, en los ítems de reconocimiento de su trabajo por parte de sus superiores, disponibilidad de recursos de instrucción, relaciones entre los directores y los docentes, profesionalismo de parte de los colegas, reconocimiento recibido por colegas, respaldo recibido por su supervisor y reconocimiento recibido por el director escolar.

De igual manera, se observó que los directores de 41 a 45 años de edad tienen un porcentaje más alto de satisfacción en comparación con los docentes en los componentes de: volumen de trabajo, autonomía para planificar su trabajo, autonomía para implementar cambios, reconocimiento de su trabajo por parte de sus supervisores, forma en que se supervisa su trabajo, relaciones entre los directores y los docentes, profesionalismo de parte de los colegas y el apoyo recibido por el superintendente de área.

En el grupo de directores y docentes entre 46 a 50 años de edad se observó que los directores mostraron un nivel más alto de satisfacción laboral en los siguientes ítems: volumen de trabajo habitual, autonomía para implementar cambios, reconocimiento de

su trabajo por parte de sus supervisores, forma en que se supervisa su trabajo, profesionalismo de parte de los colegas, reconocimiento recibido por el director escolar, oportunidad de utilizar sus destrezas y apoyo recibido por el superintendente de área. Sin embargo, el grupo de docentes mostró un nivel de insatisfacción significativo en los mencionados ítems.

Por otra parte se observó además que los directores de más de 50 años de edad tienen el promedio más alto de satisfacción en los componentes de: volumen de trabajo, autonomía para planificar su trabajo, autonomía para implementar cambios, reconocimiento de su trabajo por parte de sus supervisores, profesionalismo de parte de los colegas y el reconocimiento recibido por colegas. Mientras, que el grupo de docentes mostro un nivel de satisfacción mayor en los ítems de: disponibilidad de recursos de instrucción, forma en que se supervisa su trabajo, relaciones entre los directores y los docentes y respaldo recibido por su supervisor.

Tercera pregunta

La tercera pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara la Preparación Académica del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según la Preparación Académica de los directores escolares y los docentes, existe un cierto grado de insatisfacción tanto en directores como docentes en el ítem de volumen de trabajo. Mas sin embargo, en los ítems de reconocimiento recibido por colegas, respaldo recibido por sus superiores, reconocimiento recibido por el distrito escolar, oportunidad de utilizar sus destrezas y endoso de la administración hacia el docente se observó una discrepancia bien marcada entre los directores y los docentes. Por otro lado, los ítems que obtuvieron los promedios más cercanos fueron volumen de trabajo, autonomía para implementar cambios, relaciones entre los directores y los docentes, profesionalismo por parte de los colegas y apoyo recibido por el superintendente de área.

En resumen, el director con una preparación académica más alta, siendo esta Doctorado, obtuvo un nivel mayor de satisfacción con un promedio de 4.52. Sin embargo, el director con un nivel académico de Maestría obtuvo un nivel de satisfacción más bajo que todos los demás grupos con un promedio de 4.13.

Cuarta pregunta

La cuarta pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara los Años de Experiencia del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

En los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según los años de experiencia del director escolar, se observó que los directores con 5 o menos años de experiencia obtuvieron los promedios más bajos. Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción en los directores con las competencias de volumen de trabajo, autonomía para planificar su trabajo, autonomía para implementar cambios,

disponibilidad de recursos, reconocimiento recibido por el distrito escolar, oportunidad de utilizar sus destrezas, endoso de la administración hacia el docente y el apoyo recibido por el superintendente de área. Mas sin embargo, este grupo obtuvo una mayor satisfacción con los ítems relacionados al reconocimiento por parte de sus supervisores y al profesionalismo por parte de sus colegas, con un promedio de 7.00.

En resumen, los directores con 5 o más años de experiencia obtuvieron el promedio de satisfacción más bajo de 4.00, a pesar de que obtuvieron los promedios más altos, en cuanto al reconocimiento por parte de sus supervisores y el profesionalismo por parte de sus colegas. El grupo con 6 a 10 años de experiencia obtuvieron 4.08 y el grupo de directores con 11 a 15 años de experiencia obtuvieron el nivel de satisfacción más alto con un promedio de 4.53.

Quinta pregunta

La quinta pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara los aspectos de Deberes del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

En los resultados obtenidos en cuanto a los directores escolares en el análisis comparativo de como comparan los deberes del director escolar y el docente, se observó que todos los ítems tales como: competente en su profesión, resolución de conflictos, apoyo, profesionalismo, reconocimiento, iniciativa propia, falta de comunicación, autonomía en el desempeño de su labor, apoyo hacia un ambiente de motivación intrínseco, conceder autonomía y cooperación obtuvieron promedios por debajo de 3.50, reflejando cierto grado de insatisfacción.

Sexta pregunta

La sexta pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara los aspectos de Autoridad del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems de como compara la Autoridad del director escolar y el docente, se observó que en el grupo de docentes los ítems tales como: comunicación con los docentes de cada departamento, comunicación con los colegas y libertad de toma de decisiones en la institución, obtuvieron los promedios más bajos por debajo de 3.30, lo que refleja un cierto grado de insatisfacción. De igual manera, se observó que los directores obtuvieron un porcentaje más alto de satisfacción en comparación con el grupo de docentes.

Séptima pregunta

La séptima pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara los aspectos de Recursos del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems de como compara la satisfacción con el aspecto de recursos del director escolar y el docente, se observó que en el grupo de docentes el ítem de recursos financieros:

discusión abierta del presupuesto y uso de los fondos obtuvo el promedio más bajo, por debajo de 1.50. Este ítem refleja un grado muy alto de insatisfacción por parte de todos los docentes.

De igual manera, se observó que los docentes mostraron tener un por ciento más alto de satisfacción en comparación con el director escolar en los ítems de recursos tecnológicos y multimedia y recursos de materiales necesarios para los docentes. Por otra parte, se observó que el promedio de satisfacción laboral más bajo fue la del grupo de docentes, el cual obtuvo un promedio de menos de 2.65 mostrándose algo insatisfecho.

Octava pregunta

La octava pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara los aspectos de Desarrollo Profesional del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems de como compara la satisfacción en el aspecto de Desarrollo Profesional del director escolar y el docente, se observó que en el grupo de docentes los ítems de reconocimiento como un competente y buen director escolar, reconocimiento de logros obtenidos, oportunidad de desarrollo profesional y oportunidad para involucrarse con la comunidad, obtuvieron los promedios más bajos, por debajo de 2.80. Estos reactivos reflejan cierto grado de insatisfacción por parte de todos los docentes.

De igual manera, se observó que los directores mostraron tener un porcentaje más alto de satisfacción por encima de 2.80 en los siguientes: reconocimiento como un competente y buen director escolar, reconocimiento de logros obtenidos, oportunidad de desarrollo profesional, oportunidad para involucrarse a nivel de distrito y oportunidad para involucrarse con la comunidad.

Por otra parte, se observó que el promedio del grupo con el nivel de satisfacción laboral más bajo fue la del docente, el cual obtuvo un promedio de menos de 2.60 mostrándose algo insatisfecho.

Novena pregunta

La novena pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara los aspectos de Ambiente Institucional del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems de como compara la satisfacción con el aspecto de Ambiente Institucional del director escolar y el docente, se observó en el grupo de docentes que en los ítems de colaboración entre administradores y colaboración entre director y docente se obtuvo el promedio más bajo, por debajo de 2.80. Estos ítems reflejaron un cierto grado de insatisfacción por parte de todos los docentes.

De igual manera, se observó que los directores mostraron tener un porcentaje más alto de satisfacción por encima de 3.10 en los siguientes ítems: colaboración entre

administradores, colaboración entre director y docente, colaboración entre directores, espíritu de cooperación entre compañeros, limpieza de la planta física, oportunidad de tener contacto con la comunidad, condiciones de trabajo y oportunidad de compartir experiencias educativas con los colegas.

Por otra parte, se observó que el promedio del grupo con el nivel de satisfacción laboral más bajo fue la del docente, el cual obtuvo un promedio de menos de 3.00 mostrándose algo insatisfecho.

Discusión y conclusiones

Esta investigación aportó evidencia empírica a las preguntas planteadas en el estudio, comprobando que sí existe una relación estrecha entre los factores de satisfacción laboral del director escolar y el docente. Los aspectos analizados en este estudio fueron el género, la edad, preparación académica, años de experiencia, deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional. Los hallazgos de este trabajo investigativo fueron más allá de lo esperado. El estudio demostró que docentes tanto en el género femenino como en el masculino están insatisfechos con el volumen de trabajo, la autonomía para la planificación de su labor, la autonomía para implementar cambios, el reconocimiento de su trabajo por parte de sus supervisores, la forma en que se supervisa su trabajo, el profesionalismo mostrado por parte de los colegas, la oportunidad de utilizar sus destrezas y el apoyo recibido por parte del superintendente de área. De igual manera, se demostró que directores de ambos géneros se mostraron insatisfechos con la disponibilidad de recursos de instrucción, las relaciones que existen entre los directores y los docentes, el reconocimiento recibido por sus colegas, el respaldo recibido por su supervisor(es), el reconocimiento recibido por el distrito y el endoso de la administración hacia el docente. Por lo tanto, podemos concluir que no hubo ninguna diferencia en el nivel de satisfacción según el género.

En cuanto a los años de experiencia de tanto el director como el docente se halló que existe una diferencia marcada entre los directores más jóvenes en edades de 36 a 40 años de edad, o sea con menos años de experiencia. Estos mostraron sentir una mayor insatisfacción en su labor. Mientras, directores con más de edad entre 41 años o más mostraron tener una mayor satisfacción, lo cual, nos demuestra que a más edad mayor satisfacción. Por otro lado, los docentes de 50 años o más fueron los que demostraron sentir una mayor satisfacción en la manera que se supervisa su labor, la disponibilidad de recursos, las relaciones entre los directores y colegas y el respaldo recibido por sus superiores.

Al analizarse los resultados sobre la preparación académica del director y el docente se halló que existen discrepancias en sus respuestas, ya que había una repetición en las respuestas de Algo Satisfecho e Indeciso. Pero si quedo demostrado que a mayor preparación académica mayor la satisfacción será.

Otro aspecto que se analizó en el estudio, fueron los años de experiencia tanto del director como del docente. Quedó demostrado que los años de experiencia juegan un

papel importante en la satisfacción laboral. Los resultados evidenciaron que a mayor número de años de experiencia mayor será la satisfacción que tendrán tanto el director escolar como el docente.

En los aspectos de deberes se halló la insatisfacción que existe tanto en el director escolar como en el docente al demostrar que estaban insatisfechos en todos los ítems relacionados a los deberes. La excesiva demanda de deberes y responsabilidades, por parte de los administradores han sido algunos de los factores con más influencia. En las respuestas dadas por parte de los entrevistados se confirmó la frustración y el descontento que existe tanto en administradores escolares como en el personal docente y como está afectando negativamente su desempeño.

Al analizar los aspectos de Autoridad, Recursos, Desarrollo Profesional y Ambiente Institucional del director escolar y el docente, se encontró que la falta de comunicación, el pobre liderazgo para la toma de decisiones, el salario y la falta de recursos fue causa de descontento e insatisfacción para ambos.

Durante el estudio, además se observó una relación estrecha entre la cantidad exorbitante de deberes y responsabilidades y el ejercer un liderazgo de calidad. Es importante señalar que el liderazgo eficaz no solo es la capacidad de influir positivamente en otras personas para el logro de ciertas metas, sino que este debe ser ejercido con inteligencia, carisma, poder de convencimiento, sensibilidad, integridad, imparcialidad, innovación, y con buen tacto. Aunque el director escolar tenga el compromiso y la convicción para ejercer un liderazgo de calidad podemos exponer que el estrés físico y mental causado por el exceso de demandas y responsabilidades por parte de la jerarquía burocrática escolar influyen en los factores mencionados anteriormente, como los necesarios para ejercer un liderazgo eficaz.

La falta de comunicación entre el personal docente y el director escolar resultó además ser un factor que influyó grandemente en la insatisfacción laboral. Cabe recalcar, que esta falta de comunicación afecta grandemente el rendimiento académico de los estudiantes. Se estima que los resultados de esta investigación podrán ayudar en alguna medida a las escuelas del distrito escolar del Condado de Orange en Orlando, Florida, sirviendo de apoyo para tratar de reducir la insatisfacción laboral existente. El presente estudio pretende ser también un estímulo para el desarrollo de una línea de investigaciones en esta área, que además de incorporar nuevas variables, sus resultados permitan reducir las limitaciones señaladas. Se evidencia la importancia que tanto los docentes como los directores de escuela pública realicen acciones que tiendan a favorecer un ambiente de escuela acogedor y estimulante y que permita además la realización de estrategias metodológicas y la aplicación de elementos positivos. Esto ayudaría a enfrentar una educación de calidad en el presente siglo. Se estima que este trabajo podría tener un impacto significativo en el quehacer pedagógico en las escuelas públicas.

Se considera que los resultados de esta investigación pueden contribuir a la predicción del rendimiento académico. Asimismo, ser un aporte de información sobre los factores que pueden ayudar a explicar la variabilidad de este producto educativo y así ayudar a reducir el fracaso en las escuelas públicas. Como era de esperar, todos los factores de la satisfacción laboral docente y de directores escolares han demostrado tener la misma importancia respecto al sentir del ambiente institucional. Se evidencia la importancia que tanto los directores como los docentes realicen acciones tendientes a favorecer un ambiente estimulante basado en reconocimientos. Por lo cual, se recomienda realizar actividades donde se le de reconocimiento tanto al director como al docente. De esta forma se desarrolla una de las necesidades de la jerarquía de Maslow, la necesidad de reconocimiento. A la vez, ésta brinda auto-reconocimiento, confianza, respeto y éxito, los cuales son factores que logran obtener una satisfacción laboral según Herzberg (1966), cuando nos presenta los factores motivacionales que tienen gran influencia en la satisfacción laboral. Por consiguiente, se deben planificar actividades tanto en las escuelas como fuera de las escuelas para brindar reconocimiento a los directores escolares y a los docentes. Algunas de estas actividades podrían ser: desayunos, almuerzos, asambleas, reconocimientos, otorgación de regalos o algo tan sencillo como flores, tarjetas, etc.

Se evidencia la necesidad de tener disponibles los recursos de instrucción necesarios para cubrir las necesidades del docente. Esto se pudiera lograr con la ayuda de padres voluntarios, empresas que adopten la escuela, donaciones y/o propuestas. Este factor tiene gran influencia en la satisfacción y la seguridad laboral del docente. Existe cierto consenso entre los investigadores, estos indican que el desarrollo profesional es de especial relevancia para el éxito en la labor docente. Es por eso, que se le debe brindar la oportunidad de poder participar en seminarios, conferencias, clases y charlas para así estar al día en cuanto a lo más reciente en la educación. Además, tener la oportunidad de asistir a eventos que enriquezcan la profesión y puedan luego compartir sus experiencias con sus compañeros docentes. Es necesario que el director escolar, tenga mayor comunicación con sus docentes y esté atento a las sugerencias planteadas en las reuniones realizadas, así como buscar las estrategias necesarias para elevar el grado de satisfacción en los docentes. Desde luego, es necesario buscar estrategias donde el docente pueda promocionarse de acuerdo a otro factor que no sea la antigüedad y donde se preste mayor atención a la labor profesional y a los resultados por este desempeño.

Referencias

- Aamodt, M. G. (2004). *Applied industrial/organizational psychology*. Belmont, California: Wadsworth.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232). Recuperado de

<http://revistadepedagogia.org/2007060260/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-232-septiembre-diciembre-2005/liderazgo-y-autonomia-de-centros-educativos.html>

- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3). Recuperado de <http://www.hcs.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf>
- Buitendach, J. & De Witte, H. (2005). Job insecurity, extrinsic, and intrinsic job satisfaction and affective organizational commitment of maintenance workers in a parastatal. *South African Journal of Business Management*, 36(2), 27-37.
- Credé, M., Chernyshenko, O. S., Bagrami, J., & Sully, M. (2009). Contextual performance and the job satisfaction–dissatisfaction distinction: examining artifacts and utility. *Human Performance*, 22(3), 246-272.
- Delgado, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Revista Educar*, 48 (1) 9-21.
- De Pablos, J., González, T., & González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 45-55. Recuperado de <http://relatec.unex.es/article/view/459>
- Duke, D. (1988). Why principals consider quitting. *Phi Delta Kappan*, 70(4), 308-312.
- Esteve, J.M. (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. Recuperado de <http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>
- Evans, L. (1998). The effects of senior management teams on teacher morale and job satisfaction: A case study of Rockville county primary school. *Educational Management Administration and Leadership*, 26 (4). Recuperado de <http://ema.sagepub.com/content/26/4/417>
- Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039009>
- Griffin, D. K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942558.pdf>
- Güell, L. (2014). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. (Tesis doctoral). Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_Guell_Malet.pdf?sequence=1
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Management*. Cleveland: The World.

- Howard Frederick Bull, I. (2005). *The relationship between job satisfaction and organizational commitment amongst high school teachers in disadvantaged areas in the Western Cape*. (Doctoral thesis). University of the Western Cape. Cape Town, South Africa. Recuperado de <http://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/267>
- Howell, J. P., Dorfman, P. W., & Kerr, S. (1986). Moderator variables in leadership research. *The Academy of Management Review*, 11(1). Recuperado de <http://amr.aom.org/content/11/1/88.abstract>
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: Ediciones Prentice Hall.
- Sarramona, J. (2008). *Formación del profesorado y carrera docente*. Madrid, España: Santillana.
- Shan, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67–73. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220679809597578>
- Steyn, G.M., & Van Wyk, J.N. (1999). Job satisfaction: Perceptions of principals and teachers in urban black schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 19(1), 37-43.
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: a mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 6-24.

Fecha de recepción: 12/11/2015

Fecha de revisión: 12/11/2015

Fecha de aceptación: 27/01/2016

ENGAGEMENT, AUTOEFICACIA, OPTIMISMO Y SITUACIÓN LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Ros Pérez- Chuecos, Rita
Universidad de Murcia, España

Resumen. El objetivo de este trabajo es evaluar el grado de optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral en docentes de un centro de Primaria de la Región de Murcia, teniendo en cuenta la corriente de Psicología Positiva. En el estudio participaron 30 personas, de los cuales 4 eran hombres y 26 mujeres. La media de edad fue 37,13 (dt=5,72).

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 20.00). Para el análisis de diferencias se utilizaron pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney para dos muestra independiente y Kruskal-Wallis para K muestras independientes. Para el estudio de las relaciones entre variables se utilizó el análisis de correlación de Spearman. Los resultados indicaron que los trabajadores con una situación laboral en intirinidad presentaban más vigor, dedicación, autoeficacia y satisfacción intrínseca que los trabajadores que tenían una situación fija.

Palabras clave: engagement, optimismo, situación laboral, docentes.

ENGAGEMENT, EFFICACY, OPTIMISM AND EMPLOYMENT SITUATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The aim of this work is to evaluate the degree of optimism, engagement, auto-efficiency and teacher's employment satisfaction of a center of Primary in the Region of Murcia, having into account the Positive Psychology approach. Thirty individuals took part in the study, 4 of which were men and 26 women. Average age was 37,13 (dt=5,72).

For the statistical analysis we used the software SPSS (version 20.00). For the analysis of variances we used non parametric test, U de Mann-Whitney for two independent samples, and Kruskal-Wallis for K independent samples. For the study of the relations between variables we used the analysis of Spearman's correlation. The results indicate that workers with a temporary posting had more vigor, dedication, self-efficacy and intrinsic satisfaction that workers had a fixed position.

Keywords: engagement, optimism, employment status, educational.

NOIVADO, EFICÁCIA, OPTIMISMO E SITUAÇÃO DO EMPREGO NA PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

Resumo. O objetivo deste estudo é avaliar o grau de otimismo, noivado, auto-eficácia e satisfação no trabalho no ensino de um centro primário de Murcia, dada a atual Psicologia Positiva. 30 mulheres participaram, das quais quatro eram homens e 26 mulheres. A idade média foi de 37,13 (DP = 5,72).

Para a análise de dados SPSS (versão 20.00) .Para usar análise de lacuna testes não paramétricos, foi utilizado o teste Mann-Whitney para duas amostras independentes de Kruskal-Wallis K amostras independentes. Para estudar a relação entre as variáveis da análise de correlação de Spearman foi utilizado. Os resultados indicam que os trabalhadores com uma situação de emprego em intirinidad tinha mais vigor, dedicação, auto-eficácia e satisfação intrínseca que os trabalhadores tinham uma posição fixa.

Palavras-chave: acoplamento, otimismo, situação de emprego, de educação.

Introdução

Desde sus orígenes la psicología se ha centrado exclusivamente en la patología, es decir, en los aspectos negativos de la conducta humana, es por ello, por lo que el ser humano ha estado libre de rasgos positivos tales como la esperanza, la sabiduría, la creatividad, la responsabilidad y la perseverancia, entre otros.

Desde este punto de partida y en concreto en el ámbito de la psicología en el trabajo y de las organizaciones se ha continuado con la misma tendencia centrándose del mismo modo en lo negativo, por ejemplo; estrés laboral, conflicto organizacional etc. ya que esta sugestionado por el paradigma médico. Sin embargo, esta perspectiva negativa debería cambiarse hacia un sentido más positivo propio de la psicología organizacional y positiva que imprima motivación, energía, etc., para tener empleados psicológicamente más sanos, que puedan permanecer y progresar en una contexto de cambio económico y social incesante, pero para poder alcanzar este sentido se necesita una buena organización. En este sentido, las organizaciones educativas están cambiando en una trayectoria basada especialmente en la experiencia, que los empleados que se comprometan con la perfección en sus puestos, que tomen responsabilidades por si solos, que trabajen en equipo y como no en la comprensión psicológica (Salanova y Schaifeli, 2004). Esta perspectiva psicológica ha irrumpido dentro del reciente movimiento psicológico conocido como Psicología Positiva (Positive Psychology).

La psicología positiva es definida como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales, las instituciones que facilitan su desarrollo así como los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología (Seligman, 2005). En esta misma línea Vera (2006) se centra en el bienestar humano incorporando el pleno derecho el estudio de elementos positivos (fortalezas y emociones positivas) que sin duda amplían

de forma general el marco de la investigación y a la actuación de la psicología, y en particular, de la psicología clínica y de la Salud.

La Psicología Positiva no supone un cambio de paradigma, como algunos autores apuntan: si antes importaban de modo predominante los aspectos patológicos o deficientes de la psicología, si no que se centra en los sentimientos, los hábitos, las actitudes, las emociones, entre otras, todas ellas relacionadas con los “valores” con cualidades positivos.

Para este estudio nos centramos en la corriente de la Psicología Positiva como estudio de las fortalezas y virtudes de las personas permitiéndoles prosperar. Entender las emociones positivas conlleva el estudio de la satisfacción con el pasado, el bienestar en el presente y la plena confianza para el futuro. Comprender los rasgos individuales positivos consisten en el estudio de las fortalezas y virtudes (el autocontrol, la curiosidad, la sabiduría, el autoconocimiento, la integridad, el respeto, al tolerancia...). Los individuos quieren tener una vida llena y plena donde se desarrollen las potencialidades de sí mismos con un único objetivo desarrollarse personalmente. La psicología positiva trata de complementar pero no reemplazar el sufrimiento humano, la debilidad y las perturbaciones. Trata de tener una comprensión científica de la experiencia humana más completa y equilibrada (Seligman et al., 2005). En este sentido, se considera importante analizar esta perspectiva en el ámbito educativo.

En términos generales, y sobre todo para algunos autores como Sheldon y King, (2001) esta corriente de investigación psicológica pretende el estudio científico de “lo que funciona bien y lo que mejora la vida común de las personas”. Es por ello, que desde la psicología positiva se ha estudiado, se han propuesto como variables que afectan a la salud organizacional: el engagement, la felicidad, la satisfacción laboral, el disfrute, la autoeficacia, el bienestar laboral, la resiliencia, el optimismo y la esperanza (Seligman, 1999). En este trabajo en concreto nuestro interés se ha centrado en el *optimismo, el engagement, la autoeficacia y la satisfacción* en el trabajo en una muestra reducida de docentes en activo.

Optimismo, autoeficacia, engagement y satisfacción laboral.

El optimismo es una actitud que introduce al trabajador a esperar que sucedan cosas buenas (Scheier y Carver, 2000), forma parte de la psicología positiva, junto con otros conceptos tales como felicidad o pensamiento positivo. Grant (1992) citado en Concha et al (1999) entiende el optimismo como la inclinación de los individuos a esperar resultados favorables y positivos de la vida, siendo un aspecto que se encuentra profundamente ligado al bienestar psicológico y físico de los sujetos.

Cuando surgen problemas, las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar objetivos, en tanto que las expectativas perjudiciales reducen tales esfuerzos, en general una actitud optimista ante situaciones retadoras se

relaciona con la confianza y la persistencia en la conducta. Las personas optimistas tienden a tener mejor humor, a tener una actitud crítica ante las situaciones y a ser perseverantes, lo cual influye en su estado de salud física. Por tanto aquellas personas con altos niveles de optimismo tienden a resolver sus dificultades con facilidad, encontrando beneficios incluso en las adversidades.

Por su parte, la autoeficacia hace referencia a la sensación de hacer bien las tareas y ser competente en el trabajo y afecta a nuestras conductas, pensamientos, y sentimientos en varios sentidos. En primer lugar influye en la elección de conductas, en segundo lugar determina la cantidad de esfuerzo empleado para enfrentarse a los obstáculos y la cantidad de tiempo, y en tercer lugar, afecta a nuestros pensamientos y sentimientos de manera que los trabajadores que se consideran poco eficaces exageran la magnitud de sus deficiencias y las dificultades potenciales del medio. Sanjuán *ét al* (2000) recoge la autoeficacia de dos formas; a nivel general que se da cuando cuando existe un constructo global que hace referencia a la creencia estable que tiene un individuo sobre la capacidad de manejar una amplia gama de estresores de la vida cotidiana o particular en un ámbito concreto es decir la eficacia percibida en una situación específica.

Por otra parte, el *engagement* se define como “un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado al trabajo, caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el engagement se refiere a un estado afectivo – cognitivo más persistente e influyente, que no está enfocado sobre un objeto, evento, individuo o conducta en particular. Se caracteriza por un estado cognitivo-afectivo más resistente en el tiempo, en el que se distinguen vigor, dedicación y absorción. El vigor se caracteriza por altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y el alto deseo de esforzarse en el trabajo. La dedicación se manifiesta por altos niveles de significado en el trabajo, de entusiasmo, inspiración, orgullo. La absorción se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, se tiene la sensación de que el tiempo pasa volando y como consecuencia les cuesta abandonar el puesto de trabajo (Pena y Extremera, 2010).

Y por último, entendemos la satisfacción laboral como “el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas” (Caballero, 2002). Para otros autores como (Aldag y Brief, 1978), la satisfacción laboral puede considerarse como una dimensión actitudinal que ocupa un territorio centrado en la atención de la práctica de la persona en el trabajo. En definitiva este concepto integra variables como crecimiento psicológico, satisfacción laboral y el desempeño donde la primera variable se muestra como una condición que precede a las siguientes. Concepto que se centrará en determinar la satisfacción que explicaría la relación entre crecimiento psicológico y

desempeño en su puesto de trabajo, siendo la satisfacción el mecanismo psicológico que explicaría la relación entre crecimiento psicológico y desempeño, esto es, que ejerce un rol mediador. Por tanto, el que una persona maneje las adversidades, el fracaso o el cambio supone favorecer evaluaciones más positivas sobre la realidad, la cual influye en el desempeño de las personas.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron 30 docentes de un centro de Primaria de la Región de Murcia (4 hombres y 26 mujeres). El rango de edad de los participantes osciló entre los 20 y los 39 años ($M= 37,13$) ($dt=5,72$), con una antigüedad media de 8 años y medio de trabajo en este centro educativo.

Las especialidades son diversas. Contamos con la participación de casi la totalidad de los docentes del centro (83,3%). Estas son: 5 maestros en Educación Infantil, 15 maestros de Educación Primaria de todos los niveles desde primero a sexto, 2 especialistas en Lenguas extranjeras, 2 Pedagogía Terapéutica, 2 Audición y Lenguaje, 2 maestro de Educación Musical y 2 de Educación Física.

Respecto al “nivel educativo” el 100,0% tenían estudios de Diplomatura, entre los cuales sólo el 36,6% poseían estudios de Licenciatura, Doctorado o Máster Universitarios, especificando que eran complementos a su formación inicial.

En cuanto a la situación laboral, un 26,6% se encontraban en situación laboral fija, es decir, con su plaza en expectativa o definitiva y el resto 73,4% se encuentran en situación de interinidad. Lo mismo sucede con los años de experiencia docente, éstos están relacionados en gran parte por su situación laboral. Más de la mitad, el 65,8% llevan entre 0 y 10 años trabajando y el 34,2% restante ejercen la docencia entre 11 y 20 años.

Instrumentos de recogida de información

El cuestionario consta de 5 bloques:

1º Bloque: Datos socio demográficos.

Especialidad, género, edad, estudios, situación laboral y antigüedad en la docencia (años de docencia).

2º Bloque: Optimismo.

El «Life Orientation Test» (LOT, Scheier y Carver, 1985), revisada en 1994, dando lugar al LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994). El LOT-R consta de 10 ítems en escala Likert de 5 puntos. 6 ítems pretenden medirla dimensión de optimismo

disposicional en tanto que los otros 4 ítems son «de relleno» y sirven para hacer menos evidente el contenido del test. De los 6 ítems de contenido, 3 están redactados en sentido positivo (dirección optimismo) y 3 en sentido negativo (dirección pesimismo). Este cuestionario en el estudio original presento un alfa de Cronbach igual a .92.

Leyenda:

Nunca	1
Algunas veces	2
A menudo	3
Frecuentemente	4
Siempre	5

Ítems	Cuestión
1	En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor.
2	Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará.
3	Siempre soy optimista en cuanto al futuro.
4	Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera.
5	Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas.
6	En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.

3º Bloque: Engagement.

El cuestionario adaptado por Salanova Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000), de la versión de engagement para estudiantes (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma y Bakker, 2002). Consta de 15 ítems que se responden en una escala Likert de 5 puntos de frecuencia donde 1 es nada de acuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. Se reflejan 3 dimensiones: *Absorción*, *Vigor*, *Dedicación*. El vigor se caracteriza por una gran voluntad de dedicar el esfuerzo al trabajo y la persistencia ante las dificultades. La dedicación se refiere a estar fuertemente involucrado en el trabajo y experimentar una sensación de entusiasmo, inspiración, orgullo, reto y significado. La absorción se caracteriza por estar totalmente concentrado y felizmente inmerso en el trabajo, de tal manera que el tiempo pasa rápidamente y se experimenta desagrado por tener que dejar el trabajo. En este trabajo este cuestionario presentó un α de Cronbach igual a .82.

Leyenda:

Nada de acuerdo	1
Algo de acuerdo	2
Bastante de acuerdo	3
Muy de acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

Ítems	Cuestión
7	En mi trabajo me siento lleno de energía.
8	Puedo continuar trabajando durante largos periodos de tiempo.
9	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.
10	Soy muy persistente en mi trabajo.
11	Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.
12	Mi trabajo es retador.
13	Mi trabajo me inspira.
14	Estoy entusiasmado sobre mi trabajo.
15	Estoy orgulloso del trabajo que hago.
16	Mi trabajo está lleno de significado y propósito.
17	Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí.
18	El tiempo vuela cuando estoy trabajando.
19	Me “dejo llevar” por mi trabajo.
20	Estoy inmerso en mi trabajo.
21	Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.

4º Bloque: Autoeficacia

Se ha utilizado la subescala de Maslach-Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS, Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). Este instrumento consta de tres

dimensiones: agotamiento, cinismo y autoeficacia. Consta de un total de 6 ítems. La escala de respuesta es de tipo Likert de 6 puntos desde 1, ninguna vez hasta 6 diariamente. Este cuestionario tiene un coeficiente de fiabilidad igual a 0.92. En este trabajo presentó un α de Cronbach igual a .87.

Leyenda:

Ninguna vez	1
Alguna vez al año	2
Alguna vez al mes	3
Alguna vez a la semana	4
Varias veces a la semana	5
Diariamente	6

Ítems	Cuestión
22	Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo.
23	Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización.
24	En mi opinión soy bueno en mi trabajo.
25	Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo.
26	He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto.
27	En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.

5º Bloque: Satisfacción laboral.

Se usó el cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23 (Meliá y Peiró, 1998). Este cuestionario tiene una estructura de cinco factores: *Satisfacción con la supervisión*, con seis ítems relativos al apoyo recibido de los superiores, las relaciones personales con los superiores, a la igualdad y justicia de trato recibida de la empresa. La *satisfacción con el ambiente físico*, con cinco ítems, relativos al entorno físico y el espacio en el lugar de trabajo, la limpieza, higiene y salubridad, la temperatura, la ventilación y la iluminación. *La satisfacción con las prestaciones recibidas*, con cinco ítems, referidos al grado en que la empresa cumple el convenio, la forma en que se da la negociación, el salario recibido, las oportunidades de promoción y las de formación. *La*

satisfacción intrínseca del trabajo, con cuatro ítems, que se refieren a las satisfacciones que da el trabajo por sí mismo, las oportunidades que ofrece el trabajo de hacer aquello que gusta o en lo que se destaca y los objetivos, metas y producción a alcanzar. *La satisfacción con la participación*, con tres ítems, que se refieren a la satisfacción con la participación en las decisiones del grupo de trabajo, del departamento o sección o de la propia tarea. Los trabajadores responden utilizando un formato de respuesta tipo Likert de siete puntos (desde insatisfecho = 1 a satisfecho = 7). En este trabajo el cuestionario presentó un α de Cronbach igual a .93.

Leyenda:

Insatisfecho	Muy	1
	Bastante	2
	Algo	3
Indiferente	Indiferente	4
Satisfecho	Algo	5
	Bastante	6
	Muy	7

Ítems	Cuestión
28	La limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo.
29	El entorno físico y el espacio de que dispone en su lugar de trabajo.
30	La iluminación de su lugar de trabajo.
31	La ventilación de su lugar de trabajo.
32	La temperatura de su local de trabajo.
33	Las oportunidades de formación que le ofrece la empresa.
34	Las oportunidades de promoción que tiene.
35	Las relaciones personales con sus superiores.
36	La supervisión que ejercen sobre usted.
37	La proximidad y frecuencia con que es supervisado.
38	La forma en que sus supervisores juzgan su tarea.

39	La "igualdad" y "justicia" de trato que recibe de su empresa.
40	El apoyo que recibe de sus superiores.
41	La capacidad para decidir autónomamente aspectos relativos a su trabajo.
42	Su participación en las decisiones de su departamento o sección.
43	Su participación en las decisiones de su grupo de trabajo relativas a la empresa.
44	El grado en que su empresa cumple el convenio, las disposiciones y leyes laborales.
45	La forma en que se da la negociación en su empresa sobre aspectos laborales.
46	Las satisfacciones que le produce su trabajo por sí mismo.
47	Las oportunidades que le ofrece su trabajo de realizar las cosas en que usted destaca.
48	Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan
49	Los objetivos, metas y tasas de producción que debe alcanzar.
50	El salario que usted recibe.

Población y muestra

En la investigación han participado docentes pertenecientes a un Colegio Público de la Región de Murcia, situado en el caso urbano de la ciudad y con una población de habitantes entre 20.000 y 30.000.

El centro está compuesto por tres líneas; seis unidades de Educación Infantil y dieciocho de Primaria, con una unidad por cada nivel. Las clases transcurren en horario de jornada continua, siendo el horario del alumnado de 9:00 a 14:00 horas. El Claustro de profesores está compuesto por 36 docentes, de los cuales encontramos (1 Director, 1 Jefe de estudios, 6 profesoras de Educación Infantil, 17 profesores de Educación Primaria, 2 de Educación Física, 2 de Inglés, 1 de Música, 2 de Pedagogía Terapéutica, 2 de Audición y Lenguaje, 1 de Religión y 1 de Francés).

Concretamente, la muestra está compuesta por 30 docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, generalistas y especialistas, que constituyen más del 80% de los docentes. Éstos han sido seleccionados de manera intencional, estableciendo como criterio único que cada uno de ellos fuese de un nivel educativo y especialidad diferente.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 20.00). Se realizaron análisis descriptivos de las variables de estudio. Para el análisis de diferencias se utilizaron pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney para dos muestra independiente y Kruskal-Wallis para K muestras independientes. Para el estudio de las relaciones entre variables se utilizó el análisis de correlación de Spearman.

Procedimiento

Tras contactar con la dirección del centro, éstos nos indicaron el día y hora más adecuada para proceder a la aplicación de los cuestionarios, que se realizó principalmente durante los descansos de los docentes o en las sesiones de tutorías o guardas de los mismos, siendo el muestreo realizado con carácter intencional. El contacto personal con los docentes ha permitido una mejor comunicación con los encuestados, resolviendo sus dudas sobre el instrumento a cumplimentar y, por lo tanto, mejorando su comprensión.

Antes de la aplicación de los cuestionarios se explicó la finalidad de la investigación, se les invitó a participar, garantizando su anonimato e indicándoles el procedimiento de cumplimentación, así como la necesidad de que respondiesen a la totalidad de ítems para que éste fuese válido, etc.

Resultados

Se analizaron si existían diferencias en las dimensiones de optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral en función del género, la categoría laboral, el nivel de estudios y la situación laboral, no encontrándose diferencias significativas (tabla I).

Tabla I: Descriptivos optimismo, engagement, autoeficacia y de la satisfacción laboral.

	<i>Optimismo</i>		<i>Engagement</i>			<i>Autoeficacia</i>		<i>Satisfacción laboral</i>		
	<i>OPT</i>	<i>VIGOR</i>	<i>DEDIC.</i>	<i>ABSOR</i>	<i>AUTOEF.</i>	<i>S.SUPER</i>	<i>S.AMBIENT</i>	<i>S.PREST.</i>	<i>S.INTRINS.</i>	<i>S. PARTIC.</i>
Media	3,31	3,45	3,60	3,50	4,65	4,91	4,78	4,27	4,55	4,67
D.típ	,476	,733	,621	,694	,885	1,06	1,12	1,14	1,13	1,11
Min	2,33	1,40	1,60	1,80	2,80	2,60	2,40	1,80	2,25	1,67
Max	4,76	4,80	4,60	4,80	6,00	6,60	6,60	6,00	6,25	7,00

Fuente: Autor

No obstante si se encontraron diferencias significativas en las dimensiones absorción ($p < .05$), autoeficacia ($p < .05$), satisfacción intrínseca, y satisfacción por participación ($p < .05$) en función del sexo. Resultando que las puntuaciones medias de

las cuatro dimensiones eran menores en el género masculino que en el grupo de trabajadores del género femenino. También se observaron diferencias significativas en las dimensiones optimismo ($p < .05$), absorción ($p < .05$), autoeficacia ($p < .05$), satisfacción intrínseca ($p < .05$) y dedicación ($p < .05$), en función de la jornada laboral, contrato parcial o a tiempo completo. Las puntuaciones medias de las cinco dimensiones eran menores para los trabajadores con jornada continua intensiva (tiempo completo) que para los trabajadores que tenían una jornada parcial. Además se encontraron diferencias significativas en las dimensiones optimismo ($p < .05$), dedicación ($p < .05$), autoeficacia ($p < .05$), y satisfacción intrínseca ($p < .05$) en función de la situación laboral (puesto laboral fijo o interinidad). Las puntuaciones medias de estas cinco dimensiones eran menores en los trabajadores con situación laboral fija que en los trabajadores con una situación laboral de interinidad.

En cuanto el análisis de correlación de Spearman nos indicó que las dimensiones vigor, absorción y dedicación mostraron relaciones positivas y significativas con la satisfacción del ambiente, intrínseca y de participación. Además, las dimensiones absorción y dedicación presentan relaciones con la satisfacción por prestación. Y la dimensión vigor mostro una relación positiva con la satisfacción por supervisión (Ver tabla II).

Tabla II: Correlaciones entre las dimensiones de Satisfacción laboral y Engagement.

	<i>S.INTRÍNSECA</i>	<i>S.AMBIENTE</i>	<i>S.PARTICIPACIÓN</i>	<i>S.PRESTACIÓN</i>	<i>S.SUPERVISIÓN</i>
VIGOR	,434*	,426*	,495**	,166	,309
ABSORCIÓN	,560**	,432*	,558**	,474**	,229
DEDICACIÓN	,555**	,437*	,442*	,557**	,405*
AUTOEFICACIA	,365*	,037	,245	-,030	,167

N=30; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** $p < .001$

Fuente: Autor

También podemos observar una relación positiva y significativa entre la dimensión autoeficacia y la satisfacción intrínseca, y significativas en relación con la satisfacción ambiente, participación y supervisión en su entorno de trabajo, es decir, en el centro docente.

En cuanto al *optimismo*, los resultados indican que se relaciona positivamente y significativamente con la las dimensiones vigor, dedicación y absorción. Se observa también que tiene una relación positiva con la satisfacción en ambiente. (Ver tabla III).

Tabla III: Correlaciones entre las dimensiones de Optimismo, Engagement, autoeficacia y satisfacción laboral.

	<i>Engagement</i>			<i>Autoeficacia</i>		<i>Satisfacción laboral</i>			
	<i>VIGOR</i>	<i>DEDIC</i>	<i>ABSOR</i>	<i>AUTOEF</i>	<i>S.SUPER.</i>	<i>S.AMBIENT</i>	<i>S.PARTIC</i>	<i>S.PREST.</i>	<i>S.INTRINS.</i>
OPTIMI	,072	,071	,194	-,164	-0,92	0,42	0,66	-,213	-0,06

Fuente: Autor

Discusión y conclusiones

El presente estudio evalúa el grado de optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral en docentes de un centro de Educación Primaria de la Región de Murcia, además de analizar si existían diferencias en función de sus características sociodemográficas.

Considerando las características de la muestra analizada, los resultados indicaron que los trabajadores con una situación laboral de intrinidad presentaban más vigor, dedicación, autoeficacia y satisfacción intrínseca que los trabajadores que se encontraban en situación laboral fija.

En cuanto al sexo, se observó que los hombres presentaban menor puntuación en las dimensiones de absorción, autoeficacia, satisfacción intrínseca y satisfacción por participación, que los mujeres. Es decir, que los hombres tenían menor poder de toma de decisiones.

Otro dato llamativo de esta investigación es que las personas que tienen una jornada laboral intensiva, presentan altos niveles de absorción, satisfacción intrínseca, autoeficacia y optimismo. Los resultados de las relaciones entre las dos dimensiones, apoyan los resultados de la investigación de Durán et al., (2005), donde también mostraron que las dimensiones de engagement, de absorción y vigor presentaban relaciones positivas con la satisfacción laboral.

Asimismo, desde nuestra concepción es necesario realizar este tipo de estudios con el fin de conocer los efectos del optimismo sobre diferentes resultados del trabajo, como la autoeficacia y el *engagement*. Es necesario analizar y reflexionar acerca de nuestra implicación en nuestro puesto de trabajo. En la mayoría de los casos la falta de motivación conlleva bajo rendimiento y autoeficacia. La perspectiva de Psicología Positiva que marca Seligman es aplicable a todos los ámbitos. Si valoramos las cosas desde el aspecto positivo eliminaremos automáticamente todos aquellos elementos negativos que nos encontremos en el camino y de este modo se podrá mejorar la práctica docente.

Limitaciones y propuestas de continuidad

A pesar de los resultados obtenidos, hemos de subrayar algunas posibles limitaciones de este estudio:

- En primer lugar, la muestra escogida es relativamente pequeña, sería conveniente aumentarla y no limitarla. Esto es debido a que solamente nos hemos centrado en un centro educativo, para futuras investigaciones se podría analizar en varios centros educativos.
- En segundo lugar se podría realizar un estudio longitudinal que permita contrastar la evolución de las variables analizadas (optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral).
- Por último, sería conveniente incluir una escala de ítems que permita tener un conocimiento mucho más profundo de las personas encuestadas en donde se analice la actitud de los docentes en relación al centro y a los compañeros con el fin de contrastar datos con los ya existentes (optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral).

Referencias

Aldag, R. J., Brief, A. P. (1978). Examination of alternative model of job satisfaction. *Human relations*, 31, 91-98

Caballero, K. (2002). El concepto de satisfacción en el trabajo y su proyección en la enseñanza: 6, 1-2.

Concha, C.; Dittus, P.; Montesinos, A.; Pandolfi, M.; Perfetti, R. (1999) Optimismo. Disponible en: <http://apsique.virtuabyte.cl/tiki-index.php?page=SociOptimismo>

Durán, M^a.A., Extremera, N., Montalbán, F.M. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.

Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2.^a ed.). Palo Alto (California): Consulting Psychologists.

Meliá, J. L. Peiró, J. M. (1998). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23.

Pena, M. y Extremera, N. (2010). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627.

Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2004):“El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos”, *Estudios Financieros*, 261, 109-138.

Sanjuán, P.; Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000) escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Revista Psicothema*, 12, 509-513.

Scheier, M. y Carver, C. S. (2000). Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implication of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery and self esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1.063-1.078.

Seligman, M., et al., (2005) Positive psychology progress: empirical validation of interventions, *American Psychologist*, 60, 5, 410-421.

Sheldon, K. M., y King, L. (2001). Why Positive Psychology is Necessary *American Psychologist*. 56 (3), 216-217.

Vera, B. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8

Fecha de recepción: 09/01/2016

Fecha de revisión: 09/01/2016

Fecha de aceptación: 27/01/2016

