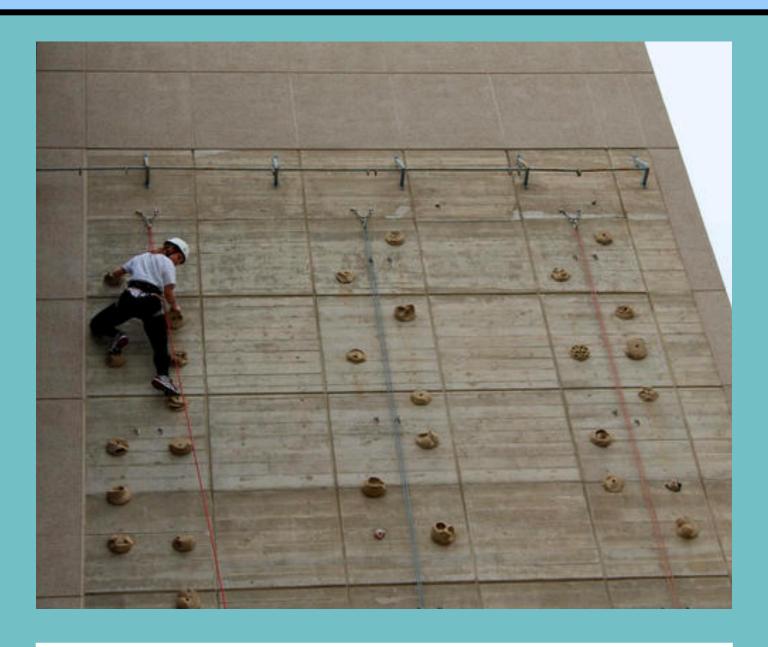
Electronic Journal of Research and Teaching



Revista Electrónica de Investigación y Docencia

Enero • January • Janeiro • 2020





23



Nº 23 • Enero • January • Janeiro • 2020

Edita:

© Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)
Universidad de Jaén
Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación
C5- Despacho 236
Campus las Lagunillas, S/N
23071 – Jaén (España)





Dirección Web:

http://www.revistareid.net

Correo electrónico:

reid@ujaen.es

Fecha edición: 2020 ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

http://www.ujaen.es/investiga/ideo/

Portada: Rocódromo en la UJA (http://www.ujaen.es)

REID, 23

CONSEJO EDITORIAL

Editor Jefe Antonio Pantoja VallejoUniversidad de Jaén (España)

Editoras Asociadas

Ariadne Runte Geidel
Inés Muñoz Galiano
Universidad de Jaén - España

Marlene Zwierewicz
Universidade Alto Vale do Rio do
Peixe - UNIARP— Brasil

Paula Alves de Aguiar IFSC (Brasil)

Apoyo al Consejo Editorial

Cristina Arazola Ruano Beatriz Berrios Aguayo Nuria González Castellano

Difusión

Nuria Cantero Rodríguez Grupo IDEO

Consejo Científico Internacional

Adelcio Machado de Souza - UNIARP (Brasil) Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)

Antonio Matas Terrón – Universidad de Málaga – UMA (España)

Antonio S. Jiménez Hernández – Universidad de Extremadura - UNEX (España)

Cecilia Sayavedra - Universidad Nacional de Cuyo - UNCUYO (Argentina))

Christian Alexis Sánchez Núñez – Universidad de Granada – UGR (España)

Circe Mara Margues - UNIARP (Brasil)

Cristóbal Villanueva Roa – Junta de Andalucía y Grupo IDEO (España)

Emilio J. Martínez López – Universidad de Jaén – UJA (España)

Encarnación Soriano Ayala – Universidad de Almería – UAL (España)

Fernanda Ozollo - Universidad Nacional de Cuyo - UNCUYO (Argentina)

Flávio Massami Martins Ruckstadter - UENP (Brasil)

Gilmar Rolando Anaguano Jiménez - Universidad de Medellin (Colombia)

Helena Maria Ferreira - UFLA (Brasil)

Jerry Bosque Jiménez - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)

João Henrique Suanno - UEG - (Brasil)

Juan Carlos Tójar Hurtado – Universidad de Málaga – UMA (España)

Juan José Leiva Olivencia – Universidad de Málaga – UMA (España)

Juan Miguel González Velasco – UMSA - (Bolívia)

Lidia Santana Vega – Universidad de La Laguna – ULL (España)

Ludimar Pegoraro - UNIARP (Brasil)

Mª Ángeles Rebollo-Catalán - Universidad de Sevilla – US (España)

Mª Luisa Porcar, Universidad Nacional de Cuyo - UNCUYO, Argentina

Mª Pilar Berrios Martos - Universidad de Jaén - UJA. España

Mª Teresa Padilla Carmona, Universidad de Sevilla - US, España

Manuel Álvarez González – Universidad de Barcelona, UB (España)

Margarita Alcaide Risotto – Universidad Camilo José Cela - UCJC (Madrid)

Maria Dolores Fortes Alves - UFAL (Brasil)

María José de Pinho - UFT (Brasil)

María Luisa Porcar - Universidad Nacional de Cuyo - UNCUYO (Argentina)

Maria Madalena B. da Silveira Baptista - IPC (Portugal)

María Teresa Castilla Mesa - Universidad de Málaga - UMA, España

María Victoria Gómez de Erice - Univ. Cuyo (Argentina)

Marifé Sánchez García – UNED (Madrid)

Marizete Bortolanza Spessatto - IFSC (Brasil)

Martha Kascnhy Borges - UDESC (Brasil)

Miguel Pérez Ferra - Universidad de Jaén - UJA, España

Miguel Vázquez Martí - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)

Paula Alves de Aguiar - IFSC (Brasil)

Pedro A. Latorre Román – Universidad de Jaén – UJA (España)

Pilar Arnaiz Sánchez, Universidad de Murcia – UM (España)

Róger Luís Albernaz de Araujo - IFSUL (Brasil)

Severino Vilar de Albuquerque - UEMA (Brasil)

Soledad Romero Rodríguez – Universidad de Sevilla – US (España)

Teresa Salinas Gamero - Universidad Ricardo Palma (Perú)

Vanessa Rosa Suanno - UFG (Brasil)

Viviane Klaus - UNISINOS (Brasil)

REID, 23 5

ÍNDICE

9
25
43
47
65
79
99

REID, 23

ISSN: 1989-2446

DEONTOVALIDACIÓN EN LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

Alfa Rigel Suero Moreta

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI. Universidad Adventista Dominicana (UNAD)

arsuerom@unad.edu.do https://orcid.org/0000-0002-1416-7499

Fermín Ferriol

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)

Resumen. El objetivo de este artículo es presentar la relación docente-estudiante, desde el modelo Deontovalidación, la cual se concibe a partir de las teorías del sistema ético de Vargas, la metacognición de Flavel y el marco tridimensional de la psicología de Dunker. Se utiliza la técnica de análisis interpretativo para hallar las conexiones entre las teorías estudiadas y la experiencia en la formación profesional de enfermería. En este enfoque, la relación docente-estudiante se interpreta en el marco de los principios éticos universales de bondad, justicia, libertad, unidad y verdad, donde el docente es un mediador que organiza el proceso de enseñanza para intervenir con afirmación, acercamiento y límites claros, motivando al alumno a usar el conocimiento y la regulación metacognitiva para asumir la actitud hacia los principios del Código Deontológico Internacional de Enfermería. Se concluye que, al aplicar este modelo, cada escuela debe definir criterios pertinentes a su contexto cultural, desarrollarlo en forma participativa y con una estructura flexible que discurra a través de toda la carrera.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, formación de enfermería, ética, deontovalidación

DEONTOVALIDATION IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

Abstract. The objective of this article is to present the teacher-student relationship, from the Deontovalidation model, which is conceived from the theories of the ethical system of Vargas, the metacognition of Flavel and the three-dimensional framework of Dunker's psychology. The interpretative analysis technique is used to find the connections between the theories studied and the experience in nursing professional training. In this approach, the teacher-student relationship is interpreted within the framework of the universal ethical principles of goodness, justice, freedom, unity and truth, where the teacher is a mediator who organizes the teaching process to intervene with affirmation, approach and clear limits, motivating the student to use knowledge and metacognitive regulation to assume the attitude towards the principles of the International Code of Ethics of Nursing. It is concluded that when applying this model each school must define criteria relevant to its cultural context, to develop it in a participatory way and with a flexible structure that runs throughout the career.

Keywords: teaching, learning, nursing training, ethics, deontovalidation.

DEONTOVALIDAÇÃO NA RELAÇÃO DO PROFESSOR-ESTUDANTE

Resumo. O objetivo deste artigo é apresentar a relação professor-aluno a partir do modelo de Deontovalidação, que é concebido com base nas teorias do sistema ético de Vargas, da metacognição de Flavel e da estrutura tridimensional da psicologia de Dunker. A técnica de análise interpretativa é utilizada para encontrar as conexões entre as teorias estudadas e a experiência na formação profissional de enfermagem. Nesta abordagem, a relação professor-aluno é interpretada dentro da estrutura dos princípios éticos universais de bondade, justiça, liberdade, unidade e verdade, sendo o professor um mediador que organiza o processo de ensino para intervir com afirmação, abordagem e limites claros, motivando o aluno a usar o conhecimento e a regulação metacognitiva em atitudes frente aos princípios do Código Internacional de Ética em Enfermagem. Conclui-se que, ao aplicar esse modelo, cada escola deve definir critérios relevantes ao seu contexto cultural, desenvolvê-lo de maneira participativa e com uma estrutura flexível que se estenda ao longo de toda a carreira.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, formação em enfermagem, ética, deontovalidação.

Introducción

Con el objetivo de contribuir al avance de la ética como elemento fundamental de la ciencia del cuidado, se desarrolló un modelo curricular para integrar principios éticos en la formación de enfermería. El modelo Deontovalidación nace para aportar en tres aspectos: 1) desarrollo de enfermería como ciencia, 2) unión intrínseca de lo humano con el cuidado de salud que satisface a la persona y 3) responsabilidad en la competencia del egresado para esa tarea.

Deontovalidación (del griego δέον, -οντος déon, -ontos: 'lo que es necesario', 'deber'; y del latín tardío validare, validación, dar fuerza a algo, Real Academia de la Lengua Española, 2017) es el proceso mediante el cual se garantiza que el plan de carrera se ocupa en propiciar el desarrollo de competencias en los principios, procedimientos y técnicas consensuadas a nivel internacional para una profesión, con el sello filosófico de la institución para la cual fue creado y en el marco de los principios universales. Es un proceso complejo pero flexible que integra estrategias nuevas y tradicionales, con el propósito de asegurar que los estudiantes utilicen la metacognición para alcanzar el perfil de egreso, mediados por la intervención del docente.

La Deontovalidación hace énfasis en la atención a todas las dimensiones del ser durante la formación profesional. Parte del diseño o rediseño del plan curricular atendiendo a los cuatro referentes éticos principales que son: referente trascendente o marco cósmico de la filosofía de la institución (creacionismo o evolucionismo), referente universal (principios universales- bondad, justicia, libertad, unidad y verdad), referente institucional o valores de la institución y referente profesional legal referido al objeto de la profesión.

Estos elementos permean el plan de forma sistémica, intencional y sistemática, pero con flexibilidad y respeto a las creencias del otro, promoviendo integridad propiciadora de armonía entre lo que se cree y lo que se vive. La integración cubre todos los elementos del programa de cada asignatura, pero se hace completa y profunda a medida que avanza la secuencia curricular, siguiendo el estilo deductivo de la estructura del plan. Así, llega a penetrar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afianzando el rol

del docente y del estudiante como constructores del conocimiento significativo para su cotidianidad profesional y personal.

Para lograr esa integración y validarla, la deontovalidación utiliza técnicas propias como VIVO/MIVO, derivación coherente y valoración P/A, pero también se vale de técnicas y estrategias adaptadas y adoptadas como la innovation configurations (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2011), el avalúo de aprendizajes, el sistema ético moral (Vargas, 2015) y la psicología 3-D (Dunker, 2013).

El objetivo de este artículo consiste en explicar la conceptuación de la relación docente- estudiante en el modelo deontovalidación, aplicado a la formación profesional de enfermería. Apoyándose en la teoría de Gründspun (2003) y Haggerty, Sherrod, Garmezy y Rutter (2000), que siguen la línea teórica de Watson, Lucas (2012) hace énfasis en que los factores que inciden sobre el estudiante durante su desarrollo son múltiples y es deber de la institución formadora proveer elementos de protección individual (cuidados estables, habilidades para la resolución de problemas, calidad del relacionamiento con los pares y adultos, cualificaciones, autoeficacia e identificación con plantillas competentes) o circunstanciales (tienen como base o soporte lo social). Pantoja y Campoy (2009) dicen que el modelo de acompañamiento debe atender esto con integralidad para responder a los cambios en la naturaleza del estudiante de hoy.

Método

Para desarrollar la concepción de la relación docente-estudiante en el modelo deontovalidación, se usó el análisis interpretativo de contenido (Hernández, Baptista y Fernández, 2014) en la identificación de relaciones entre los planteamientos teóricos de Dunker (2013), Flavel (1979) y Vargas (2015) y la experiencia de trabajar, desde la administración, la inducción docente y la docencia misma, en la formación de profesionales de enfermería. Se buscó contacto directo con dos de estos investigadores y luego se estudiaron sus publicaciones para comprender a fondo los significados de sus señalamientos y poder adaptarlos a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, se realizó una revisión amplia de literatura publicada por especialistas en formación profesional general y basada en valores morales, localizada en bases de datos electrónicas de revistas indexadas, por medio de la Biblioteca Virtual Adventista. Otros materiales se obtuvieron por seguimiento a las referencias aportadas por los autores de los artículos y libros revisados. Esto permitió recopilar una fundamentación sustanciosa de autores hispanos, anglosajones y de habla portuguesa para construir un marco teórico sobre necesidades y criterios de actuación para la formación profesional con valores en un marco metacognitivo.

Finalmente, se identificaron los informes de investigación sobre el tema producidos en las propias escuelas de enfermería dominicanas, con el propósito de verificar las necesidades de la relación docente estudiante para la formación en valores en el contexto dominicano.

Los tres tipos de datos se triangularon valorando sus intercesiones y considerando sus discrepancias, a la luz de las teorías tomadas como marco, para reflexionar y comprender cómo puede crearse una relación docente-estudiante apropiada para el desarrollo ético moral de ambos actores.

Resultados y Discusión

Bases filosóficas de la deontovalidación

Hasta ahora, un problema importante en la formación ética profesional ha sido la cualidad abstracta de sus elementos que hace difícil apreciar o medir su desarrollo en la persona (García, 2015). Esta es una problemática importante porque la ética está considerada como un componente esencial de la enfermería como ciencia (Davis, S.F.; Gasull, 2005). La carencia de una estructura que concretice la ética tiene una solución planteada por la teoría del Sistema Ético-Moral de Vargas (2015), el cual parte de 5 principios universales que son: bondad, justicia, libertad, unidad, verdad.

Tabla 1 Actitud, negación y resultado de cada principio universal

)	in printerpre minrere	• •		
Bondad	Justicia	Libertad	Unidad	Verdad
Sensibilidad	Imparcialidad	Apertura	Integración	Curiosidad
Cinismo	Injusticia	Fijación	Abstención	Indiferencia
Servicio	Equilibrio	Cambio	Vinculación	Acierto
	Sensibilidad Cinismo	Sensibilidad Imparcialidad Cinismo Injusticia	Sensibilidad Imparcialidad Apertura Cinismo Injusticia Fijación	Sensibilidad Imparcialidad Apertura Integración Cinismo Injusticia Fijación Abstención

Nota: Reproducido de D. Vargas, 2015. El sistema ético moral. Principios, valores e indicadores. Madrid: Ápeiron. Los datos se usan con el permiso del autor.

Dichos principios están unidos y son posibles por el amor; entre ellos no existe supremacía, pero para los fines de la formación, se asume un orden. Cada principio tiene identificadas su actitud y los resultados de ésta, pero, también tiene su negación (ver Tabla 1). De la actitud hacia el principio se derivan sus valores e indicadores, los cuales tienen formas de expresarse que revelan su presencia (ver Tabla 2).

Tabla 2 Estructura del sistema ético de Vargas (2015)

Principio	Valores	Indicadores	Expresiones
Bondad	Solidaridad	Cooperación	Ayudar en un trabajo
Justicia	Equidad	Inclusión	Pedir opinión al que calla
Libertad	Valentía	Esfuerzo	Asumir fatigas por un fin
Unidad	Igualdad	Compañerismo	Crear vínculos laborales
Verdad	Transparencia	Rendir cuentas	Presentar informes

Nota: Reproducido de: D. Vargas, 2015. El sistema ético moral. Principios, valores e indicadores. Madrid: Ápeiron.

En ambas tablas, hay solo ejemplos de todo el sistema diseñado por Vargas (2015), con el cual es posible proponer metas éticas en la formación y trabajar en su promoción a través de toda la carrera, observando si están siendo internalizadas o si se necesita mejorar las estrategias. Por esto, la estructura da oportunidad al docente de diseñar estrategias que le ayuden a promocionar un determinado principio y poder percibir si sus estudiantes muestran actitud o negación hacia él, de acuerdo con los resultados que observa en su conducta.

Las características que diferencian a un tipo de valor de otro son (Vargas, 2015):

Los valores de bondad se expresan como "entrega de sí mismo y de lo que se posee... a favor de los demás..." (p. 48). Incluyen valores personales, afectivos y estéticos.

Los valores de justicia "se expresan como generadores de proporción y balance..." (p. 49). Incluyen los valores individuales y sociales.

Los valores de la libertad "se expresan como movimiento, transformación, apertura o acción futura." (P. 51). Incluye valores intelectuales, instrumentales.

Los valores de la unidad "se expresan como compactación, integración, integridad, interconexión y apaciguamiento..." (P.53). Incluye valores religiosos y sociales.

Los valores de la verdad "se expresan en conceptos relativos al pensamiento, a la captación del ser y a las expresiones lingüísticas..." (P. 54). Incluye valores religiosos y morales.

El uso consciente e intencional del derecho de escoger la actitud o negación del principio incumbe a la metacognición porque coordina motivación, emoción y cognición, para lograr una acción (Cambridge, 2017; Stuss, 2011). Al mismo tiempo, requiere de regulación metacognitiva para hacer uso apropiado y exitoso de las competencias y conocimientos que se poseen (Flavell, 1979-2010; Scott y Levy, 2013). La regulación de la conducta, la conciencia y la voluntad ocurre cuando se coordinan áreas cerebrales interconectadas que realizan procesos para mantener el control, y dan explicación biológica a la neuroética (Stuss, 2011); (Álvarez, 2015; Cortina, 2016; Haidt, 2008).

Tabla 3

Control cerebral de los sentimientos negativos primarios

COMPONENTES	SUBSISTEMA A	SUBSISTEMA B	SUBSISTEMA C
Núcleo central	Amígdala	Ganglios basales	Corteza cingulada anterior
Neurotransmisor	Norepinefrina	Dopamina	Serotonina
Disparador	Locus coerulus	Núcleo acomben	Núcleo de rafe
Dispositivo de salida	Hipotálamo	Cerebelo	Lóbulo frontal
Sentimiento base de la	Miedo	Vergüenza	Culpa
conciencia moral			

Tomado de: J. Dunker, 2013. Marco 3-D. Santo Domingo: Papeles Soñados.

Dunker (2013) explica la regulación o control de emociones y sentimientos por la teoría del cerebro triuno, base de la psicología 3-D, según la cual, el cerebro funciona con tres subsistemas que denomina A, B y C. Cada subsistema tiene un núcleo central, un neurotransmisor, un disparador y un dispositivo de salida cuya exageración da como resultado un sentimiento negativo primario, que puede ser miedo, vergüenza o culpa (ver los componentes de cada subsistema en la Tabla 3).

Estos tres sistemas interactúan en una situación dada y la supremacía de uno sobre los demás, conlleva la actuación del individuo. Las salidas originales a los tres sentimientos negativos primarios, son (Dunker, 2013):

Salida por Afirmación: Se busca el cambio de actitud para cerrar el expediente de acusación hacia sí mismo y hacia los demás, descubriendo lo positivo. Se controla el subsistema C, con eliminación de la culpa.

Salida por Acercamiento: Se identifica la necesidad del otro y se le da acompañamiento con empatía y modelaje positivo, para controlar el subsistema B, y quitar la vergüenza.

Salida por fijar fronteras: El proceso requiere establecer límites claros, de forma que el ser pueda ejercer su libertad sin crear distorsión en el grupo al cual pertenece. Se logra el control del subsistema A y se elimina el miedo.

Sincretismo andropedagógico de las teorías analizadas

En estas teorías se advierten conexiones útiles para la formación. La actitud hacia los principios universales genera un estado de inocencia, dignidad y seguridad, mientras que la negación produce culpa, vergüenza y miedo. El docente puede hacer intervenciones de afirmación, acercamiento y límites claros, que despierten la metacognición del estudiante y lo coloquen en actitud hacia los principios.

Los fundamentos biopsicofilosóficos de la deontovalidación en la relación docente/estudiante, son:

Bondad: Recibí sin merecer y debo dar de lo que poseo. Si solo mis facultades me pertenecen (Kant, 1928) y no puedo darlas, expreso el principio de bondad por el hacer en beneficio del otro. En caso contrario, niego este principio. (Vargas, 2015).

Justicia: Al aplicar la bondad puedo vivir la justicia. Al dar, debo hacerlo bien y para el bien, como es apropiado a mi capacidad y naturaleza, así como a la capacidad y naturaleza de quien lo recibirá. Debo desarrollar competencias procedimentales para el afrontamiento exitoso y positivo (Delors, 1996), afirmando mi dignidad y librándome de sufrir vergüenza (Dunker, 2013; Haidt, 2008).

Libertad: La libertad me permite ejercer mi individualidad para elegir. Cumpliré las normas impuestas cuando esté convencido de que es lo que debo (justicia) y tengo (bondad) que hacer. Pero necesito la verdad para tomar la decisión correcta porque, aunque puedo ir hacia donde desee, cargaré las consecuencias. Me conviene desarrollar competencias de autogestión y mantener control de mis pensamientos, sentimientos, emociones, deseos y acciones (Delors, 1996), para disfrutar de ellos sin dejar que me esclavicen y me hagan vivir con miedo (Dunker, 2013).

Verdad: El principio de verdad es mi motor en el círculo de los principios. Está siempre presente, pero lo advierto con metacognición (Descartes, 2010; Kant, 1928; Cambridge, 2017). Su aceptación o rechazo condiciona mi actitud consciente y subconsciente hacia los principios. Formula mi cosmovisión porque me señala mi origen (bondad), quién soy (justicia) y hacia dónde voy (verdad), a partir del grupo (unidad), al cual escojo vincularme (libertad) (Knight, 2017). La verdad es compleja con planos superficiales que se adaptan a la cultura, moda o paradigma (Kuhn, 1962) y planos profundos que permanecen incólumes al tiempo y al espacio (Kant, 1928). Debo desarrollar competencias cognitivas basadas en la mejor evidencia disponible porque solo el conocer la verdad y colocarme de parte de ella, me libra de la culpa (Dunker, 2013).

Unidad: Aplicar el principio de unidad es el resultado de mi decisión ante la verdad. Me uno al grupo que comparte mis creencias, lo cual condiciona mi forma de ser porque entrego y recibo para poder vincularme (Vargas, 2015). El paradigma me da identidad personal y profesional (Haidt, 2008; Kuhn, 1962). Debo lealtad al grupo, aunque no esté de acuerdo con la completitud de su paradigma (Kuhn, 1962). La vinculación es progresiva (Cambridge, 2017) y si mis diferencias son irreconciliables, debo abandonar el grupo (Haidt, 2008; Kuhn, 1962).

El aprendizaje significativo se manifiesta en el actuar, donde se observan los resultados de la actitud o negación del principio. "En el hacer tengo que ejercer la

autogestión y el ser, basado en el saber (cognitivo). No puedo (libertad-autogestión) hacer (bondad-procedimental) lo que sé (verdad-cognición) que debo hacer (justicia, procedimental) sin ser (unidad)." (Suero, 2018, p.75).

Las realidades que el docente debe tener pendiente al estimular la internalización de valores, son:

Concebirse como mediador del aprendizaje, con interés genuino en las necesidades integrales individuales y colectivas de sus estudiantes (Knight, 2017; Pantoja y Campoy 2009).

Usar metacognición para autoconocerse ante los principios universales y deontológicos y conciliar la carga psicológica adquirida (genética, epigenética y entorno sociofamiliar) (García y Falcón, 2018).

Considerar las creencias y conocimiento del estudiante: Este conjunto afecta la percepción (Kant, 1928) e incluye un sistema de valores (Araujo, Santana y Oliveira, 2011; León, 2011; Lucas, 2012). Las estrategias didácticas en el currículo o asignatura deben partir de valorar el conjunto de creencias y conocimientos de estudiantes y docentes (Burgatti, Marli, Doretto y Campos, 2013; Ramió, 2005).

La transformación de la escala de valores del estudiante precisa de experimentar las consecuencias de afirmar, tergiversar o negar cada principio en su actuar y luego reflexionar sobre los resultados (Araujo, Santana y Oliveira, 2011; Chaparro, 2011, Flavell, S.F.). La asignatura debe incluir el principio en todos los elementos de la unidad didáctica, incluyendo la práctica y la evaluación (Ubiera y Acosta, 2016).

Las consecuencias de las decisiones en la actuación no deben pasar desapercibidas. El docente debe contar con una variedad de estrategias basadas en la reflexión que den oportunidad al estudiante de apreciar los resultados de sus propias decisiones y las de otros (Chaparro, 2011; Ramió, 2005; Valls, 1993).

El docente es mediador entre el estudiante y la administración de la escuela para atender los factores múltiples que le afectan con provisión de protección individual o circunstancial (Lucas, 2012; Pantoja y Campoy, 2009).

Aplicadas al proceso de formación profesional de enfermería, estas teorías se acoplan con los principios consensuados en el Código Deontológico Internacional de Enfermería. Los principios universales marcan las relaciones positivas que llevan al ser a aprovechar todo su potencial para asistir a la persona en sus necesidades de salud. La intervención del docente, con afirmación, acercamiento y límites claros, le ayuda a desarrollar las actitudes hacia los principios universales y deontológicos, usando la metacognición.

En el proceso enseñanza aprendizaje, los principios se enfocan en dos vías: la de compromiso propio y la de interacción con los demás.

Compromiso con uno mismo:

Las preguntas claves de intervención con los estudiantes son:

Principio de bondad: Existo porque recibí: ¿Qué recibiste por gracia? La respuesta se construye en un proceso de afirmación (Dunker, 2013). Se comienza a trabajar la metacognición hacia el saber ser. Se motiva reflexión personal sobre las facultades, capacidades desarrolladas e inteligencias innatas y el entorno que rodeó las etapas del desarrollo. Debe hacerse con sumo cuidado y respeto y con apoyo del orientador profesional, quien debe tratar directamente los casos que lo ameriten (García y Falcón,

2018; Pantoja y Campoy, 2009). El objetivo es afianzar la actitud hacia el principio de bondad con la aplicación de los principios del primer elemento del Código Deontológico Internacional (CDI) sobre la enfermera y la persona (CIE, 2012) pero enfocados hacia sí mismo en el cultivo de un estilo de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del medioambiente. Se promueven los valores estéticos porque permiten apreciar la belleza de lo que se ha recibido y confortan el espíritu.

Principio de justicia: ¿Qué cualidades y facultades te identifican como persona humana y son favorables a la profesión? Se continúa con afirmación, dirigiendo ahora la metacognición hacia el saber hacer con lo que se posee (Cambridge, 2017), para promover los valores individuales. Los valores individuales permiten tomar conciencia del propio yo e incluyen la originalidad, la autonomía, la independencia, entre otros (Álvarez, 2007). Se parte de cualidades de la personalidad (aptitudes y actitudes) para llegar a lo que se debe hacer bien, crea satisfacción y ayuda en las funciones de la profesión. La escuela facilita al estudiante conocer su vocación, personalidad y condición física, a través de las evaluaciones del orientador. El propósito es estimular la regulación metacognitiva con afirmación en actitudes de autocuidado (la enfermera y la práctica; CIE, 2012) que favorezcan una cultura de autoseguridad.

Principio de Libertad: ¿Manejas el poder de decisión para perjudicarte o para solidificarte como persona? Se analizan las actitudes ante los límites, focalizando la metacognición hacia la autogestión. Se detectan necesidades de resiliencia y afianzamiento en principios universales como reglas claras para la vida (Vargas, 2015). Se razona sobre la justificación de la existencia de límites, como marco claro donde moverse con libertad, y la flexibilidad necesaria para actuar ante situaciones especiales (Dunker, 2013). Se motiva la conciencia sobre necesidades de superación personal para ser dignos de la profesión (la enfermera y la profesión; CIE-2012). Se identifican necesidades de crecimiento y se orienta la planificación de su solución, dentro del ritmo natural de la carrera con proyección hacia el posgrado. En este punto, se combinan valores individuales e intelectuales, para propiciar el desarrollo de una cultura de investigación.

Principio de unidad: ¿Te identificas con el grupo al cual perteneces (familia, comunidad, profesión)? Se busca acercamiento positivo del ser con el grupo al cual se ha unido (Dunker, 2013), concentrando la regulación metacognitiva hacia la relación entre el conocer y el ser. Por eso se trabajan valores religiosos y sociales. Se revisa el actuar en los diferentes aspectos de la identidad (presentación, comunicación, ejecución), frente a los roles que se viven (hijo/padre, estudiante/profesional). Se crea conciencia sobre la necesidad de mantener armonía con el entorno sin perder individualidad (la enfermera y los compañeros de trabajo) promoviendo actitudes de entrega autogestionada y resiliente. Se motiva la afiliación al gremio profesional y la participación en los congresos científicos de la clase.

Principio de verdad: ¿Cuál es la verdad que sustenta tu actuación y hacia dónde te lleva? Es la etapa final del acercamiento y la madurez metacognitiva hacia la relación entre conocer y ser. Se continua la promoción de valores religiosos con valores morales. Se analiza si el conjunto de creencias que se posee está en armonía con la conducta que se sigue. Se refuerzan actitudes de integridad. Este principio se trabaja fortaleciendo los cuatro elementos del Código Deontológico.

Al haber asumido la actitud personal hacia los principios universales, se está listo para aplicarlos hacia los demás.

Compromiso con los demás

La segunda vía de interacción con los principios es la aplicación hacia el otro.

Las cinco preguntas ahora son:

Principio de Bondad: ¿Qué das por gracia? La actitud egoísta rompe la ley natural de dar y recibir, amenazando la perpetuidad. La enfermería, a través del cuidado explícito como ideal moral, sostiene a la humanidad a través del tiempo y el espacio (Watson, 2015), por lo cual, el futuro profesional está en el deber de asumir la actitud de bondad hacia el otro. Se necesita promover, en el futuro profesional de la atención en salud, los valores afectivos. En este punto se continúa estimulando el saber ser, guiando ahora la metacognición hacia la beneficencia y no maleficencia del prójimo, promoviendo la internalización de los 6 principios de la relación entre la enfermera y la persona (CIE, 2012). El trato a la persona, desde su posición de estudiante y hacia el ejercicio profesional, lo ofrece en afirmación, con valoración metacognitiva de su ser (creencias y actitudes), para saber cómo asegurar su bienestar (Henderson, 1961).

Principio de Justicia: ¿Qué cosas distinguen y pertenecen a los otros? Se continúa el proceso de afirmación y desarrollo de competencias para atención a la persona (CIE, 2012), referido a las capacidades de hacer del otro. Aquí se promueven valores sociales combinados con principios de integridad, para reforzar los valores individuales hacia la actitud del principio de justicia. El proceso de enfermería primero valora al paciente, identifica sus necesidades y las prioriza. Los pacientes más limitados en sus funciones requerirán mayor dedicación de tiempo; los pacientes en condiciones más graves, requieren ser atendidos primero (Bellido y Lendínez, 2010; Fry y Johnston, 2010). La justicia, además, abarca las cosas del entorno y la regulación metacognitiva se estimula para apreciar la calidad en la aplicación de normas de bioseguridad y protección a la naturaleza del paciente, la familia y del personal de salud (Watson, 2015).

Principio de Libertad: ¿Permites a los demás escoger su camino? Asumir la actitud de libertad hacia el otro viene por un acompañamiento que propicia el equilibrio entre la autonomía personal y la del otro (Beauchamp y Childress, 2008; García, 2015), enseñando como adaptar el cuidado a la cultura de la persona/familia/comunidad (Mixer, 2011). Se aprecia el uso de protocolos, guías y consentimiento informado que colocan límites y minimizan el miedo. También, el futuro profesional aprende a gestionar el talento, motivando a los que se colocan a su cargo a esforzarse por la superación constante. Dicha motivación implica disponer los recursos que están a su alcance para dar oportunidad de capacitación, titulación y producción intelectual.

Principio de Unidad: ¿Encuentras espacio en tu grupo profesional/institucional)? El acercamiento acompañante lleva la regulación metacognitiva hacia la búsqueda de armonía y compromiso con su grupo, proyectándola al ambiente laboral futuro. Es el "acercamiento positivo... de modelar lo que enseña y aplicar los diferentes estilos de liderazgo con justicia hacia la persona, la cosa y el momento, uso de misericordia, paciencia y perdón en equilibrio con la firmeza." (Suero, 2018, p.85). Es el espacio para estimular la actitud hacia los principios de la enfermera y los compañeros de trabajo. Las relaciones de respeto mutuo y de pertenencia al gremio crean dignidad profesional e identidad y motivan al compromiso y la participación. (García, 2015).

Principio de Verdad: ¿Te revelas hacia otros con integridad en tus creencias? La intervención promueve la cultura de investigación y práctica basada en la evidencia. La regulación metacognitiva se orienta a valorar la actitud hacia la verdad que se conoce sobre los aspectos envueltos en los 4 elementos del CD, y a la vez, aportar al cuerpo de

conocimientos de su profesión (CIE, 2012), para prevenir los sentimientos de culpa que siguen al error voluntario e involuntario (Dunker, 2013).

El rol del docente

La tarea de poner atención al conjunto de expresiones, patrones y prácticas del personal docente de la carrera de enfermería es denominada por Mixer (2011) como cuidado de la enseñanza del cuidado, percibiendo el modelaje como instrumento de impacto directo en la formación. Bello (2006) y Chaparro (2011) coinciden en que es función del docente lograr la armonía entre lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo y lo ideológico en el desarrollo del alumno, lo cual necesita más que discurso teórico para ser logrado.

La concepción actual del docente universitario muestra coherencia con el maestro de la Edad Antigua, en la preocupación genuina por el desarrollo integral de sus estudiantes. Los teóricos de la andropedagogía indican como relevantes sus capacidades de comprensión y modelaje positivo y reconocen su trascendencia en el logro de las metas de formación Se le percibe como un cogestor del aprendizaje que media entre el conocimiento disponible y las exigencias del ejercicio profesional (Ubiera y D´Oleo, 2016).

La visión de Pantoja y Campoy (2009) sobre el tutor intermediario entre los estudiantes y el orientador es lo que aprovecha el modelo deontovalidación para fundamentar el rol del docente de enfermería como mediador del desarrollo del estudiante, en especial en las asignaturas profesionales de la carrera. Es un trabajo que desarrolla en conjunto con el orientador, pero también con el resto de los maestros, manteniendo reuniones periódicas de análisis, de informes de avalúo y búsqueda de estrategias adecuadas a las necesidades identificadas en las cohortes o en los individuos. Además, la escuela también debe fomentar el apoyo entre pares, siendo los docentes más experimentados, acompañantes de los nóveles.

Alcanzar ese estatus de madurez docente requiere constancia, capacitación y acompañamiento cercano para cambiar la cultura que se trae. Las escuelas de enfermería tendrán que superar varios obstáculos para lograrlo:

Formación magistocéntrica del docente, donde la meta es transmitir conocimiento (Pantoja y Campoy, 2009). Esto suele complicarse porque la mayoría de los profesionales de enfermería carece de formación pedagógica más allá de lo que observaron en sus maestros. Kortajen (2010) propone basar la capacitación en situaciones reales surgidas durante la formación que han suscitado inquietudes en el docente y guiarlo en reflexión e interacción.

Proporciones elevadas de alumnos por docentes. Una salida es utilizar estudiantes avanzados para apoyar a los que vienen detrás (Pantoja y Campoy, 2009).

Descuido del clima de aula (Pantoja y Campoy, 2009). Ayuda promover la formación de grupos de trabajo en armonía, responsabilidad, colaboración, transparencia y respeto, y seguirlos de cerca. A esto se suma que la formación magistocéntrica ha sido asumida por observación, pero la mayoría de los profesionales de enfermería carece de formación pedagógica.

Limitaciones de la dedicación en docentes por contrato. El acuerdo de contratación debe incluir el tiempo necesario a la preparación de sus asignaturas, el

seguimiento al estudiante y el avalúo del aprendizaje, con participación en las reuniones de análisis docente.

Limitaciones de la dedicación en estudiantes de medio tiempo con responsabilidades laborales y familiares. A estos, hay que orientarlos para que manejen el avance de su carrera de acuerdo con sus posibilidades, pero que ganen las competencias necesarias en cada nivel y asignatura.

Sobre las estrategias propias de la enseñanza, Achury (2008) recomienda un cambio para la formación de enfermeras que reduzca el uso de metodologías tradicionales y se complementen con las que tienen estas características:

Centrada en el estudiante: participación activa, uso de razonamiento, autoaprendizaje, autoevaluación, autogestión y autorregulación.

Atenta a las inteligencias y formas individuales de aprender: motivación del aprendizaje autónomo.

Sistemática: procesos claros para solucionar problemas y evaluar resultados o productos.

Dinámica: integración de teoría y práctica.

Con desenvolvimiento y desarrollo: creatividad y pensamiento crítico.

Multidisciplinaria: desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva e integradora; amplitud de visión.

En trabajo individual y colectivo: desarrollo de competencias interpersonales del equipo de salud.

Basada en acción-reflexión-acción: estímulo al conocimiento y regulación metacognitivos.

Empleadora del diálogo como mediador del proceso: comprensión interpersonal.

Conclusiones

En este cuadro, las escuelas integran los valores de su institución, según armonizan mejor, porque estas intervenciones se dan dentro del marco cósmico que declara la escuela en su filosofía, ya sea creacionista o evolucionista, dando sentido y propósito a la actitud hacia los principios (Knight, 2017) en busca de crear unidad colaborativa (Haidt, 2008). El docente motivará un clima de respeto, consideración, expresión libre, decencia y ética.

Lo que se ha descrito aquí es un proceso que cubre toda la carrera. Cada escuela debe decidir como se distribuirá la promoción de los principios y sus valores por las asignaturas del plan curricular. Para una aplicación exitosa de la integración de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje, siga estas recomendaciones:

Haga participar a todo el equipo (administrativos, docentes, investigadores, orientadores y estudiantes avanzados) en el diseño del proceso. Esto requerirá una fase de capacitación y, luego, mesas de trabajo. El objetivo es empoderarlos de la metodología.

Diseñen un proceso interactivo, donde la promoción de principios implique el actuar constante de docente y estudiante. Por ejemplo, la promoción del principio de justicia con el principio deontológico de aportar al cuerpo de conocimientos de enfermería, en lugar de ser un discurso teórico es una línea para el desarrollo de la cultura

de investigación, a través de toda la carrera en asignaturas específicas, que incluye poner los estudiantes y los docentes a organizar y participar en congresos científicos cuya relevancia aumenta a medida que se avanza en la carrera, para culminar con un trabajo publicable a nivel internacional.

La distribución de las fases debe tomar en cuenta la naturaleza de las asignaturas, pero, también, la calificación del docente para trabajar los principios que se promoverán, tanto universales como institucionales y deontológicos.

Aunque todos los docentes deben trabajar en la promoción intencional y sistemática de principios, el énfasis principal se coloca en los docentes de tiempo completo, ubicándolos en puntos estratégicos de la carrera. La asignación académica de estos maestros debe permitirles tiempo para dedicar a los estudiantes en sus mejoras procedimentales clínicas y de investigación.

El equipo debe considerar el modelaje como la principal herramienta de promoción de los principios y valores, para evitar ruidos en la integración.

Referencias

- Achury Saldaña, D. M. (2008). Formación de profesionales de enfermería. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo,10* (2), 97-113.ISSN: 0124-2059.Recuperado el 3 de marzo del 2014 en: http://www.redalyc.org/
- Álvarez, J. (2007). Test axiológico: Un instrumento para detectar valores. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41 (1), pp. 157-177.
- Álvarez, J. A. (2015). Neuroética: una introducción. *Valenciana*, 8 (15), pp. 157-187. Recuperado el 2 de enero del 2018. Disponible en Scielo: http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v8n15/2007-2538-valencia-8-15-00157.pdf
- Araujo Nunes, E. C.D., Santana da Silva, L. W. Y Oliveira Ramos, E. P. (2011). La enseñanza superior de enfermería: Implicaciones de la formación profesional para el cuidado transpersonal. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 19 (2), 9 pantallas. Recuperado el 13 de octubre de 2013, de: www.eerp.usp.br/rlae.
- Bellido Vallejo, J. C. y Lendínez Cobo, J. F., Eds. (2010). *Proceso enfermero desde el modelo de cuidados de Virginia Henderson y los Lenguajes NNN*. Jaén: Colegio Oficial de Enfermería de Jaén.
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2008). *Principles of biomedical ethics*, (6th Ed.): Oxford: University Press.
- Burgatti, J. C., Marli Leonello, V., Doretto Bracialli, L. y Campos Oliveira, M. A. de. (2013). Estrategias pedagogicas para o desenvolvimento da competencia eticopolitica na formacao inicial em Enfermagem. *Rev Bras Enferm*, 66 (2), pp. 282-286. Doi:10.1590/S0034-71672013000200020. Recuperado el 19 de junio de 2014 en: http://www.scielo.br/.
- Cambridge Assesment International Education. (2017). *Metacognition*. Recuperado el 2 de enero de 2017, de: http://www.cambridgeinternational.org/images/272307-metacognition.pdf

- Chaparro, N. E. (2011). El aprendizaje de valores. En F. J. León Correa (ed.). *Docencia de la bioética en Latinoamérica: Experiencias y valores compartidos*(30-37). Santiago de Chile: Felaibe.
- Consejo Internacional de Enfermería (2012). Código deontológico internacional del CIE para la profesión de enfermería. Ginebra: CIE.
- Cortina, A. (2016). La conciencia moral desde una perspectiva neuroética de Darwin a Kant. *Pensamiento*, 72, (273), pp. 771-788. Recuperado de: https://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/download/7684/750 5 doi: pen.v72.i273.y2016.001.
- Davis, A. (SF). El cuidar y la ética del cuidar en el siglo XXI: qué sabemos y qué debemos cuestionar. Barcelona: Col-legi Oficial d'Infermeria de Barcelona.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Descartes, R. (2010). Discurso del Método. Madrid: Espasa Calpe-FGS.
- Dunker, J. (2013). *Marco 3-D: La nueva epistemología para las ciencias humanas*. (2da. Ed.). Santo Domingo: Editora Papeles Soñados.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new área of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34 (10), pp. 906-911. Recuperado el 8 de enero de 2018, de https://www.demenzemedicinagenerale.net/images/menssana/Metacognition_and_cognitive_monitoring.pdf.
- Fry, S. y Johnstone, M. J. (2010). Ética en la práctica de enfermería: Una guía para la toma de decisiones éticas. México: Manual Moderno.
- García, L. (2015). La ética del cuidado y su aplicación en la profesión enfermera. *Acta Bioethica*, 21 (2), 311-317.
- García, M. y Falcón, R. (2018). *Mi personalidad indomable*. Santo Domingo: Ediciones FR Multiservices.
- Gasull, M. (2005). *La ética del cuidar y la atención de enfermería*. Madrid: Asociación de Bioética Fundamental y Clínica.
- Haidt, J. (2008). La raíz moral de liberales y conservadores. (Video en línea). *TED Ideas World Spreading*. Recuperado el 15 abril de 2018 de https://www.ted.com/talks/jonathan_haidt_on_the_moral_mind?language=es#t-363055
- Henderson, V. (1961). *Principios básicos de los cuidados de Enfermería*. Washington: CIE-OPS.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación. (6ta. Ed.). México: McGraw Hill.
- Kant, I. (1928). Crítica de la razón pura. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Khortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), pp. 83-101

- Knight, G. (2017). Educación para la eternidad: Filosofía de la educación adventista. Argentina: ACES.
- Kuhn, T. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura.
- León, F. J. (2011). Trasmitir conocimientos, actitudes y valores al enseñar bioética. En F. J. León Correa (Ed.). *Docencia de la bioética en Latinoamérica: Experiencias y valores compartidos* (pp. 10-19). Santiago de Chile: Felaibe.
- Lucas, I. M. (2012). Resiliencia: valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de Enfermería. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Mixer, S. (2011). Use of the culture care theory to discover nursing faculty care Expressions, patterns, and practices related to teaching culture care. *The Online Journal of Cultural Competence in Nursing and Healthcare, 1*(1), 3-14. Recuperado el 10 de noviembre de 2013, en: http://www.ojccnh.org/.
- National Comprehensive Center for Teacher Quality. (2011). *Innovation configurations:* Guideliness for use in institutions of higher education and profesional development evaluation. Washington: NCCTQ.
- Organización Mundial de la Salud (2014). Documentos básicos, suplemento de la 48a. edición. Accesado el 30 de agosto de 2016, en: http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf
- Pantoja, A, y Campoy, T. J. (Coords.). (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Universidad de Jaén. Recuperado el 15 de abril de 2013, de http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/TitoriaUniversitaria/Planes%20de %20accion%20tutorial%20en%20la%20universidad%20(libro).pdf
- Polit, D. F. y Beck, Ch. T. (2013). Essentials of nursing research: appraising evidence for nursing practice. (8th edition). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott/Williams & Wilkins Health.
- Ramió, A. (2005). Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya. Tesis doctoral publicada. Universidad de Barcelona.
- Scott, B. M. y Levy, M. G. (2013). Metacognition: Examining the componentes of a fuzzy concept. Educational Research Journal, 2 (2) pp. 120-131. DOI: 10.5838/erej.2013.22.04. Accesado el 6 de diciembre de 2017 de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/29132/1/EREJ_02_02_04.pdf
- Stuss, D. T. (2011). Functions of the frontal lobes: relation to executive functions. *Journal of International Neurosychological Society*, 17, 759-765. Recuperado el 8 de enero de 2018 de https://pdfs.semanticscholar.org/f7d6/16665dcef833e402f0ad676db6a465 fb8675.pdf. doi:10.1017/S1355617711000695.
- Suero, A. R. (2018). Modelo curricular para la integración de principios éticos en la formación de enfermería en las escuelas universitarias dominicanas. Tesis doctoral no publicada. Universidad Internacional Iberoamericana.
- Ubiera, L. y Acosta, J. (2016). *Hacia una evaluación integral*. República Dominicana: OR Service.
- Ubiera, L. y D'Oleo, A. (2016). *Técnicas de evaluación de los aprendizajes*. República Dominicana: OR Service.

- Valls, R. (1993). Diseño de programas para la formación ética de los profesionales de enfermería. Tesis doctoral publicada. Universidad de Barcelona.
- Vargas, D. (2015). El sistema ético-moral. Principios, valores e indicadores. Madrid: Ápeiron.
- Watson, J. (2015). Jean Watson's theory of human caring. In M. C. Smith, y M. E. Parker (eds.) *Nursing Theories and Nursing Practice*. (321-339). Philadelphia: F. A. Davis Company.

Fecha de recepción: 23/08/2019 Fecha de revisión: 06/12/2019 Fecha de aceptación: 09/01/2020

ISSN: 1989-2446

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLHA DA CARREIRA: UMA ANÁLISE DO GENOPROFISSIOGRAMA DE DOCENTES DA UNIPAMPA

Carolina Freddo Fleck

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (Brasil) carolinafleck@unipampa.edu.br . https://orcid.org/0000-0002-1595-0100

Akila Miranda Pereira Buarque dos Montes Silva

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (Brasil)

Michelle Castanho Machado

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (Brasil) https://orcid.org/0000-0002-0569-6639

Resumo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a influência que a árvore genealógica profissional tem na escolha da carreira de docentes da Universidade Federal do Pampa, no campus de Santana do Livramento. Optou-se por analisar os educadores como forma de reconhecer a importância que possuem, pois são indispensáveis na construção do saber. A partir da elaboração do genoprofissiograma, com o auxílio de entrevistas semiestruturadas, foi possível observar o percurso profissional realizado pelos indivíduos a partir de preferências durante a infância e a adolescência, suas opções de curso universitário e a escolha efetiva da carreira docente. Além disso, identificou-se quais membros da família se mostraram mais relevantes durante esse período e fez-se uma reflexão acerca desse processo.

Palavras-chave: Carreira docente. Genoprofissiograma. Escolha profissional. Família.

THE FAMILY INFLUENCE ON CAREER'S CHOICE: AN ANALYSIS OF THE GENOPROPHYSIOGRAM OF UNIPAMPA'S TEACHER

Abstract. This research aimed to analyze the influence of the professional genealogical tree on the career choice of professors of the Federal University of Pampa, in the campus of Santana do Livramento. Were analyzed educators as a way of recognizing the importance they have, since they are indispensable in the construction of knowledge. Through the elaboration of the genoprofissiograma, with the aid of semi- structured interviews, it was possible to observe the professional course of the individuals from preferences during childhood and adolescence, options of university course, ending with the effective choice of the teaching career. It was also possible to identify which family members were most relevant during this time and bringing a reflection about this process.

Keywords: Teaching career. Genoprofissiograma. Choose professional. Family.

INFLUENCIA FAMILIAR EN LA ELECCIÓN DE CARRERA: UN ANÁLISIS DEL GENOPROFISIOGRAMA DE PROFESORES DE UNIPAMPA

Resumen. Esta investigación tuvo por objetivo analizar la influencia que el árbol genealógico profesional tiene en la elección de la carrera de docentes de la Universidad Federal del Pampa, en el campus de Santana do Livramento. Se optó a analizar a los educadores como una forma de reconocer la

importancia que poseen, pues se hacen indispensables en la construcción del saber. A través de la elaboración del genoprofisiograma, con ayuda de entrevistas semiestructuradas, fue posible observar el recorrido profesional realizado por los individuos a partir de preferencias durante la infancia y adolescencia, opciones de curso universitario, finalizando con la elección efectiva de la carrera de docente. Identificando qué miembros de la familia se mostraron más relevantes durante este período y trayendo una reflexión acerca de este proceso.

Palabras-clave: Carrera docente. Genoprofissiograma. Elección profesional. Familia.

Introdução

Uma das fases mais complexas na vida de um indivíduo é o momento em que se faz necessário escolher a carreira que irá seguir. Isso acontece porque é preciso que sejam trabalhados aspectos associados ao autoconhecimento, ou seja, o indivíduo precisa conhecer a si mesmo, determinar seu projeto de vida e como ele se analisa doravante desempenhando o seu trabalho.

O início dessa caminhada ocorre durante a adolescência, quando o jovem pode ver essa decisão como uma escolha definitiva, considerando-se que diversas pessoas seguem pela mesma profissão durante toda vida. Nessa fase, acontecem diversas transições que vão consolidar sua personalidade. Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003) afirmam que a construção da identidade não se limita a um período cronológico, mas a uma série de tarefas que devem ser cumpridas, entre elas as relacionadas à carreira e independência financeira. Os resultados destes estudos indicam que o que mais afligiu os jovens foi a incapacidade de definir uma identidade ocupacional.

Muitos estudos encontrados (Aguiar, 2006, Almeida e Melo-Silva, 2011, Veriguine e outros, 2010, Santos, 2005, Nogueira, 2004) associavam-se à escolha na adolescência, mas escassas foram as pesquisas que refletiam sobre a escolha na vida adulta. Essa escassez motivou esta pesquisa a realizar tal reflexão com indivíduos que já percorreram esse trajeto e se encontram estabilizados na profissão selecionada.

De acordo com Freitas e Barbosa (2006), diversos fatores influenciam na escolha da profissão, uma vez que ela pode estar predeterminada pela família, por meios de comunicação em massa e pela estrutura educacional. Os autores indicam que a família é um dos elementos principais que auxiliam ou obstaculizam o momento da escolha e das decisões, posto que todo indivíduo faz parte de uma família que possui uma história e características distintas.

Nesse sentido, o presente estudo tem como escopo analisar, especificamente, o processo de escolha da profissão docente, pois a importância desempenhada por esses profissionais assume um papel vital na sociedade, onde a educação tem se mostrado como a única alternativa viável para promover uma maior conscientização social, política e econômica, pois, conforme Freire (2000, p. 67) "se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". Assim, o objetivo foi analisar a influência que a árvore genealógica profissional tem na escolha da carreira de docentes da Universidade Federal do Pampa, no campus de Santana do Livramento.

O momento da escolha de carreira é de suma importância na vida de um indivíduo. Entende-se, portanto, que seja útil que pesquisas sejam realizadas, a fim de ampliar o entendimento do processo de escolha profissional. Desse modo, esse estudo se justifica pela importância de viabilizar um instrumento que facilite esse processo, tanto para quem for escolher a carreira quanto para facilitar a aceitação dessa escolha. Tanto por parte dos familiares, que são sustentáculos na formação dos princípios e

valores dos indivíduos, quanto pelas universidades, que, em um primeiro momento, atuam diretamente na formação profissional do indivíduo. E, posteriormente, podem vir a ser o ambiente de trabalho daqueles que optaram pela carreira de docente. Este estudo se justifica, ainda, para que os resultados aqui reunidos possam no futuro servir de base para outros estudos que venham a abordar o mesmo tema.

De acordo com Soares (2002), quando se pensa em carreira, é necessário observar a totalidade do "eu", num sentido de considerar o que fomos, as influências que tínhamos na infância e que modelaram quem nos tornamos, os fatos mais significativos e marcantes até o presente momento e o estabelecimento de um estilo de vida preferido. A consideração desses elementos facilita o processo de escolha profissional, e isso irá viabilizar ou não a realização de nossas expectativas.

Conforme Luft, Boaventura e Colombo (2015), as circunstâncias que se associam ao processo de escolha profissional são pesarosas e desafiam a maior parte dos indivíduos. Os próprios valores e concepções culturais disseminados no ambiente social em que vivemos acabam fazendo com que essa decisão, fundamentalmente, seja tomada no período da adolescência. Nesse momento, incontáveis são as inseguranças e incertezas que gravitam ao redor do indivíduo, pois ele imprime nas pessoas a urgência de encontrar respostas e definições para esse momento da vida e também para o futuro. Assim, não bastam todas as transformações com que o adolescente precisa lidar, surge ainda essa necessidade de escolha profissional.

Em pesquisa realizada por Tonn, Geremia e Schweitzer (2015) com jovens que com idade entre 15 e 19 anos, estudantes de um curso técnico, constatou-se que o aumento da idade dos participantes era diretamente proporcional à evolução da maturidade para sua escolha profissional.

Independentemente de não possuírem maturidade e, por vezes, não compreenderem os fatores que são determinantes para suas escolhas, os indivíduos necessitam definir que carreira seguir. Soares (2002) afirma que, no instante em que o indivíduo decide seu futuro, muitas vezes não tem uma percepção muito apurada de como esse fato está inserido dentro de um contexto mais amplo, da ideologia subjacente a qualquer sistema político e social que existe. Na maior parte das vezes, ele não possui ciência da maneira como se desenrolam as relações sociais e de trabalho no meio em que vive.

Além disso, a ausência de entendimento sobre as carreiras disponibilizadas revela o quanto os debates propostos pelos centros educacionais sobre o mercado de trabalho ainda são pequenos, tímidos e insatisfatórios. Ao se pressupor que essa é uma tarefa predominantemente da família e da sociedade, acaba-se excluindo a responsabilidade que a própria escola tem de discutir e orientar acerca de tais assuntos (Luft, Boaventura e Colombo, 2015). O trabalho de Veriguine e outros (2010) é uma exceção e demonstra que também na universidade se debate o futuro da carreira e a inserção no mercado de trabalho. Esse trabalho demonstra a importância do autoconhecimento sobre o que se espera e como é possível se preparar para esse mercado. Nesse contexto, a influência da família é reforçada, uma vez que as escolhas já impactadas por ela, conforme estudos anteriores já demonstraram, serão reafirmadas nas reflexões dentro da universidade.

Cada indivíduo possui uma maneira única de enxergar o mundo, e as primeiras experiências que o ser humano adquire são tidas no âmbito familiar. Neuburger (1999) define família como uma estrutura prática que disponibiliza conforto e higiene. Na concepção de família existe uma estruturação organizada que é ligada por um "cimento", sendo este responsável pela formação da identidade do grupo, o que permite diferenciar uma unidade, ou família, da outra e do ambiente externo. Esse cimento é o

mito familiar. Pode-se dizer que o mito "é a crença mostrada em características, especificidades do grupo. Essas crenças concernem todos os níveis de realidade da família, o conjunto dessas crenças constitui a "personalidade" de uma família, o mito de uma família" (Neuburger, 1999, p. 14-15).

Segundo Paccola (1994), o mito desenvolve em sua parte mais basilar a compreensão acerca do mundo, a partir do que a família vive, onde se forma, organizando essa percepção em uma escala coletiva, por intermédio da vida familiar, para posteriormente organizar-se individualmente, a partir das próprias convicções e valores. Em relação ao surgimento do mito, Paccola (1994) aponta diversas particularidades que desempenham o papel de possibilitar a trama mítica: desde a integração de mitos culturais, que conduz a uma atitude extensa de aceitação, até o aparecimento de segredos, que podem se tornar influenciadores ou serem influenciados pelo aparecimento dos mitos.

Ainda de acordo com a autora, um conceito associado à trama mítica é a lealdade multipersonal, ou lealdades invisíveis, que faz com que exista uma expectativa do grupo de que todos os membros da família assumam um compromisso. Assim, Filomeno (2003, p. 56) afirma que "todo ser humano tem uma missão familiar a cumprir, explícita ou implícita, grande ou pequena, possível ou impossível".

De acordo com uma pesquisa feita por Santos (2005), pode-se verificar que, ainda que o adolescente faça seu planejamento, buscará o apoio inicial na família. Os pais, na maior parte das vezes, são os responsáveis financeiros pelos custos associados direta ou indiretamente ao ensino superior. Além do suporte financeiro, normalmente é na família que o adolescente encontra também o suporte emocional para a execução, o desenvolvimento e a realização de seu projeto. Almeida e Melo-Silva (2011, p. 82) afirmam que:

A influência envolve tanto ações objetivas e práticas, como intervenções dos pais proporcionando: apoio financeiro, formação educacional, diálogos/ações facilitadoras da exploração vocacional; como também influências de ordem subjetiva, nem sempre tão claras e, por vezes, inconscientes, como: apoio, aprovação/reprovação das escolhas, expectativas de resultados, cobranças e, até mesmo, influências dos estilos de interação familiar, valores/crenças dos pais sobre mundo do trabalho, suas problemáticas vocacionais, sonhos e projetos que mantêm para os filhos, dificuldades no processo de separação pais-filhos, dentre outros. Todas essas variáveis de influência atuam, possibilitando ou mesmo limitando o desenvolvimento vocacional dos filhos e, mais particularmente, o processo da escolha da carreira.

Dessa forma, Santos (2005) explica que a família exerce uma grande influência no projeto de vida do indivíduo porque, geralmente, é nela que esse projeto se inicia e é por intermédio dela que o jovem "sai" em busca da concretização de seus "sonhos". Em sua pesquisa, o mesmo autor verificou que, por causa dessa dependência da família, existia uma certa dificuldade por parte de muitos jovens para enfrentá-la caso a escolha feita não fosse a esperada pelos familiares.

Aguiar (2016) afirma que essa decisão pode ser mais do que apenas uma escolha de carreira, podendo se constituir como um projeto pessoal. Esse projeto, que é integrado por meio de relações históricas e sociais, dessa maneira, pode ainda se constituir como um projeto mais amplo de transformação social.

Nogueira (2004) indica que, possivelmente, a percepção que os indivíduos têm de si mesmos, das demais pessoas e da realidade em geral influencia diretamente na escolha de seus cursos de formação, em especial na graduação. Desse modo, a questão basilar é entender como esse conjunto de concepções se configura, se sustenta e se

modifica ao longo dos anos. Do mesmo modo, a escolha pela docência, conforme Deimling e Reali (2017, p. 7), é "influenciada pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas antes e depois da formação".

De acordo com Almeida, Tartuce e Nunes (2010), para que sejam abordados os aspectos associados à atratividade da carreira docente, é necessário ter em mente que os processos que se relacionam à escolha da profissão e à inserção no mercado de trabalho possuem cada vez mais complexidade. Assim, as oportunidades de escolha profissional não se associam apenas às características individuais, mas, essencialmente, ao ambiente e contexto em que o indivíduo vive. Cabe destacar que os aspectos relacionados ao salário não abarcam a totalidade dos questionamentos relativos à atratividade profissional.

Almeida e outros (2010) apontam ainda que o planejamento profissional é resultado dos fatores intrínsecos e extrínsecos, ou seja, tal projeto é feito após a análise do contexto em que se vive. Levam-se em consideração elementos como empregabilidade, renda, *status* gerado pela carreira, grau de identificação com a carreira, competências, habilidades, princípios, maturidade, a própria personalidade e o que se espera em relação ao futuro.

Fanfani (2005) afirma que determinadas profissões possuem a tendência de serem transmitidas entre as gerações. Salienta-se, entretanto, que essa transmissão não ocorre de maneira evidente e formal, mas de modo informal e indefinido, contudo ela é fidedigna ou idêntica às demais heranças culturais. Esse evento ocorre com maior frequência nas sociedades tradicionais.

Fanfani (2005) ainda verificou em sua pesquisa, realizada na Argentina, no Brasil, no Peru e no Uruguai, que a carreira docente é fortemente hereditária, pois ela comumente se reproduz dentro das configurações familiares. O resultado disso é que quase metade dos professores mencionou possuir algum familiar que desempenha a mesma profissão. Dentre os países pesquisados, esse fato ocorre com menor incidência no Uruguai, contudo é da mesma forma importante. No Brasil e no Peru, mais de um terço dos entrevistados declarou que possuía um irmão ou uma irmã docente. Aproximadamente entre 15 e 20% dos indivíduos entrevistados nesses países declararam que possuíam mãe e pai docentes, além disso cerca de 10% das pessoas alegaram possuir a mesma profissão do seu cônjuge. No Peru, em 17,7% dos casos investigados, os docentes também têm cônjuge docente.

Segundo pesquisa realizada por Nogueira, Almeida e Queiroz (2010), o incentivo dado pelo núcleo familiar demonstrou estar associado ao grau de instrução dos entrevistados. Aproximadamente 83% dos familiares dos entrevistados que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas apoiaram sua escolha por cursos de graduação voltados para a docência, esse percentual cai para 64% no caso de entrevistados que fizeram o Ensino Fundamental em escolas particulares.

Tais dados confirmam que pais e familiares que possuem um nível socioeconômico mais elevado têm uma expectativa maior em relação à remuneração salarial, não se satisfazendo com escolhas associadas à docência, em virtude da desvalorização salarial que a profissão enfrenta. Gatti (2012) aponta que os valores recebidos pelos professores não são equivalentes ao nível de formação necessário para lecionar, às responsabilidades e à jornada de trabalho. Fanfani (2005, p. 64) também apurou que

a herança do oficio ocorre mais frequentemente entre os docentes que possuem uma idade mais avançada. Tal fato pode ser elucidado por duas razões. A probabilidade é maior de ter irmãos que já entraram no mercado de trabalho, quando se tem uma idade avançada, assim como a possibilidade de ter um

cônjuge docente ocorre com mais frequência nas gerações mais adultas. Ao analisar esses dados, pode-se argumentar que o fenômeno da hereditariedade profissional tende a diminuir com o tempo.

Deimling e Reali (2017) apontam que os fatores que mais desmotivam os estudantes, atualmente, a seguirem carreira na área do magistério estão associados com a inexistência de condições de trabalho apropriadas, as funções e responsabilidades outorgadas em demasia e a crescente desvalorização financeira e social da profissão em detrimento de outras profissões nas quais é necessário ter o mesmo nível de escolarização. Assim, a partir do conhecimento das motivações para a escolha da carreira, como a influência da família e dos mitos, o docente poderá compreender se fez a escolha mais ajustada.

Método

Esta pesquisa consiste em um estudo exploratório-descritivo de abordagem qualitativa. O método da pesquisa foi o Estudo Narrativo, com o uso do genoprofissiograma como técnica de coleta de dados. O estudo narrativo é um método adequado para estudos qualitativos com populações pequenas, pois utiliza apenas uma técnica de coleta de dados (Creswell, 2014).

Identificou-se que a melhor forma de obter as informações necessárias seria com um genoprofissiograma, ou árvore genealógica profissional da família, porque essa técnica permite ao participante a reflexão sobre a trajetória profissional de sua família. O genoprofissiograma foi associado ao uso de entrevista semiestruturada, em que se utilizou como base o roteiro de entrevista da pesquisa de Bueno (2013), com as adaptações necessárias para o contexto estudado.

O primeiro passo foi a organização do genoprofissiograma. Conforme Filomeno (2003), solicita-se que a pessoa faça sua árvore genealógica, indicando as escolhas profissionais de seus pais, avós, bisavós, irmãos e primos, tanto do lado materno quanto do lado paterno da família. Ao desenhar o genoprofissiograma, podese visualizar o papel exercido pela família na escolha profissional e analisar as redes relacionais formadas.

Após o desenho do genoprofissiograma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com foco em permitir aos entrevistados uma reflexão sobre a trajetória profissional da família e a influência desta na sua própria trajetória.

Os sujeitos-alvos desta pesquisa foram compostos, inicialmente, por dez docentes da Universidade Federal do Pampa, do campus de Santana do Livramento. Foram convidados a participar dois docentes de cada curso, a saber, Administração, Ciências Econômicas, Direito, Gestão Pública e Relações Internacionais, como forma de tornar mais abrangente a análise da pesquisa. De acordo com a disponibilidade, obteve-se efetivamente a participação de nove docentes. A escolha pelos sujeitos da pesquisa atendeu o quesito de conveniência e disponibilidade dos participantes. Na análise dos dados os mesmos estão apresentados com nomes fictícios escolhidos pelos próprios entrevistados no dia em quem foram conduzidas as entrevistas.

A técnica utilizada para a análise de dados foi a análise interpretativa. A função da interpretação "é explorar as interconexões entre o significado mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que este significado pode fortalecer em contextos específicos" (Thompson, 2011, p. 410).

Análise dos dados

Nesta seção, são descritos e interpretados os conteúdos abordados nas entrevistas acerca das unidades temáticas que caracterizam a presente pesquisa. Os sujeitos que

participaram da pesquisa tiveram seus nomes mantidos em sigilo. Destarte, foram categorizados de acordo com nomes fictícios previamente escolhidos por eles, a saber: Aimêe, Cecília, Charles Darwin, Hannah, Hans Morgenthau, Maria, Marthina, Peter Quill e Princesa Sophia.

A entrevista foi elaborada a partir dos tópicos desta pesquisa, sendo dividida em quatro blocos: a escolha da carreira, a influência da família na escolha da carreira, a carreira docente e a construção do genoprofissiograma. Todas as entrevistas realizadas tiveram seus dados transcritos e foram realizadas pequenas correções relacionadas a vícios de linguagem e erros linguísticos, a fim de que a leitura possa fluir melhor na apresentação dos resultados.

- A escolha da carreira

Ao indagar os entrevistados acerca do que as pessoas devem considerar ao escolherem sua profissão, eles foram unânimes ao responder que é indispensável buscar algo com que a pessoa se identifique, mas também ponderar acerca das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, a fim de atingir um nível razoável de satisfação pessoal. Na visão dos entrevistados, ao escolher uma carreira, não apenas a aptidão natural para atuar naquela área deve ser levada em consideração, mas também a maneira com que as oportunidades são distribuídas. Sobre isso, o entrevistado Hans Morgenthau afirma:

Idealmente as pessoas devem considerar o que elas gostam, o que elas se sentem bem fazendo. No mundo real elas devem considerar uma série de fatores. Primeiro, se é possível elas seguirem aquela profissão imediatamente, se aquilo vai dar o retorno que ela espera e que escolhas ela de fato tem. Isso é até um pouco cruel de falar às vezes, mas infelizmente a gente vive numa ideia de que a pessoa pode fazer o que ela quiser. De novo, o ideal seria isso, mas infelizmente poucas pessoas têm o privilégio de fazer o que elas querem. Se você tem a possibilidade de fazer o que você quer, eu recomendaria pra você que leve em consideração aquilo que te dá prazer, aquilo que te dá significado, que você acorda todo dia e sabe que isso faz a diferença e que bom que isso é pra mim e para os outros. Se você não tá nessa situação, que é a situação da maioria das pessoas, eu acho que seria interessante sopesar o que é possível fazer sem perder o seu sonho de vista. O que dá pra fazer nesse momento, é agora, o meu sonho é aquele lá, mais pra frente. Como eu posso fazer dado que minha situação é essa? Para navegar e chegar de forma realista até lá.

Tal compreensão aparece no pensamento de Soares (2002) sobre ser importante escolher aquilo que queremos ser e fazer no futuro, posto que a carreira profissional que iremos desempenhar irá possibilitar ou não a realização de nossas expectativas.

Para o entrevistado supracitado, muitas pessoas não possuem o privilégio de fazer aquilo que realmente querem, então a decisão precisa ser tomada de uma maneira bem realista. Do ponto de vista de Valle (2006), diferentemente do que o senso comum acredita, o destino de uma pessoa não se forma por meio das características individuais de sua personalidade, mas advém essencialmente do fato de ter sido gerado numa determinada época e num determinado contexto social e cultural, delimitado por elementos estruturais bem definidos nas esferas educacional, econômica e política. Tais noções refletem as opções que cada um possui e acabam organizando o futuro no que há de mais amplo nesse termo, encaminhando a escolha da profissão e influenciando grandemente o percurso profissional.

Embora a decisão sobre a escolha da carreira seja tomada, muitas vezes, na juventude, é necessário que a integralidade do "eu" seja observada, levando-se em

consideração o que fomos, as experiências que tivemos, desde a mais tenra idade, e que acabaram modelando quem nos tornamos e os sonhos que possuímos hoje. Quando questionada acerca da carreira que gostaria de seguir quando era criança, a entrevistada Princesa Sophia mencionou que:

Ai, eu não lembro muito bem... mas... Eu gostava de ser médica, eu lembro que toda vez que acontecia alguma coisa com meu pai, eu sempre era a médica dele. E gostava muito de trabalhar em escritório, papel, preencher alguma coisa e brincava de professora, lógico! Filha de professora tinha que brincar de professora. Então tinha quadro, dava aula, dei muitas aulas para os meus alunos fictícios, eram essas três e no fim acabei sendo uma delas, né?

Soares (2002) afirma que, no instante em que o indivíduo decide seu futuro, muitas vezes não tem uma percepção muito apurada de como esse fato está inserido em um contexto mais amplo, na ideologia subjacente a qualquer sistema político e social que existe.

Para a entrevistada Maria, a escolha da carreira ocorreu de uma maneira bem natural, uma vez que desde criança ajudava seu pai na empresa da família. Foram essas experiências acumuladas que modelaram o que ela gostaria de se tornar, uma administradora:

Meu pai tem uma empresa há 45 anos mais ou menos. E é uma empresa do ramo de alimentação. Ele já teve seis lojas, hoje ele tem duas só. E eu comecei a trabalhar na empresa com 7 anos, então assim sabia fazer tudo, eu atendia no caixa, eu dava troco, eu aprendi matemática dando troco. Eu e minha irmã nas férias a gente sempre trabalhou. Em função disso, começou a surgir a questão da administração, né? Então, eu fui criada dentro da empresa, e administração na adolescência começou a surgir como uma opção de formação. Assim, eu acho que desde a 8ª série eu falava que queria ser administradora, não tinha dúvidas.

De acordo com a entrevistada Marthina, as incertezas inerentes à própria idade fizeram com que a decisão fosse tomada com o auxílio da família: "Foi muito por influência da família mesmo. É aquela coisa: não sei o que fazer, vou por aqui que também me dá várias chances, várias possibilidades, e foi mais ou menos por aí."

Um dos fatores determinantes para que a entrevistada Hannah escolhesse seu curso de graduação foi o fato de haver o curso na própria cidade:

Eu escolhi porque, então, eu já tinha ideia de fazer Direito e na minha cidade tinha faculdade, a universidade que proporcionou eu fazer a escolha pelo curso de Direito, então pude me manter na minha cidade, fazer estágio no escritório de advocacia e estudar à noite.

Todos os entrevistados foram enfáticos ao salientarem que a pouca idade dificultou bastante o processo de escolha. Essa insegurança se mostrou tanto nos testes vocacionais feitos como na existência de dúvidas entre várias opções de cursos.

- A influência da família na escolha da carreira

A família desempenha um papel de extrema importância em diversas esferas da vida de uma pessoa. Conforme já mencionado, Santos (2005) explica que ela influencia fortemente no projeto de vida de um indivíduo porque, normalmente, é no próprio núcleo familiar que o projeto se inicia e é por intermédio dele que o jovem "sai" em busca da realização de seus "sonhos". Quando questionada acerca da participação da família nesse processo, a entrevistada Cecília ponderou que:

Os meus pais em conversas comigo diziam que eu precisava olhar o mercado de trabalho. Administração é uma opção boa, Direito também. O meu pai dizia:

vai abrir um leque pra fazer concurso, para tu advogar, para várias coisas. O pai me falava muito para fazer Direito. Tanto que depois o meu irmão passa em Direito na UFSM, então ele foi suprido por isso, mas eu não queria muito. E aqui eu tinha apoio desses meus tios maternos para estudar, para fazer cursinho, para me dedicar, para estudar numa federal. Eu sentia muito essa cultura de conseguir estudar na federal, né? E aí eu tinha um diálogo muito grande com esses tios aqui da parte da minha mãe.

De acordo com Filomeno (2003), quando o indivíduo decide seguir uma profissão, levará consigo todas as normas, os mitos, as expectativas que foram incutidas dentro do grupo familiar. Durante as entrevistas, foi possível perceber que a maioria dos entrevistados teve a escolha da carreira modelada pelo convívio familiar. Tamanha é a influência que a família exerce que a entrevistada Aimêe disse que:

O pai e mãe influenciaram no sentido daquilo que eles achavam que não seria bom. Tanto que Bioquímica acabou sendo descartado por isso, mas dito isso eles sempre deram muita autonomia para mim e para os meus irmãos. Às vezes eu até brinco dizendo que deram autonomia até demais. Então escolhido o percurso, eles aceitaram. Tirando aquela questão da preocupação com a Bioquímica, que daí eles foram muito enfáticos. Dali para frente, assim, participavam das ansiedades, conversavam, apresentavam argumentos, mas jamais impuseram um caminho. O pai sempre teve uma preocupação muito grande de: escolhe uma profissão que te dê uma renda tranquila, né? E aí ele sempre sinalizou: olha, talvez fosse interessante ser servidor público e coisa e tal. Mas mesmo vir para UNIPAMPA, trabalhar como Servidor Público Federal na área da docência foi uma oportunidade que surgiu e que eu aproveitei. Cavalo encilhado e deu certo e vamos lá.

As reflexões feitas pela entrevistada supracitada convergem com o pensamento de Almeida e Melo-Silva (2011, p. 82) sobre a influência da família nas ações objetivas e práticas, exemplificadas pelas intervenções dos pais, proporcionando: diálogos/ações que facilitem a exploração vocacional, apoio monetário, formação educacional; assim como influências de ordem subjetiva, por vezes inconscientes, como apoio, reprovação das escolhas, expectativas em relação a resultados, entre outras. Todas essas variáveis de influência possibilitam ou limitam o processo de escolha da carreira.

Quando questionados acerca de como se sentiram com a participação da família no processo de escolha de carreira, todos os entrevistados salientaram que a participação do núcleo familiar nesse processo de decisão é de suma importância. A entrevistada Aimêe afirmou que o processo de escolha da carreira é feito, normalmente, quando as pessoas ainda não possuem grande maturidade, em função da pouca idade, e por isso uma participação ativa da família é essencial:

Eu acho que na época de adolescente eu queria que eles participassem mais. No sentido de que a gente é muito novinho para decidir alguma coisa com 16, com 15, 16, 17 anos. Por outro lado, olhando para trás agora, eu acho que foi legal ter feito dessa forma, porque a decisão foi minha. Certo ou errado. Podia ter ido por outros caminhos? Podia. Mas sempre que a gente coloca: e se? E se monte de coisa. Então, eu não tenho queixa em relação à forma como eles interagiram comigo nesse processo e acredito que nem os meus irmãos tenham algum tipo de reclamação. E deu certo e vamos lá!

Embora a influência da família seja importante no processo de escolha da carreira, muitas vezes ela acaba não sendo tão salutar, pois pode pressionar psicologicamente os indivíduos. A entrevistada Cecília mencionou que:

Era legal essa conversa, essa interação, como eu te contei, né? Dois anos de cursinho, isso era frustrante pra mim, ter que chegar ao final do ano e fazer vestibular na época e não passar. Encontro de final de ano, férias, toda família. Mesmo durante o ano quando de Santa Maria vinha para casa. E "como é que tá os estudos?" Sabe, é uma pergunta que não tem resposta. Eu estou estudando, sabe? Já esses meus tios (tios paternos) não ficava muito assim. Eu me sentia um pouco pressionada, sim! Acontece a pressão e tem sim.

Por causa dessa importância familiar, os indivíduos podem se sentir pressionados para fazer suas escolhas de acordo com as expectativas da família. Segundo o entrevistado Charles Darwin:

Na verdade não, eu não me lembro de muita participação, é uma coisa que a gente reflete que poderia ter ser melhor trabalhado assim com os filhos, então nunca me lembro de ter uma conversa assim, um momento de discutir profissão, discutir o futuro, discutir qual as principais áreas de atuação do tipo de profissional, de outro para que a gente pudesse tomar uma decisão. Então a gente tem agora filhos, fico pensando quando for a época delas escolherem... porque a gente tem duas meninas, né? Então quando for a época das meninas, vamos sentar para conversar: olha minha filha essas são as profissões e são assim desse tipo. Então eu me lembro que a minha escolha foi muito mais por esse ambiente que estava na época.

Segundo Luft, Boaventura e Colombo (2015), os adolescentes demonstram possuir uma desinformação no que tange à carreira e ao mercado de trabalho. Desse modo, quando a família não participa diretamente no processo de decisão, o indivíduo acaba encontrando maiores dificuldades quando chega o momento de escolher o que fazer.

- Carreira docente

Todos os entrevistados compartilharam suas experiências sobre o processo de decisão para se tornarem docentes e o que os auxiliou nisso. Percebeu-se que diversos foram os fatores intrínsecos e extrínsecos que os conduziram até a docência, não sendo possível apontar apenas um fator determinante para essa escolha. A entrevistada Princesa Sophia disse:

Quando eu comecei a fazer Direito, eu acho que também desde aquilo que a gente comentou, desde pequenininha, né? Sempre dava aula, o quadro negro lá em casa... E eu sempre gostei dessa parte da docência. Aí, então, na verdade tudo foi conspirando, né? Eu gostava e eu não tinha perfil, não tenho nem de estudar, de ficar em casa estudando para concurso... Então eu pensava assim: eu me graduando, eu fazendo mestrado, doutorado. Eu vou sair doutora, o esforço é meu, eu consigo fazer uma tese, eu entendia que eu tinha capacidade para isso. E o concurso eu podia estudar, estudar e talvez nunca obter êxito. Porque o concurso são várias variáveis, né? Além do estudo, tem que tá tranquila na hora da prova, tu tem que ser uma pessoa um pouco esperta assim, para fazer questões e reconhecer. E eu nunca gostei muito de ficar assim, 6-7 horas estudando. Sabe aquela coisa de não ter muita vida, quem faz concurso, geralmente concurso de níveis maiores, tem que abdicar muita coisa. E então aí eu fui indo pra esse lado. E aí depois, quando eu conheci o meu esposo, ele também tinha essa mesma vontade. E daí meu sogro conhecia uns contatos assim, pra gente fazer doutorado na Espanha e eu fui. Então foi tudo conspirando para isso, eu gostava da área, gostava da docência e daí fui

encontrando no meu caminho outras pessoas que também gostavam. E aí foi tudo bem mais natural do que eu pensava que fosse.

A entrevistada Hannah salientou que a escolha pela carreira docente se deu naturalmente, pois o ambiente em que ela estava inserida acabou sendo o responsável por modelar a decisão:

Quando eu saí da graduação, eu já fui fazer especialização. E aí já gostei, fui muito estimulada pelos professores. Daí o primeiro TCC que eu fiz foi na especialização. Gostei do ato da defesa, de ser orientada por um professor e aí já comecei a dar aula. Passei no concurso para dar aula, tinha 24 anos e já estava no mestrado, então não desacelerei a carreira, né? Fui fazendo uma etapa após a outra, concluindo e ingressando. Terminei o mestrado, comecei doutorado. E aí depois de concluir o doutorado que deu a oportunidade deste concurso.

Conforme Deimling e Reali (2017, p. 7), a escolha pela docência é influenciada pelas experiências acadêmicas, pessoais e profissionais vivenciadas antes e depois da formação. Todos os entrevistados mencionaram que foi a totalidade das experiências que possuíam e o ambiente em que estavam inseridos o que acabou conduzindo cada um até a docência.

Outro aspecto analisado foi a participação dos familiares no processo de escolha da docência. A entrevistada Marthina mencionou a importância que seus pais tiveram quando a decisão por essa carreira foi tomada:

Quando passei na seleção do mestrado, daí eu me demiti da empresa da família. Pra o meu avô foi um choque, o que é que tu quer? Agora que tu veio, agora que tu tava aqui, tu vai? Várias pessoas me julgaram muito por isso, né? Mas a minha mãe sempre me deu apoio assim. Minha mãe e meu pai sempre acharam que eu tinha que escolher, se eu tinha estado lá, tinha provado e não tinha me achado, me encontrado. Que eu tinha que buscar ser feliz onde eu quisesse, onde eu achasse que tinha que trabalhar. E tá e eles me apoiaram muito, financeiramente falando também, em relação ao mestrado. No primeiro ano não teve bolsa, mas foi bom porque foi bem na época que [minha] irmã foi estudar em Santa Maria, então foi quase que um alívio para os meus pais. Então já tinham que pagar pra minha irmã mesmo, então eu já vou no pacote. E daí depois mestrado, eu comecei a dar aula particular e daí não voltei mais para o mercado assim, sem ser esse mercado acadêmico. E aí passei no concurso aqui, passei no do IFSul. E aí me achei, né?

Muitas vezes, indivíduos sofrem retaliações no núcleo familiar devido à decisão tomada ser incompatível com a expectativa gerada pela família. Conforme Neuburger (1999), membros de um grupo podem rejeitar certos comportamentos de outros membros do mesmo grupo por considerarem-nos "indignos" do grupo familiar.

O entrevistado Peter Quill destacou a importância que sua família desempenhou ao oferecer suporte financeiro enquanto ele concluía seus estudos:

Eu não trabalhava e assim, o que eu digo hoje ninguém aceita assim, né? Eu fui até o mestrado assim. Que no mestrado eu fui trabalhar em uma indústria e eu percebi que se eu continuasse a trabalhar na indústria eu não ia conseguir terminar o mestrado. E eu precisei escolher e eu escolhi ficar no mestrado. E eu falei com o pai, olha eu estou voltando pra casa e ele me disse assim: "um prato de comida não vai faltar." Só que eu já estava com 24 anos, para mim foi uma derrota muito grande. Mas eu preciso fazer isso, sabe? De não ter R\$ 20,00 pra pegar o ônibus e comer. Mas eu preciso terminar o mestrado.

O indivíduo, geralmente, busca apoio inicial na família. Santos (2005) afirma

que os pais, na maior parte das vezes, são os responsáveis por custear os valores referentes à graduação. Por essa razão, normalmente, é na família que o indivíduo encontra suporte financeiro e emocional para executar, desenvolver e realizar seu projeto.

Quando questionados acerca da definição que davam para sua situação profissional, todos os entrevistados disseram estar satisfeitos com a profissão que escolheram. Hans Morgenthau afirmou:

Olha eu acho que ela é satisfatória, financeiramente é boa. Eu acho que em profissão ela é boa também. Eu acho que aqui, eu sou muito feliz na Unipampa, sempre fui, eu já estou há oito anos aqui. Infelizmente, eu acho que a Unipampa chega num teto do que você pode fazer como docente. Então, por mais que sejam muito interessantes os trabalhos aqui que a gente faz, em especial com os alunos, por ser uma universidade que, por exemplo, aqui no campus não tem muitas pós-graduação, não tem possibilidade da gente fazer projetos mais abertos, mais extensos. Isso é às vezes mais complicado. Na relação professoraluno e meus projetos aqui, eu diria que estou realmente, plenamente satisfeito. Em relação a possibilidades de crescimento e quando a gente fala de crescimento no setor público, você deve saber, não é maior salário, porque não vem maior salário, mas é você poder fazer mais coisa, isso de fato eu acho que é um pouco limitado na Unipampa, infelizmente. Não na perspectiva do aluno, mas na perspectiva do professor.

O entrevistado Charles Darwin ressaltou estar plenamente satisfeito com a carreira que escolheu e com a Instituição de Ensino em que trabalha:

Eu me sinto feliz assim. Sou um cara que adoro dar aula, tipo para mim cada aula é um momento bacana, eu saio da aula e fico feliz assim da aula que a gente dá e penso a essa coisa dá pra gente melhorar. Eu acho que a Unipampa ela é diferente de todas as universidades. Uma universidade nova, chegava e tinha que fazer tudo assim. Então eu cheguei na Unipampa e na outra semana, eu me lembro que já estava em uma comissão que tinha que definir regras, não tinha o regulamento. Então a gente começou a fazer tudo, se construiu a universidade. E além disso os alunos, apesar de terem assim, limitações, obviamente por questão de seleção, as universidades mais tradicionais têm alunos, talvez, com uma base melhor, mas a força de vontade e a disposição dos alunos, a diversidade dos alunos, a valorização e o reconhecimento que os alunos daqui dão pra isso, para esse ensino, é algo que me deixa super gratificado assim, eu não sairia cedo. Isso me deixa feliz, de saber que pode ajudar um pouquinho na formação das pessoas, né? No desenvolvimento da região, que a gente vai nas formaturas e ver, né? Agora teve formatura e a gente foi, ver a alegria daquelas pessoas de ter aquele título, de mudar as vidas daquelas pessoas simples, que nunca teriam, por exemplo, um curso superior, né? Não só uma profissão, mas a cidadania, a forma de pensar, de raciocínio, de ser mais questionador, de ver as qualidades de outra forma. Isso também me deixa mais assim gratificante da tarefa de ser professor. E aí eu acho que é um momento interessante, apesar de todas as dificuldades que a gente tem, é isso que me deixa mais feliz assim. É esse poder da educação.

A entrevistada Maria enfatizou que o ambiente universitário possibilita o trabalho frequente com novos projetos:

Olha, se fosse em uma única palavra, seria realizada. Eu gosto muito assim, gosto muito de dar aula. Eu gosto muito do ambiente da universidade, eu acho

que ele é um ambiente que te permite pensar, refletir. É um ambiente que possibilita trabalhar com a crítica, né? Não somente com a questão mais usual, uma questão mais tarifeira e também ele é um ambiente que te dá uma flexibilidade, porque assim a cada semestre a gente tem uma turma nova, desafio novo. E a gente pode propor projetos novos na área de ensino, pesquisa e extensão, então isso faz com que cada dia, cada semestre, cada ano seja diferente. Então, assim, eu vejo alguns amigos que têm algumas profissões que são mais rotineiras, reclamando da rotina. Eu acho que o legal do trabalho da universidade é justamente ele ser o oposto disso, ele possibilitar, né? Eu estou aqui refletindo sobre minha própria vida nesse momento, se eu não tivesse na universidade não teria essa oportunidade.

Somente após a compreensão das motivações que levam um indivíduo a escolher uma carreira, bem como da influência dos fatores intrínsecos e extrínsecos, é que o profissional consegue ter uma compreensão mais apurada se a escolha feita foi a mais ajustada. Segundo Valle (2006), para se entender as escolhas dos indivíduos, é necessário considerar as estruturas do campo profissional e toda a lógica de transformação e funcionamento da profissão.

A escolha da carreira de docente universitário se afasta da realidade das demais profissões. Pois, em um primeiro momento a escolha se dá por uma profissão de formação através da graduação que pode leva-lo ou não para a docência. A escolha pela docência vem em um segundo momento, dentro do processo de formação e a escolha pelo ambiente acadêmico. Salienta-se que nenhum dos entrevistados demonstrou inclinação para a docência a princípio. Por vezes, a decisão ocorreu nas fases finais da graduação e, em grande parte, após a sua conclusão. No entanto, independentemente de a escolha ser realizada durante a vida adulta, foi na família que os indivíduos encontraram suporte, seja emocional, seja financeiro.

- Genoprofissiograma

Com base nas respostas obtidas, foi possível apontar os membros mais significativos da família para cada entrevistado. Para melhor visualização, as informações dos indivíduos foram separadas do desenho do genoprofissiograma, sendo destacados os graus de escolaridade e as profissões dos indivíduos mais significativos.

Após a elaboração do genoprofissiograma (Figura 1), foi solicitado que indicassem as pessoas mais relevantes em sua vida. A entrevistada Aimêe elencou seus pais, sua avó paterna, duas tias maternas e sua irmã. No entanto, especificamente no período da escolha profissional, os pais se mostraram com mais influência. Ambos estudaram até o Ensino Médio. A mãe da entrevistada foi operária em uma fábrica e, após um período, passou a se dedicar exclusivamente ao lar. O pai da entrevistada era militar, chegando a se tornar capitão do exército, essa formação do exército concedeulhe também o nível de graduado em Engenharia Civil.

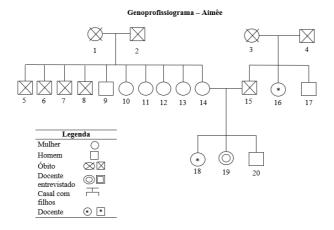


Figura 1. Genoprofissiograma: Aimêe. Fonte: Elaborado pela autora.

Para a entrevistada Cecília, seus pais, seu irmão e seus tios maternos formam o grupo de pessoas significativas em sua vida. No período de escolha profissional, existiu uma grande influência dos pais e dos tios maternos, todos possuem Ensino Superior. A mãe da entrevistada tem pós-graduação em Psicopedagogia e atuou como professora escolar até sua aposentadoria. O pai detém o título de mestre em Ciência da Computação, é professor e empresário. Percebeu-se na escolha de Cecília uma grande atuação dos mitos familiares. Ela afirmou:

Eu sabia desde cedo que meus tios saíram de casa para estudar, então que eu iria seguir o que os meus tios sempre fizeram. Com 17 anos saí de casa e nunca mais voltei. Fui estudar, fazer cursinho, comecei a faculdade e tal.

Isso corrobora com a trama mítica retratada por Paccola (1994), que diz que os membros da família possuem lealdades invisíveis nas quais se espera que todos assumam um determinado compromisso. Apesar de não haver cobrança explícita para que a entrevistada agisse de tal maneira, ela sabia o que era esperado dela por seus familiares.

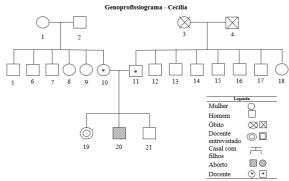


Figura 2. Genoprofissiograma: Cecília.Fonte: Elaborado pela autora.

O entrevistado Charles Darwin vem de uma família em que a grande maioria dos membros é de professores. Isso reforça a pesquisa de Fanfani (2005), que reconhece a carreira de professor como uma das profissões que possuem tendência a serem transmitidas entre as gerações. Como resposta ao questionamento feito ao término da elaboração do genoprofissiograma (Figura 3), ele enfatizou seus pais como as duas pessoas mais relevantes. Durante a escolha da carreira docente, sua irmã também desempenhou um papel importante. Todos os membros citados atuam como

docentes. A mãe do respondente é graduada, o pai possui título de mestre e, por fim, sua irmã é doutora.

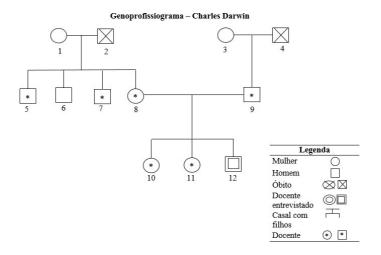


Figura 3. Genoprofissiograma: Charles Darwin. Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a árvore genealógica desenhada (Figura 4), a entrevistada Hannah destacou seus pais e seus irmãos, mais especificamente seus pais durante a escolha da carreira. Pois, segundo sua opinião, eles disponibilizaram os meios necessários para que ela pudesse seguir a profissão desejada. Sua mãe é professora estadual e possui Ensino Superior, enquanto o pai estudou até o Ensino Fundamental e é empresário.

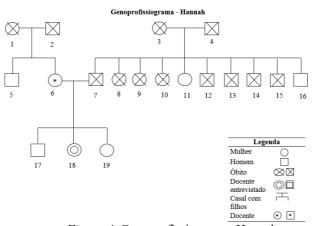


Figura 4. Genoprofissiograma: Hannah Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado na Figura 5, a mãe, o pai e o irmão do entrevistado Hans Morgenthau foram determinados como os mais significativos. Uma característica evidenciada pelo entrevistado foi o fato de ter sido criado em um ambiente com muito estímulo para a leitura. Ele acredita que isso deriva da formação (mãe com Ensino Superior e pai pós-doutor) e profissão dos pais, ambos professores.

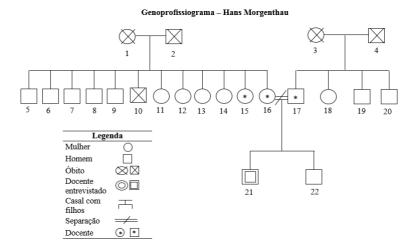


Figura 5. Genoprofissiograma – Hans Morgenthau. Fonte: Elaborado pela autora.

A entrevistada Maria elencou os pais e a irmã como importantes em sua vida, isso também se tornou evidente na escolha da carreira, que contou com o apoio desses membros tanto em aconselhamentos e orientações como na oferta de condições para ela conseguir percorrer o caminho escolhido. Observa-se que a mãe da entrevistada é professora, com Ensino Superior, o pai é empresário, com Ensino Médio, e sua irmã é médica pós-graduada. A árvore genealógica pode ser vista na Figura 6.

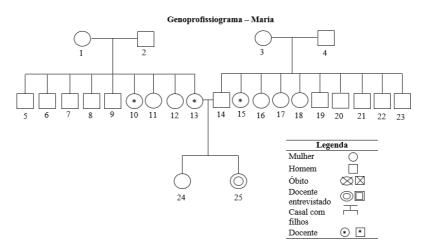


Figura 6. Genoprofissiograma: Maria. Fonte: Elaborado pela autora.

Em detrimento das circunstâncias de trabalho de seus pais, a entrevistada Marthina explicou que seus avós maternos desempenharam um papel muito importante em sua criação, tornando-se significativos por essa razão. Entretanto, ela não limitou o destaque de seus pais. Para a construção de sua carreira, estritamente, a atuação da mãe se sobressai, pois ela introduziu a entrevistada à docência, por meio de um convite para lecionar em um curso técnico. No primeiro ano de mestrado, houve o auxílio financeiro prestado por seus pais. Sua mãe é empresária, atualmente aposentada, cursou três graduações, sendo Administração, Psicologia e Contabilidade. Seu pai também é empresário aposentado e tem graduação em Direito.

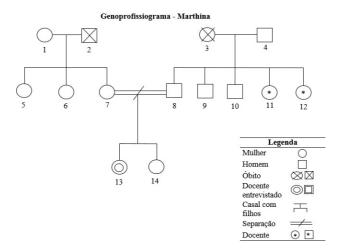


Figura 7. Genoprofissiograma: Marthina. Fonte: Elaborado pela autora.

Para o entrevistado Peter Quill, seus pais e sua avó materna "representam até hoje exemplos a serem seguidos". Durante a escolha da carreira, a influência ocorreu de modo mais direto pelos pais, pelo apoio financeiro. A mãe do entrevistado, inicialmente, opôs-se ao filho estudar em determinada universidade que havia sido escolhida. O pai exerceu por anos um cargo de funcionário público e não chegou a concluir o Ensino Fundamental, enquanto a mãe se dedicou exclusivamente ao lar e possui Ensino Médio incompleto.

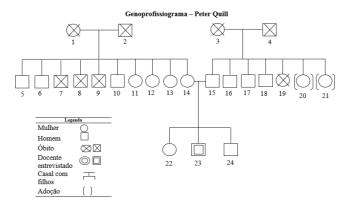


Figura 8. Genoprofissiograma: Peter Quill. Fonte: Elaborado pela autora.

Para a entrevistada Princesa Sophia, os membros mais relevantes de sua família foram seus pais. Sua mãe, professora, sempre incentivou a leitura e demonstrava preferência pelo curso de Odontologia, levando a entrevistada a prestar o primeiro vestibular para esse curso, sem aprovação. Desse modo, seus pais lhe ofereceram duas opções: dar início a um curso pré-vestibular ou escolher outro curso de graduação. Princesa Sophia optou por cursar Direito. O pai atuava como comerciante e estudou até o Ensino Fundamental, ao passo que a mãe era pósgraduada.

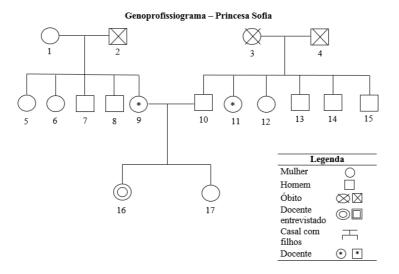


Figura 9. Genoprofissiograma: Princesa Sofia. Fonte: Elaborado pela autora.

Após o desenho do genoprofissiograma, foi possível notar um aumento significativo no grau de escolaridade entre as gerações. Também se pôde observar todas as profissões dos integrantes da família dos entrevistados. Dentre as nove famílias representadas, oito possuíam no mínimo um membro que exercia docência, lecionando desde a pré-escola até o Ensino Superior.

Os resultados assemelham-se à pesquisa realizada por Fanfani (2005), que afirma que a carreira de professor é fortemente hereditária, pois metade dos participantes mencionaram possuir algum familiar com a mesma profissão. Terminada a análise dos dados, seguem, na sequência, as considerações finais desta pesquisa.

Considerações finais

Com base no objetivo geral deste estudo, que foi a investigação da influência que a árvore genealógica profissional tem na escolha da carreira de docentes, e a partir da análise dos dados obtidos, conseguiu-se verificar a importância desempenhada pela família no processo de escolha da carreira.

Por meio das entrevistas realizadas, percebeu-se o quanto a família se configura em um dos principais fatores que auxiliam ou obstaculizam como a escolha da carreira é realizada, uma vez que todos os indivíduos pertencem a uma família, que possui características distintas e uma história singular. O presente estudo concentrou-se em analisar, majoritariamente, como se deu o processo de escolha da carreira docente, em virtude da relevância que a profissão possui na construção dos saberes de toda a sociedade.

Apurou-se que nenhum dos entrevistados planejava, inicialmente, tornar-se um docente, todavia os caminhos para a docência se formaram a partir da aproximação com o mundo acadêmico. Não se pôde destacar uma razão específica para a escolha da carreira, mas se confirmou que inúmeros fatores intrínsecos e extrínsecos acabaram modelando esse processo de decisão. O planejamento profissional foi feito após os entrevistados ponderarem elementos como: empregabilidade, contexto em que viviam, grau de aproximação com a carreira, habilidades, sua personalidade e expectativas em relação ao futuro.

Verificou-se que, em todas as entrevistas, os principais influenciadores do processo de escolha da carreira foram os pais. A relevância dos pais foi observada no suporte financeiro e emocional que deram aos seus filhos, por vezes arcando com os

custos associados ao curso de graduação ou oferecendo orientação acerca das profissões.

Constatou-se também que oito dos nove entrevistados possuem familiares que desempenham a profissão de educadores. Apenas um dos entrevistados não possui nenhum professor no seu núcleo familiar. Tal situação só foi visualizada pelos entrevistados após a construção do genoprofissiograma. Nesse sentido, a partir desse método foi apurada a compreensão de que, ainda que inconscientemente, o fato de terem professores em sua família acabou influenciando na decisão da carreira seguida.

Mostrou-se como limitação da pesquisa não ter sido alcançada a quantidade inicialmente estabelecida de docentes entrevistados, em virtude da falta de disponibilidade de todos. Em comparação à população de docentes da Universidade Federal do Pampa, campus Santana do Livramento, o grupo respondente pode ser considerado pequeno, constituindo outra limitação.

Para pesquisas futuras, recomenda-se que os temas abordados com brevidade neste estudo sejam estudados com maior profundidade, especialmente o aumento no grau de escolaridade entre as gerações e as causas para esse fato. É extremamente salutar para o indivíduo conhecer os elementos que compõem o processo de escolha de sua carreira, posto que, a partir disso, pode-se pensar em alternativas eficientes para atingir seus objetivos profissionais.

Referências

- Aguiar, Wanda Maria Junqueira de (2006). A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. *Psicologia da Educação*, *23*, 11-25. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a02.pdf.
- Almeida, F. H., e Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, *16*(1), 75-85. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000100009.
- Almeida, P. C. A., Tartuce, G. L. B. P., e Nunes, M. M. (2010). Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 445-477. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008.
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Boni, V., e Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(3), 68-80. https://doi.org/10.5007/%25x.
- Bueno, R. F. F (2013). Sistematização de um processo de consultoria de carreira do ponto de vista sistêmico: adaptação de instrumentos. São Paulo: PUC.
- Creswell, J. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3ª ed. Porto Alegre: Penso.
- Deimling, N. N. M., e Reali, A. M. M. R. (2017). O programa institucional de bolsa de iniciação à docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. *Educação em Revista*, *33*(3, e143999), 1-24. ttp://dx.doi.org/10.1590/0102-4698143999.
- Fanfani, E. T. (2005). La condición docente. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Filomeno, K. (2003). Mitos familiares e escolha profissional: uma proposta de intervenção focada na escolha profissional à luz de conceitos da teoria sistêmica (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.
- Freitas, P. M. L., e Barbosa, T. P. (2006). *A* escolha profissional e a influência da família. *Revista Uningá*, 10(1), 135-142. Recuperado de http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/525.
- Gatti, B. A. (2012). Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 88-111. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007.
- Gerhardt, T. E., e Silveira, D. T. (Org). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Krom, M. (2000). Família e mitos, prevenção e terapia: resgatando histórias. São Paulo: Summus.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1999). *Técnicas de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo. Atlas S A.
- Luft, H. M., Boaventura, J. M., e Colombo, S. C. S. (2015). *Escolha profissional na adolescência: aspectos a considerar*. In Lassance, M. C. P. Levenfus, R. S., e Melo-Silva, L. L (Org.). *Orientação de carreira: investigação e práticas* (pp. 17-28). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.
- Minayo, M. C. (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes.
- Neuburger, R. (1999). O mito familiar. Tradução de S. Rangel. São Paulo: Summus.
- Nogueira, C. M. M. (2004). Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Nogueira, C. M. M., Almeida, F, J., e Queiroz, K. A. S. (2011). A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. Vertentes, 19(1), 1-20. Recuperado de https://ufsj.edu.br/vertentes/edicao v. 19 n. 1.php.
- Paccola, M. K. (1994). Leitura e diferenciação do mito. São Paulo: Summus.
- Pinto, José Marcelino Rezende. (2009). Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola, 3*(4), 51-67. Recuperado de https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009 _remuneracao_adequada.pdf.
- Raupp, F. M., e Beuren, I. M. (2006). Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In Beuren, I. M. (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática* (pp. 76-97). 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da familia e dos pares na escolha profissional. Maringá: Psicologia em Estudo.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., e Silvares, E. F. M. (2003). A construção da identidade em adolescente: um estudo exploratório.

- *Estudos da Psicologia*, *8*(1) 107-15. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100012.
- Soares, D. H. P. (2002). A escolha profissional do jovem ao adulto. São Paulo: Summus.
- Thompson, J. B. (2011). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Tonn, C. F., Geremia, H. C., e Schweitzer, L. (2015). Maturidade para escolha profissional e expectativas de alunos de cursos técnicos do PRONATEC. In Lassance, M. C. P., Levenfus, R. S., e Melo-Silva, L. L (Org.). *Orientação de carreira: investigação e práticas* (pp. 89-101). Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional.
- Valle, I. R. (2006). *Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?* Revista Brasileira de *Estudos Pedagógicos*, 87, 178-187. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.792.
- Veriguine. N. R., Krawulski, E., D'Avila, G. T., e Soares, D. H. P. (2010). Da formação superior ao mercado de trabalho: percepções de alunos sobre a disciplina Orientação e Planejamento de Carreira em uma universidade federal. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4, 79-96., 79-96. Recuperado de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/issue/view/88.

Data de recebimento: 08/11/2019 Data da revisão: 21/01/2020 Data do aceite: 21/01/2020

ISSN: 1989-2446

CONSUMO DE DROGAS EN ESTUDIANTES DE CENTROS ESCOLARES EN SAN SALVADOR, EL SALVADOR

Fabio Bautista Pérez

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) (México) <u>fabioverano120@gmail.com</u> https://orcid.org/0000-0003-3565-7515

Resumen. Los estudiantes en el nivel primario de educación por estar en la etapa de la adolescencia están en peligro de ser inducidos al consumo de drogas, por lo que es importante realizar estudios sobre su consumo. Uno de los objetivos del estudio fue analizar las diferencias en el consumo de alcohol, tabaco y marihuana en los adolescentes con relación a la edad y al género. La investigación fue realizada en escuelas de educación básica ubicadas en la ciudad de San Salvador, El Salvador, Centro América. El estudio fue no experimental con un enfoque descriptivo, multivariado y con un diseño trasversal y ex post facto. La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de primaria y secundaria de 12 escuelas con una población de 3356 estudiantes, la muestra fue de 345. El inicio de consumo de alcohol, tabaco y marihuana por los estudiantes fue más frecuente a las edades de 12 a 14 años; los varones tuvieron un consumo más alto que las féminas para la prevalencia una vez en la vida del consumo de alcohol, tabaco y marihuana. Para los últimos 12 meses el consumo de tabaco fue ligeramente mayor en el género femenino que el masculino, el consumo de alcohol fue similar en ambos géneros y el consumo de marihuana fueron iguales para ambos. Para los últimos 30 días el consumo de tabaco y alcohol fue similar en ambos géneros y el consumo de marihuana fueron iguales. Palabras clave. Consumo de drogas, alcohol, tabaco, marihuana, El Salvador.

DRUG CONSUMPTION IN STUDENTS OF SCHOOL CENTERS IN SAN SALVADOR, EL SALVADOR

Abstract. Students at the primary level of education because they are in the adolescence stage are in danger of being induced to use drugs, so it is important to conduct studies on their consumption. One of the objectives of the study was to analyze the differences in the consumption of alcohol, tobacco and marijuana in adolescents in relation to age and gender. The research was conducted in basic education schools located in the city of San Salvador, El Salvador, Central America. The study was non-experimental with a descriptive, multivariate approach and with a transverse and ex post facto design. The study population consisted of elementary and secondary students from 12 schools with a population of 3356 students, the sample was 345. The beginning of alcohol, tobacco and marijuana use by students was more frequent at the ages of 12 to 14 years; males had a higher consumption than females for prevalence once in a lifetime of alcohol, tobacco and marijuana use. For the last 12 months, tobacco consumption was slightly higher in women than men, alcohol consumption was similar in both genders and marijuana use was the same for both. For the last 30 days the consumption of tobacco and alcohol was similar in both genders and the consumption of marijuana were the same.

Keywords: Drug use, alcohol, tobacco, marijuana, El Salvador.

CONSUMO DE DROGAS EM ALUNOS DE CENTROS ESCOLARES EM SAN SALVADOR, EL SALVADOR

Resumo. Os alunos do ensino fundamental, por estarem na adolescência, correm o risco de serem induzidos a usar drogas, por isso é importante realizar estudos sobre o consumo. Um dos objetivos do estudo foi analisar as diferenças no consumo de álcool, tabaco e maconha em adolescentes em relação à idade e sexo. A pesquisa foi realizada em escolas de educação básica localizadas na cidade de San Salvador, El Salvador, América Central. O estudo não foi experimental, com abordagem descritiva, multivariada e com delineamento transversal e ex post facto. A população do estudo foi composta por alunos do ensino fundamental e médio de 12 escolas, com uma população de 3.356 alunos, a amostra foi de 345. O início do uso de álcool, tabaco e maconha pelos estudantes foi mais frequente entre os 12 e os 12 anos. 14 anos; os homens tiveram um consumo maior do que as mulheres em prevalência uma vez na vida em uso de álcool, tabaco e maconha. Nos últimos 12 meses, o uso de tabaco foi levemente maior em mulheres que em homens, o consumo de álcool foi semelhante em ambos os sexos e o uso de maconha foi o mesmo em ambos. Nos últimos 30 dias, o consumo de tabaco e álcool foi semelhante em ambos os sexos e o consumo de maconha foi o mesmo.

Palavras chave. Uso de drogas, álcool, tabaco, maconha, El Salvador.

Introducción

De acuerdo con la organización mundial de la Salud (OMS, 2015), se estima que un total de 246 millones de personas, o una de cada 20 personas de edades comprendidas entre los 15 y 64 años, consumieron drogas ilícitas en 2013. Si bien ello representa un aumento de tres millones de personas con respecto al año anterior, debido al crecimiento de la población mundial, en realidad el consumo de drogas ilícitas se ha mantenido estable, así también hace mención que las drogas causan alrededor de medio millón de muertos anuales y que, en algunos aspectos, la situación ha empeorado en los últimos años. Esta cifra contrasta con la ofrecida por la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD), que el año pasado estimó que las muertes debido al consumo de drogas eran de poco más de 200.000 personas. "En algunos aspectos, la situación está empeorando y no mejorando. Muchos países están experimentando una crisis de emergencia sanitaria debido a las muertes por sobredosis", agregó la directora de la OMS. Un informe de la Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes (JIFE) ha indicado que en EE. UU. casi se duplicaron los fallecimientos por sobredosis entre 2013 y 2014, cuando en este último año se registraron más de 47.000 muertes por esa causa. Con relación a esto la directora de la OMS pidió a los 53 países de la Comisión que se aborde el consumo de drogas como un problema de salud pública y no con medidas penales. Entre los países de la Comisión se encuentran Irán y China, países con castigos severos para el consumo de drogas y el narcotráfico, que pueden incluso llegar a la pena de muerte (OMS, 2016, 2017).

El fenómeno de las drogas es un problema de dimensiones mundiales, el cual se ha agudizado por la globalización, ya que a través de ella hay una progresiva difusión de hábito e ideas a través de redes y medios de comunicación masiva que incitan al consumo y tráfico de drogas. La magnitud del problema mundial de las drogas se hace más evidente porque más de 1 de cada 10 consumidores de drogas es un consumidor problemático que sufre trastornos ocasionados por el consumo de drogas o drogodependencias, lo que supone una pesada carga para los sistemas de salud de los países (OMS, 2015, Ortiz Rebolledo y Silva Costa, 2005).

De acuerdo con Ortiz Rebolledo y Silva Costa (2005), el abuso de drogas abarca todos los ámbitos de la convivencia social, ya que su relación con las enfermedades, la violencia, la delincuencia y la pobreza es ampliamente reconocida. En este sentido la comunidad internacional desarrolla importantes esfuerzos por controlar su producción, comercialización y consumo, además de intentar contener las graves repercusiones que tiene en la salud y su consiguiente costo social.

La república de El Salvador, a través de instituciones como la Comisión Nacional Antidrogas (CNA), tiene como objetivo establecer un sistema nacional de indicadores con información estadística sobre drogas confiable y actualizada para orientar la toma de decisiones de los funcionarios, en la definición y evaluación de políticas, programas y proyectos relacionados con la reducción de la demanda y reducción de la oferta de drogas de acuerdo al Ministerio de Justicia y Seguridad Pública (MJSP, 2009).

A partir del año 2001, El Salvador forma parte del Sistema Interamericano de datos Uniformes sobre Consumo de Drogas (SIDUC). En el marco del Primer Plan Nacional antidrogas 2002-2008, el país estableció como parte de las metas a ejecutar la realización de encuestas de prevalencia de consumo de drogas en estudiantes de centros escolares a nivel nacional (MJSP, 2009).

De esta manera el año 2003, con el apoyo técnico y financiero del Observatorio Interamericano sobre Drogas de la CICAD-OEA, se realizó la "Primera Encuesta de Prevalencia de Consumo de Drogas en Jóvenes de Centros Escolares Urbanos Mayores de 30,000 estudiantes", con el fin de caracterizar los patrones de consumo de drogas en la población escolar a nivel nacional (MJSP, 2009).

Con relación a la prevención de consumo de drogas el Ministerio de Educación (MINED) ha implementado el Programa Educación para la Vida, que es un complemento al programa formal que desarrollan los docentes en todas las escuelas con estudiantes de 10 a 15 años, donde se ha aplicado al currículo nacional componentes de educación en derechos humanos-prevención del consumo indebido de drogas y otros componentes, los cuales se trabajan en las aulas docente/estudiantes, entre las escuelas y escuela de padres y madres (MINED, 2008).

En España, Martínez Higueras (2012), en su trabajo de Tesis Doctoral encontró que en adolescentes (14-18 años), casi el 50% habían consumido alcohol, seguido por el tabaco con casi 40% y cannabis el 16%. Otro estudio de carácter nacional mostró en estudiantes de 14 a 18 años un consumo más elevado de alcohol (81.9%), tabaco (35.3%) y marihuana (26.6%) de acuerdo con Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (ESTUDES, 2013).

En un estudio nacional sobre consumo de drogas en población escolar de la república de Chile según el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA, 2014), se observó una disminución del uso diario de tabaco entre escolares de 42% a 26.7% con relación a 2011. Con relación al alcohol en el último mes alcanzó el 35.6%, esto es una variación de 0.9 puntos porcentuales respecto al 2011, habiendo un incremento tanto en hombres como en mujeres. Para el caso de la marihuana en el último año ha aumentado significativamente, llegando a un 30.6%, lo que equivale a 11.1% más que los registrados el estudio anterior. El consumo de marihuana se mantuvo estable en 3.6% con un leve incremento de 0.4 % con relación al estudio anterior. La pasta base se consumió en 2.3% permaneciendo estable. El consumo de inhalantes se incrementó a 5.2% en el último año. Los tranquilizantes sin receta médica se incrementó su consumo a 9.5% en el último año, siendo mayor en mujeres que en hombres.

En El Salvador, las mayores prevalencias de consumo de sustancias psicoactivas se concentran en el consumo de sustancias legales como alcohol y tabaco, tanto en las prevalencias de vida, año y mes, lo cual ha sido informado a través de diversos estudios realizados en diferentes años por la Comisión Nacional Antidrogas (CNA, 2014a y CNA, 2014b)

El consumo de drogas lícitas en El Salvador se ha incrementado de acuerdo con estudios realizados por la (CNA, 2008) y otros estudios realizados por universidades y ONG's de acuerdo con la CNA. Esto hace necesario que se investigue porqué las prácticas de prevención del consumo de drogas en estudiantes de educación básica no ha reducido los índices de consumo.

El consumo de sustancias legales e ilegales constituye uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta la sociedad actual, ya que ocasiona graves costos personales, sociales y económicos. Además, esta conducta es más preocupante cuando se produce en población infantil y juvenil, no sólo por los problemas inmediatos que puede generar, sino también por la consolidación del consumo que implica su inicio en edades tempranas. El aumento en el índice de consumo de drogas entre adolescentes es cada vez mayor y el problema parece cada día más difícil de resolverse, por lo que nuevos programas de prevención de drogas son importantes para disminuir el consumo en adolescentes (Martínez-Lorca y Alonso-Sans, 2003). Entre los principales problemas o conflictos que el consumo de drogas produce en los estudiantes cabe destacar el bajo rendimiento escolar, los episodios de agresividad, los accidentes de tráfico y, en general, problemas relacionados con la convivencia social. Además, el consumo de sustancias lícitas e ilícitas depende de factores personales, psicológicos, sociales y económicos que interactúan con las características farmacológicas de cada droga, de acuerdo con varios estudios realizados (CNA, 2005).

En los países desarrollados entre un tercio y la mitad de los escolares experimentan con el tabaco antes de finalizar la escolarización secundaria. En Estados Unidos de acuerdo con la encuesta escolar sobre tabaco, alcohol y cannabis Monitoring the Future (MTF), mostró que a los 15 años el 26% de los adolescentes fumaron al menos un cigarrillo en los últimos 30 días de acuerdo con Bachman, Johnston, O'Malley y Humphrey (1988).

El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas producen cada año más muertes, enfermedades y discapacidades que cualquier otra causa susceptible de ser prevenida. El costo económico que supone esta epidemia para todas las administraciones públicas es enorme, pero más importante aún es la mortalidad que conlleva, esto de acuerdo con los autores citados por Becoña, (2002a). Dado que las técnicas de tratamiento no consiguen la eficacia que a todos nos gustaría, una opción más prometedora y con una mejor relación costo/beneficio es el desarrollo y la aplicación de programas de prevención dirigidos a niños/as y adolescentes. La prevención es indispensable para evitar que el consumo de drogas se convierta en un problema social de gran magnitud. Pero ¿qué es la prevención? Para Martín, citado por Becoña (2002b), la prevención de drogodependencias "es un proceso activo de implementación de iniciativas tendientes a modificar y mejorar la formación integral y la calidad de vida de los individuos, fomentando el autocontrol individual y la resistencia colectiva ante la oferta de drogas".

En El Salvador, el consumo de drogas ha sido un fenómeno cada vez más alarmante, en las últimas dos décadas ha afectado cada vez más a los niños y adolescentes, llegando a la distribución y consumo de drogas en centros de educación básica. De acuerdo con la demanda de atención a este fenómeno, en el país se han ido institucionalizando

mecanismos como el Plan Nacional Antidrogas 2002-2008. En el mencionado plan, se refleja el incremento de la demanda a partir de 1998 que se ha experimentado un aumento en el consumo de crack, cocaína y drogas sintéticas como éxtasis (República de El Salvador, 2011).

De acuerdo con estudios realizados en El Salvador la tendencia del consumo de drogas tiende a incrementarse entre los jóvenes en los diferentes niveles de estudio en que se encuentran, ya sea en la educación básica, secundaria y universitaria. Así se tiene que en estudios realizados en El Salvador por la (CNA, 2008) sobre la prevalencia del consumo de drogas en estudiantes escolares hasta el bachillerato han demostrado que han consumido drogas lícitas e ilícitas. Las drogas lícitas más consumidas fueron el alcohol en porcentajes que oscilaron de 30% a 45.8 % y el tabaco en porcentajes de 33 a 37.7%; entre las ilícitas se encuentran la marihuana con un consumo de 4.5-6.1%, inhalantes de 1.5 a 2.8%, cocaína 1.6 a 1.9% y crack de 1.1 a 1.2%.

De acuerdo al "Segundo estudio nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas en población escolar de El Salvador SIDUC 2008", en estudiantes cursando séptimo grado, noveno grado y segundo año de bachillerato, se encontró que a este nivel de estudio la prevalencia de consumo de substancias como alcohol fue de 32.5%, cigarrillos 27.9%, marihuana 5.5%, tranquilizantes sin prescripción médica 2.8%, solventes e inhalantes 2.8%, clorhidrato de cocaína 1.9%, crack 1.2%, estimulantes sin receta médica 1.7% y otras sustancias ilícitas como alucinógenos, heroína, crack y éxtasis en menores proporciones (Comisión Nacional Antidrogas, 2006). Parte de esta población estudiantil es la que ingresará a la universidad y de alguna forma tratará de continuar con la costumbre de consumo de sustancias psicoactivas.

El consumir drogas psicoactivas lícitas e ilícitas podrían incidir en el futuro rendimiento del estudiante universitario por lo que conocer la prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes que ingresan a la universidad es de mucha importancia porque a partir de ello la universidad puede establecer políticas de prevención que ayuden a minimizar o erradicar el consumo de drogas.

El consumo de droga es una enfermedad adictiva crónica, una "pandemia" que afecta a todos los grupos étnicos y no tiene fronteras ni limitaciones de género, edad, estrato sociocultural o religión. En la actualidad, el consumo de tabaco es uno de los principales problemas de salud pública en los países desarrollados y comienza a serlo en los países en vías de desarrollo, no sólo por su magnitud en términos del número de sujetos afectados, sino por las enormes consecuencias sociales, económicas y sanitarias que conlleva (Ponciano-Rodríguez, 2007).

Estudios realizados en El Salvador, se encontró que el consumo de drogas son las sustancias más consumidas y que los hombres consumen más que las mujeres. La cifra de personas que mueren a consecuencia del consumo de tabaco en El Salvador solo se compara al número de muertos que causa la violencia diariamente y son más que las provocadas por el VIH, ya que se contabilizan 12 muertes y constituyen la segunda causa de muerte después de la hipertensión arterial en el país (Luis Antonio Torres. Comisión Nacional Antidrogas, CNA. Información sobre consumo de tabaco proporcionada al periódico El Universitario, Universidad de El Salvador, 2011).

Para conocer los patrones de consumo se han realizado estudios variados en los países de la región y en diferentes edades de la población. La Comisión Salvadoreña Antidrogas (COSA, 2000) realizó un estudio con una muestra de 1,615 escolares de

colegios públicos y privados, y encontró que el alcohol fue la droga que tuvo la mayor oportunidad de uso por los escolares, seguido por el tabaco y la marihuana.

La prevención escolar del consumo de drogas en una muestra de 6,265 estudiantes de secundaria (10 a 15 años) en El Salvador, no ha sido satisfactoria, porque de acuerdo con varios estudios realizados en la Comisión Nacional Antidrogas (CNA, 2008), la tendencia ha sido al incremento. Esto a pesar de que el Ministerio de Educación (MINED) a través del Programa Educación para la Vida, que es un complemento al programa formal que desarrollan los docentes en todas las escuelas con estudiantes de 10 a 15 años, se ha aplicado al currículo nacional componentes de educación en derechos humanos-prevención del consumo indebido de drogas y otros, los cuales se trabajan en las aulas docente/estudiantes, entre las escuelas y escuela de padres y madres (MINED, 2008).

Según estudio realizado por Rivera de Parada (2009), el consumo de drogas es un problema muy antiguo, pero se ha venido proliferando, en la medida que los intereses económicos están por encima de todo valor humano, se ha asociado a las modas juveniles, modelaje de familiares, artistas y personajes famosos promovidos por la publicidad, condición que se fortalece con los problemas sociales como la desintegración familiar, emigración y desempleo, generando frustración, baja auto estima y otras limitaciones personales que predisponen al consumo de drogas en niños, jóvenes y adultos.

Uno de los objetivos propuestos en el estudio fue: Analizar las diferencias en el consumo de alcohol, tabaco y marihuana en los adolescentes con relación a la edad y al género.

Método

La investigación fue realizada en escuelas de educación básica y secundaria ubicadas en la ciudad de San Salvador, El Salvador, Centro América. La selección de los centros de estudios se hizo en conjunto con las autoridades del Ministerio de Educación de El Salvador (MINED), a quienes se les solicitó su autorización para la realización del estudio. Así mismo, los participantes, se tomaron al azar siguiendo el método de muestreo sistemático mencionado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Polit y Hungler (2000).

La aplicación del instrumento se realizó en las aulas de clase de las instituciones de educación primaria de séptimo a noveno grado. El cuestionario se proporcionó en formato impreso en papel, siendo aplicado por el investigador y personal asistente previamente entrenado. Durante el llenado se estuvo pendiente de cualquier pregunta o duda que tuvieran los participantes atendiéndoseles con esmero para subsanar sus preguntas o dudas presentadas. El tiempo proporcionado para el llenado fue de una hora y cuando el estudiante finalizaba de llenarlo nos llamaba para entregarlo. Antes de darlo por recibido se revisaba para determinar si se había llenado correctamente; si no estaba correctamente llenado se indicaba al participante para que lo completara o corrigiera lo que estaba incorrecto. Una vez realizadas las correcciones se daba por recibido. Una vez entregado se colocaban en paquetes de bolsas plásticas y se colocaban en cajas de cartón debidamente rotuladas con el nombre del Centro Educativo de donde procedían. Luego se trasladaban a la institución para ser procesadas.

El estudio fue no experimental con un enfoque descriptivo, multivariado y con un diseño trasversal y ex post facto. La información fue tomada del ambiente natural donde se encuentran los estudiantes sin ninguna modificación, ya que de acuerdo con Martínez

Higueras (2012), "en la práctica real de prevención escolar sobre drogas no es factible ni ético manipular las situaciones de prevención para ver cómo afecta a los consumos y los factores facilitadores de carácter psico-social".

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de primaria y secundaria de 12 escuelas de la ciudad de San Salvador, la población estimada de estas escuelas fue de 3356, siendo la muestra calculada de 345. La muestra fue calculada utilizando el programa libre de internet Survey System Calculator. Este programa está basado en los intervalos de confianza al 95% de significancia (The Survey System, 2013). La muestra fue ajustada y estratificada posteriormente de acuerdo con imprevistos que se presentaron durante el desarrollo de la investigación siendo la muestra de trabajo de 272 estudiantes.

La opción metodológica escogida para la recogida de datos fue el cuestionario, como una técnica cuantitativa que es una de las utilizadas en este tipo de estudio. Quintero Ordóñez (2015), menciona que el cuestionario posibilita recabar información sobre lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas en presencia o ausencia del encuestador.

El cuestionario contenía 208 preguntas, las que estaban distribuidas en información general, situación familiar, relación con la familia, situación escolar estudiantil, salud del estudiante, consumo de tabaco, consumo de alcohol, consumo de marihuana, lugares de consumo y otras situaciones, exposición a programas de prevención de consumo de drogas, satisfacción con el programa Educación para la vida para la prevención de drogas y sobre actitudes hacia las drogas.

La estructura del instrumento contenía ítems sobre la empatía, autocontrol, autoestima, asertividad, habilidades sociales, toma de decisiones, afrontamiento y solución de problemas, actitud desfavorable hacia las drogas, actitud sobre la salud, información sobre drogas, problemas o ajuste escolar, actividades de ocio, comunicación con los padres de familia, variables de control como el tiempo de convivencia en el lugar, en el centro escolar, repeticiones de grado, experiencia previa en prevención del consumo de drogas, consumo de alcohol, tabaco y marihuana. De acuerdo con Martínez Higueras (2012, pág. 149) "los ítems se derivan de escalas que valoran los factores de riesgo y protección para el consumo de drogas". El llenado del cuestionario le llevó al estudiante aproximadamente una hora.

La base de datos y el análisis estadístico de la información se realizó con el Programa libre de internet Perfect Statistical Professionally Presented (PSPP), que es una alternativa libre para el análisis de datos (Salmerón Gómez, 2015). Inicialmente se determinó el coeficiente de fiabilidad a través del coeficiente de Alfa de Crombach; luego la información obtenida fue analizada descriptivamente, determinando frecuencias, intervalos de confianza, relaciones de género y grupos de edades con respecto a las variables en estudio. A estas relaciones se les aplicó la prueba de independencia Chi Cuadrado.

En todos los análisis se consideró la existencia de diferencias estadísticas significativas para el valor de p<0.05 (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 y Polit y Hungler, 2000).

Resultados

La distribución de la muestra por sexo fue de un 51.5% para el género masculino y 46.7% del femenino como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1Distribución de la muestra por sexo

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	140	51.5%
Femenino	127	46.7%
No contestaron	5	1.8%
Total	272	100.0%

Nota: Fuente: Elaboración propia

El promedio de edad de la muestra fue de 14.65 años, una Desviación Estándar (DE) 1.24 años, una edad mínima de 12 años y una máxima de 14.65 años (Tabla 2).

Tabla 2Promedio de edad de la muestra

1 TO MENTO WE CHANGE WE THE MINISTRA						
	Mínima	Máxima	Promedio	Desviación estándar		
Edad en años	12	19	14.65	1.24		

Nota: Fuente: Elaboración propia

El consumo de tabaco en los estudiantes de este nivel puede considerarse alto ya que para una vez en la vida el porcentaje fue de 63.2%, para los últimos 12 meses de 32.0% y para los últimos 30 días existe casi un 6.0% de consumo, lo cual puede predisponer a los demás compañeros a imitarlos (Figura 1).

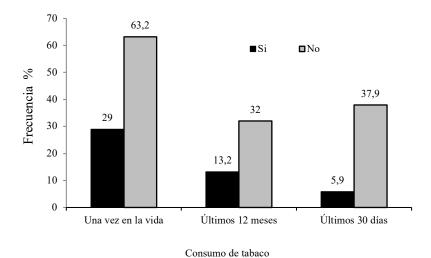


Figura 1. Prevalencia del consumo de tabaco

Fuente: Elaboración propia

El sexo masculino tuvo un consumo más alto que el femenino para la prevalencia una vez en la vida; en cambio para los últimos 12 meses el consumo fue ligeramente mayor en el género femenino que el masculino y para los últimos 30 días tuvieron un consumo similar (Figura 2). En los tres casos no se encontraron diferencias estadísticas significativas.

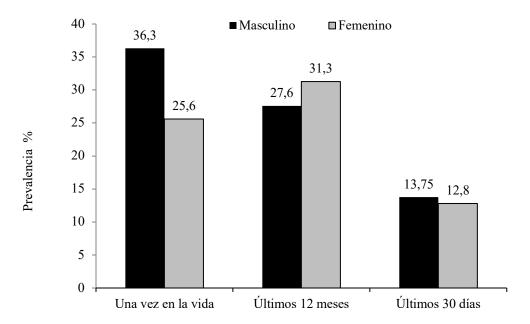


Figura 2. Prevalencia de consumo de tabaco de acuerdo con sexo

Fuente: Elaboración propia

De 78 estudiantes que contestaron a que edad fumaron por primera vez tabaco u otra forma el 7.4% mencionó que lo hizo a los 13 años, el 7.0% lo hizo a los 12 años, el 4.8% lo hizo a los 14 años, 2.6% lo hizo a los 15 años. También se encontró niños que habían fumado ya a los 5, 9, 10 y 11 años, aunque en porcentajes bajos (Figura 3).

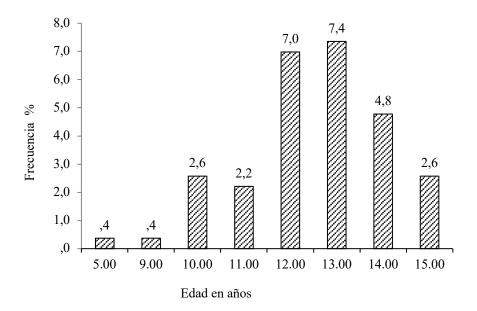


Figura 3. Inicio del consumo de tabaco. n=78

Fuente: Elaboración propia

En general el consumo de alcohol se puede considerar alto, ya que son estudiantes de primaria en edad de la adolescencia, donde no debería de haber ningún consumo, pero como se puede observar en la Figura 4, uno de cada diez estudiantes había consumido alcohol en los últimos 30 días.

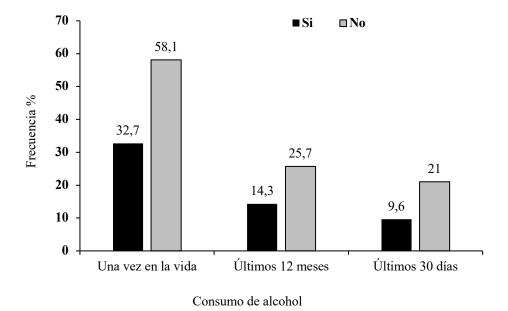


Figura 4. Prevalencia del consumo de alcohol

Fuente: Elaboración propia

En relación con el consumo de alcohol entre el sexo masculino y femenino se encontró que el masculino presentó un consumo más elevado que el femenino; así, para una vez en la vida fue de 6.7% mayor que el femenino, para los últimos 12 meses fue de 2% y para los últimos 30 días fue del 3%, como puede observarse en la Figura 5.

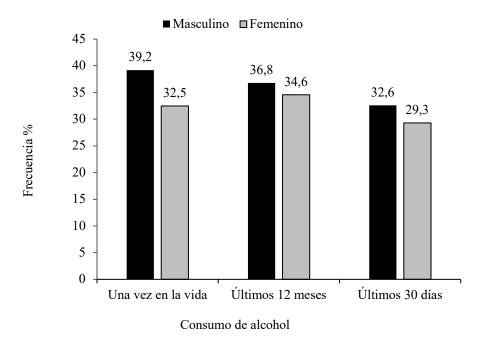


Figura 5. Prevalencia de consumo de tabaco de acuerdo con el sexo

Fuente: Elaboración propia

El inicio del consumo de alcohol mencionado por los estudiantes fue desde los seis años hasta los 16, observando la mayor frecuencia a los 13, 14 y 15 años (Figura 6).

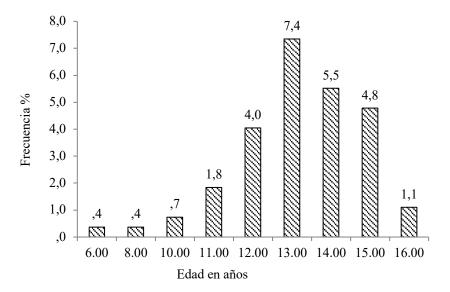


Figura 6. Inicio de consumo de bebidas alcohólicas. n=80

Fuente: Elaboración propia

Se encontró que el consumo de marihuana entre los estudiantes fue alto a pesar de que es una droga ilícita, donde los consumidores son niños y adolescentes (Figura 7).

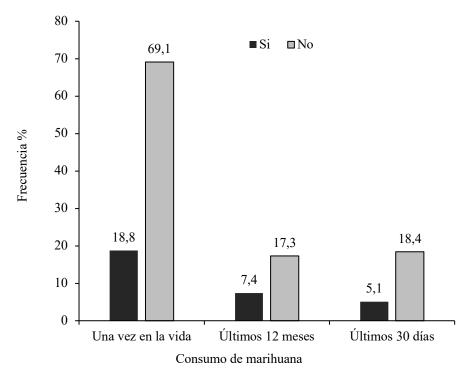


Figura 7. Prevalencia del consumo de marihuana

Fuente: Elaboración propia

El consumo de marihuana en relación con el sexo, solamente se observaron diferencias para una vez en la vida, donde los hombres que consumieron marihuana fueron mayores al de las mujeres, pero sin diferencias estadísticas significativas. Para los últimos 12 meses y últimos 30 días, el consumo fue igual para ambos sexos (Figura 8).

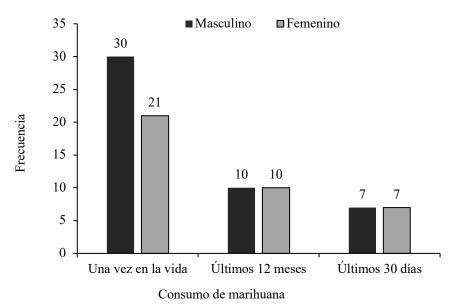


Figura 8. Prevalencia de consumo de marihuana de acuerdo con el sexo

Fuente: Elaboración propia

El inicio del consumo de marihuana fue desde los ocho años hasta los 16 años, siendo las edades de 12, 13 y 14 años donde se encuentra el mayor número de estudiantes que se iniciaron en el consumo (Figura 9).

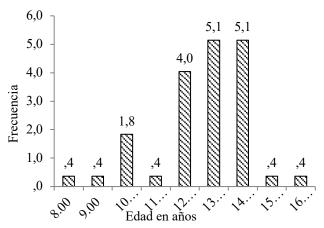


Figura 9. Inicio del consumo de marihuana. n=49

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

El inicio de consumo de alcohol, tabaco y marihuana por los estudiantes fue más frecuente a las edades de 12 a 14 años, lo que está de acuerdo con varios estudios que mencionan que el promedio de inicio del consumo de drogas en general es de 12 a 17 años (Figura 1, 4, 6) por lo que recomiendan que la prevención del consumo de drogas debería iniciarse antes de los 10 años (CNA, 2010; CNA, 2001; OEA, 2004; COSA, 2000; Fundación Olof Palme, 2003). Así también otro autor menciona que las medidas preventivas deben, por tanto, dirigirse a aquellos factores específicos del inicio al consumo de estas drogas y comenzar en etapas previas a estos inicios, más específicamente la última etapa de primaria (10-12 años) y primero de secundaria (Martínez Higueras, 2012). Así también señalan que es necesario comenzar la prevención del consumo de drogas en épocas tempranas antes de que los adolescentes se puedan ver implicados de forma activa en estas conductas.

Con relación al sexo, los jóvenes varones tuvieron un consumo más alto que las féminas para la prevalencia una vez en la vida del consumo de alcohol, tabaco y marihuana (Figuras 2, 5, 8), lo cual está de acuerdo con varios autores (Alfaro Sifontes, 2009; CNA, 2010) quienes mencionan que el género masculino tiene un nivel más alto de consumo.

Para los últimos 12 meses el consumo de tabaco fue ligeramente mayor en el género femenino que el masculino (Figura 2), el consumo de alcohol fue similar en ambos géneros (Figura 5) y el consumo de marihuana fueron iguales para ambos (Figura 8).

Para los últimos 30 días el consumo de tabaco y alcohol fue similar en ambos géneros (Figura 2 y 5) y el consumo de marihuana fueron iguales (Figura 8). Esto no está de acuerdo con algunos autores que mencionan que el consumo de tabaco, alcohol y marihuana siempre ha sido mayor en el sexo masculino (Alfaro Sifontes, 2009; CNA, 2010).

Al comparar los datos obtenidos del estudio con otros realizados anteriormente (Tabla 3), se observó que el consumo para una vez en la vida, no se ha reducido a pesar de las campañas de prevención que el MINED ha realizado. En el caso de la marihuana se ha incrementado sustancialmente el consumo a nivel de los centros de estudio (CNA, 2001, 2003, 2005, 2008, 2012, 2014a y 2014b).

Tabla 3Tendencia del consumo de tabaco, alcohol y marihuana para consumo una vez en la vida en estudios previos

	2001*	2003*	2005*	2008*	2012*	2014*	2016**
Tabaco	33.1%	36.4%	36.40%	27.9%	38.0	31.94%	29.0%
Alcohol	29.9%	37.4%	45.8%	32.5%	61.1%	50.94%	32.7%
Marihuana	0.1%	4.5%	4.5%	5.5%	10.00	10.0%	18.8%

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CNA.

Al relacionar el consumo de drogas en este estudio con investigaciones previas, para los últimos 12 meses durante varios años (Tabla 4) se observó que el consumo de tabaco y alcohol se ha reducido, pero en forma muy leve, sin embargo, el consumo de marihuana se ha incrementado tres veces con relación al año 2014.

^{*}CNA 2001, 2003, 2005, 2008, 2012, 2014; **Datos obtenidos del estudio

Tabla 4Tendencia del consumo de tabaco, alcohol y marihuana para los últimos 12 meses en estudios previos

	2001*	2003*	2005*	2008*	2012*	2014*	2016**
Tabaco	15.9%	19.2%	14.6%	15.1%	18.7%	7.7%	13.2%
Alcohol	15.4%	23.1%	18.6%	20.0%	36.4%	18.3%	14.3%
Marihuana	0.0%	2.5%	0.24%	3.5%	3.3%	2.0%	7.4%

Nota: Fuente: Elaboración propia partir de datos del CNA

Al cotejar el consumo encontrado en este estudio con otros previos se obtuvo para los últimos 30 días, durante varios años (Tabla 5), que el consumo ha tenido una tendencia a incrementarse en el alcohol y tabaco, pero es más evidente para la marihuana que se ha quintuplicado su consumo.

Tabla 5Tendencia del consumo de tabaco, alcohol y marihuana, para los últimos 30 días, en estudios previos

	2001*	2003*	2005*	2008*	2012*	2014*	2016**
Tabaco	9.2%	11.7%	11.7%	9.3%	12.1%	5.0%	5.9%
Alcohol	7.1%	16.0%	10.1%	11.5%	18.6%	9.5%	9.6%
Marihuana	0.0%	1.1%	0.17%	1.8%	0.7%	1.3%	5.1%

Nota: Fuente: Elaboración propia partir de datos del CNA

Referencias

Alfaro Sifontes, M. (2009). Análisis de los resultados de la encuesta de prevalencia de consumo de drogas en escolares de Educación Básica y Media de Centros Educativos Urbanos 2008. Recuperado de http://www.seguridad.gob.sv/observatorio/demanda/

Estudios/INFORME%20ANALISIS%20RESULTADOS%20ESCOLARES %202008,%20M.SIFONTE S%202009.pdf.

Bachman, J.G., Johnston, L.D., O'Malley, P.M., y Humphrey, R.H. (1988). Explaining the recent decline in marijuana use: Differentiating the effects of perceived risk, disapproval, and general lifestyle factors. *Journal of Health and Social Sciences*, 29, 92-112.

Becoña Iglesias, E. (2002a). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas. Retrieved from http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1424.

^{*}CNA 2001, 2003, 2005, 2008, 2012, 2014a; **Datos del estudio

^{*}CNA 2001, 2003, 2005,2008, 2012, 2014a; **Datos del estudio

- Becoña Iglesias, E. (2002b). Bases científicas de la prevención de las drogodependencias. Santiago de Campostela, La Coruña: Delegación del gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2014a). Estudio nacional sobre el consumo de drogas en población en general de El Salvador-2014. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/observatorio/demanda/Estudios/INFORME%20 FINAL%20HOGARES%20Ebook-1.pdf.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2014b). Estudio nacional sobre consumo de drogas y de otras problemáticas en población estudiantil universitaria de El Salvador 2012. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/ observatorio/demanda/Estudios/2014/Informe%20Final%20Universitarios%202012%20% 28ebook%29.pdf.
- Comisión Nacional Antidrogas de El Salvador, CNA (2012). Resumen Ejecutivo. Recuperado de www.cna.gob.sv.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2010). Segundo estudio nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas en población escolar de El Salvador, SIDUC 2008. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/observatorio/demanda/2010/Microsoft%20Word%20%20TABLAS%20RESULTADOS%20ESC OLARES%20SIDUC2008%20 FINALDefinitivo -1.pdf.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2008). Segundo estudio nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas en población escolar de El Salvador, SIDUC 2008. Recuperado el 30 agosto 2014. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/observatorio/demanda/2010/Microsoft%20Word%20%20TABLAS%20RESULTADOS%20ESCOLARES%20SIDUC2008%20_FINAL Definitivo_-1.pdf.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2006). Informe de avances y cumplimientos de metas en el marco del plan nacional antidrogas 2002-2008. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/ observatorio/demanda/2010/Microsoft%20 Word%20%20TABLAS%20RESULTADOS%20ESCOLARES%20SIDUC2008% 20 FINALDefinitivo -1.pdf.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2005). Sistema de datos Interamericano de datos uniformes sobre consumo de drogas en El Salvador. Retrieved from 2016, de http://www.seguridad.gob.sv/institucion/estructura-organizativa/ comision-nacional-antidrogas/.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2003). Situación del narcotráfico, prevalencias de consumo en El Salvador y tendencias en la región centroamericana. Retrieved from 2016, de http://www.seguridad.gob.sv/cna/wp-content/uploads/2018/04/El-Salvador-Situacion-Narcotrafico-y-Consumo.pdf.
- Comisión Nacional Antidrogas. (2001). Datos preliminares encuesta sistema interamericano de datos uniforme sobre el consumo de drogas SIDUC Fase I. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/observatorio/demanda/rdindinvestigaciones-SIDUC.htm.
- Comisión Salvadoreña Antidrogas. (2000). *Informe preliminar Pacardo El Salvador*. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/ observatorio/demanda/inf pacardo.htm.

- Fundación Olof Palme y Comisión Salvadoreña Antidroga (2003). *Encuesta nacional de opinión de niños, niñas y adolescentes salvadoreños*. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/ observatorio/demanda/rdindestudios demanda.htm
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* 6^a. *Ed. México:* McGraw-Hill
- Martínez Higueras, I. M. (2012). *Efectos de la exposición y calidad de la prevención escolar en el consumo de drogas y factores de riesgo de estudiantes de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from http://eprints.ucm.es/15002/1/T33680.pdf.
- Martínez-Lorca, M., y Alonso-Sanz, C. (2003). *Búsqueda de sensaciones, autoconcepto. Asertividad y consumo de drogas ¿Existe relación?* Retrieved from https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=B%C3%BAsqueda% 20de%20sensaciones%20autoconcepto%20asertividad%20y%20consumo%20de%2 0drogas%20%C2%BFExiste%20relaci%C3%B3n?&publication_year=2003&hl=es &author=MART%C3%8DNEZLORCA%20M&journal=Adicciones.
- Ministerio de Educación. (2008). Manual para promover y fortalecer la comunicación asertiva, entre los adolescentes y jóvenes. San Salvador: MINED.
- Ministerio de Justicia y Seguridad Pública. (2009). *Comisión Nacional Antidrogas*. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv /index.php /participación-ciudadana/84.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad. (2013). *Encuesta Estatal Sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias (ESTUDES) 2012/2013, España*. Retrieved from http://www.pnsd.msc.es/ Categoria2/observa/pdf/ PresentESTUDES2012 2013 .pdf
- Organización de Estados Americanos (2004). *Informe comparativo 7 países, encuestas escolares a nivel nacional: El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay 2003*. Retrieved from http://www.seguridad.gob.sv/observatorio/ demanda/2004/INFORME% 20CO MPARATIVO%207%20PAISES.pdf.
- Organización Mundial de la Salud. (13 marzo 2017). Consumo de drogas causa medio millón de muertos anuales. Retrieved from http://www.eltiempo.com/vida/salud/muertes-por-consumo-de-drogas-segun-la-oms-67048.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Informe mundial sobre las drogas. UNODC*. Retrieved from https://www.unodc.org/doc/wdr2016/ WDR_2016_ExSum_spanish.pdf.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre las drogas. UNODC*. Retrieved from https://www.unodc.org/documents/wdr2015/WDR15_ExSum_S.pdf.
- Ortiz, N., y Silva, M. A. (2005). Significados y contradicciones del fenómeno de las drogas: drogas lícitas e ilícitas en Chile. *Rev. Latino-Am. Emfermagem.* 13 n. Retrieved from http://www.sumarios.org/sites/default/ files/pdfs/47909 5752.PDF.
- Polit, D. F., y Hungler, B. P. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. (6ª. Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Quintero Ordóñez, M. B. (2015). La prevención de las adicciones en contextos familiares y escolares: Análisis del programa de prevención de la asociación Proyecto Hombre "entre todos". Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada.

- República de El Salvador. (2011). Estrategia Nacional Antidrogas de El Salvador 2011-2015. Retrieved from www.seguridad.gob.sv/observatorio/pnad/ ENA%202011-2015.pdf.
- Rivera de Parada, A. (2009). Factores de riesgo y protección del consumo de drogas entre estudiantes universitarios, salvadoreños, año 2007. Retrieved from http://dsuees.uees.edu.sv/xmlui/handle/20.500.11885/146.
- Salmerón Gómez, R. (2015). (Mini) Manual de PSPP, alternativa libre a SPSS. Retrieved from https:// estadisticasensocialesuai.files.wordpress.com/ 2016/08/pspp1.pdf.
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol. (2014). *Décimo estudio nacional de drogas en población escolar. Principales resultados nacionales*. Retrieved from http://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2014/07/decimo-escolares 2013.pdf.
- The Survey System. (2013). Sample Size Calculator. Creative Research System. Retrieved from http://www.surveysistem.com/ sscalc.htm.

Fecha de recepción: 02/12/2019 Fecha de revisión: 04/12/2019 Fecha de aceptación: 17/01/2020

ISSN: 1989-2446

AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO, NORDESTE DO BRASIL, NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Alba Lopes

Instituto Federal de Pernambuco – IFPE (Brasil)
alba.barbosa@paulista.ifpe.edu.br
Éden Gama da Silva

Secretaria de Educação de Pernambuco (Brasil) edquimica@gmail.com

Resumo. O ensino médio em tempo integral é uma realidade no estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. Oriundo inicialmente de um projeto piloto em 2004, tornou-se, em 2008, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação do Estado. O objetivo geral deste trabalho visa avaliar o Programa de Educação Integral implantado em uma Instituição de Ensino pública estadual na perspectiva dos docentes. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se descrever a importância do ensino integral na formação dos educandos, o processo de escolha da escola e de implantação do programa, as dificuldades e os benefícios após essa implantação e as mudanças necessárias para a permanência do programa em funcionamento. O referencial teórico utilizado baseou-se na avaliação de políticas e programas públicos. A pesquisa é qualitativa, descritiva e exploratória e tem finalidade aplicada. Quanto aos procedimentos, versa a pesquisa de avaliação *ex-post facto*. A técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada. Os resultados encontrados convergem para um resgate da autoestima de estudantes e professores quanto aos valores defendidos pela educação integral, como também para novos investimentos em infraestrutura física, recursos pedagógicos e humanos. Para os docentes, os benefícios foram além da remuneração, passando a um sentimento mais acentuado de realização profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação Integral, Políticas Públicas, Avaliação de Programas.

EVALUATION OF AN INTEGRAL EDUCATION PROGRAM IN PERNAMBUCO, NORTHEASTERN BRAZIL FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Abstract. Full-time high schools are a reality in the state of Pernambuco, northeastern Brazil. It initially emerged as a pilot project in 2004, and in 2008 became officially the Integral Education Program, associated with the State Education Department. The general objective of this study is to evaluate the Integral Education Program implemented in a state public institution from the perspective of teachers. Regarding the specific objectives, within the teachers' perception, we aimed to describe the importance of integral education in the students' education, as well as the process of choosing a school, the implementation process, the difficulties that were faced during said processes, the benefits after its implementation, and the changes needed to keep the program running. The theoretical framework used is based on the evaluation of public policies and programs. The research is qualitative, descriptive and exploratory and, in terms of its purpose, it was the applied research. In relation to processes, ex post facto evaluation research was used. The data collection technique adopted was the semi-structured interview. The results converge towards a recovery of both students' and teachers' self-esteem regarding the values defended by integral education, as well as new investments in physical and pedagogical infrastructure, and human resources. As for the teachers themselves, the benefits were more than just remuneration, it was described as a stronger feeling of professional and personal satisfaction.

Keywords: Integral Education, Public Policy, Program Evaluation.

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN PERNAMBUCO, NORESTE DE BRASIL, A PARTIR DE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

Resumen La escuela secundaria de tiempo completo es una realidad en el Pernambuco, un estado en el noreste de Brasil. Inicialmente se originó a partir de un proyecto piloto en 2004 y en 2008, se transformó en el Programa de Educación Integral, vinculado a la Secretaría de Educación del Estado. El objetivo general de este estudio fue evaluar el Programa de Educación Integral implementado en una institución pública del estado de Pernambuco a partir de la perspectiva de los docentes. Respecto a los objetivos específicos, dentro de la percepción de los maestros, buscamos describir la importancia de la educación integral en la educación de los estudiantes, el proceso de selección de la Escuela, el proceso de implementación, las dificultades que surgieron durante el proceso, y los beneficios que resultaron después de su implementación y, asimismo, los cambios necesarios para que el programa se mantenga en funcionamiento. El marco teórico utilizado tiene como base la evaluación de políticas y programas públicos. La investigación es de carácter cualitativo, descriptivo y exploratorio y, en cuanto a su finalidad, fue la investigación aplicada. En relación con los procedimientos, se hizo uso de la investigación de evaluación ex post facto. La técnica de recolección de datos que se adoptó fue la entrevista semiestructurada. Los resultados convergen hacia una recuperación de la autoestima tanto de estudiantes como de docentes con respecto a los valores defendidos por la educación integral, así como nuevas inversiones en infraestructura física, pedagógica y recursos humanos. Para los propios docentes, los beneficios comprendían más que la remuneración: un sentimiento más acentuado de satisfacción profesional y personal.

Palabras clave: Educación Integral, Políticas Públicas, Evaluación de Programas.

Introdução

Após o processo de democratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, consolidaram-se os sistemas de ensino federal, estadual, do Distrito Federal e dos municípios, surgindo a necessidade de alinhamento de todas essas instâncias com a legislação educacional concorrente.

De posse da prerrogativa de que ao estado compete a responsabilidade de oferecer o Ensino Médio, criou-se um mapa estratégico para o reordenamento das escolas estaduais em que o escopo passa pela municipalização das escolas de Ensino Fundamental e pela transformação de instituições de Ensino Médio em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e Escolas Técnicas Estaduais (ETEs).

Em 2008, em Pernambuco, na gestão do governador Eduardo Campos, foi criado o Programa de Educação Integral a partir da Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que deu início à Política Pública Educacional de Ensino Médio Integral no Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2008). Até meados de 2016, a rede de Educação Integral no estado possuía 300 Escolas de Referência em Ensino Médio, alocadas em 160 municípios, contemplando cerca de 87% do total de 184 municípios existentes.

Acredita-se que, com esta mudança de escola regular de meio turno para escola regular de ensino integral, surgiram novas perspectivas para o ensino público estadual pernambucano. Essas perspectivas referem-se especialmente a possibilidades de acesso a um ensino de qualidade, que proporcione uma vivência acadêmica mais densa e oportunize a continuidade dos estudos – por meio de cursos técnicos e Ensino Superior.

A implantação da Educação Integral no estado trouxe um reflexo positivo no setor em Pernambuco. Segundo resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação (Idepe) em 2013, calculado com metodologia análoga à do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o estado obteve nota muito acima da média nacional (3,4) naquele ano, tendo as escolas integrais atingido 4,53 e as escolas semi-integrais, 4,07 (Pernambuco, 2014). Em 2016, Pernambuco passou a ocupar o primeiro lugar em todo o Brasil, ao lado do estado de São Paulo (Brasil, 2016).

Cavaliere e Maurício (2011) enfatizam que estudos brasileiros sobre eficácia escolar apontam uma correlação positiva entre tempo de permanência na escola e desempenho, ou seja, o aluno que tem jornada ampliada tende a ter melhor desempenho escolar. Esse fato vem impulsionando novas perspectivas e diretrizes na concepção de novos projetos, programas e políticas públicas em educação em todo o país, proporcionando novas oportunidades, tanto na iniciativa pública como na privada. Um estudo preconizado por Neri (2009) enfatiza também a correlação existente entre o tempo de permanência na escola (aumento da jornada escolar) e o aumento no desempenho dos alunos em curto prazo.

Diante da verificação de que é importante identificar e compreender as percepções de diferentes públicos, especialmente dos docentes, sobre as contribuições do ensino integral para a melhoria do processo, este artigo propôs a seguinte pergunta: quais aspercepções dos docentes quanto às contribuições da política de ensino integral na comunidade em que a escola está inserida?

Partindo do problema de pesquisa apresentado, formulou-se o seguinte objetivo geral: avaliar a implantação do Programa de Educação Integral em uma Instituição de Ensino pública pernambucana de acordo com a perspectiva dos docentes. Os objetivos específicos são: descrever, dessa perspectiva, qual a importância do ensino integral na formação do educando; relatar como se deu o processo de escolha da escola; apresentar como foi o processo de implantação e as dificuldades encontradas; avaliar os benefícios encontrados após a sua implantação; e explicitar quais mudanças seriam necessárias para a permanência do programa de ensino integral em funcionamento na instituição objeto de pesquisa.

A justificativa deste trabalho está na meta do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) de "oferecer educação em tempo integral [em], no mínimo, 50% das escolas públicas". Ao buscar identificar a percepção dos docentes envolvidos em um processo de implantação da educação integral em uma escola na cidade de Olinda, em Pernambuco, busca-se contribuir com informações relevantes à gestão para aperfeiçoar o processo implantado desde 2010, a partir da perspectiva de atores relevantes. A importância pertinente à ampliação da educação integral requer do Estado um alto nível de gestão sistêmica em cada esfera de governo (federal, estadual e municipal), no sentido de reeditar e levar a efeito o aperfeiçoamento da cooperação entre os diversos setores envolvidos.

O objeto desta pesquisa é uma escola pública que passou pelo processo de implantação do Ensino Integral com a publicação do Decreto nº 34.607 de 12 de fevereiro de 2010. Segundo o Censo Escolar de 2015 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2016), ela atende a 244 alunos

regularmente matriculados, com idade entre 14 e 20 anos – distribuídos em oito turmas, sendo quatro de 1º anos, duas de 2º anos e outras duas de 3º anos do Ensino Médio.

Políticas Públicas em Educação Integral no Brasil e em Pernambuco

Preconizada por influências internacionais, a educação em tempo integral surgiu no Brasil com a Escola Nova e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (Dutra, 2013). À frente desse projeto estava o pesquisador brasileiro Anísio Teixeira, que também concebeu a criação da Escola Parque, em 1932, e do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, em Salvador, Bahia. Seus pensamentos versavam sobre possibilitar aos alunos uma educação articulada com a vida. Essa articulação estaria vinculada à ideia de escola como miniatura da comunidade, com toda sua complexidade de existência (Figueiredo, 2014).

Nesse sentido, o projeto e a construção escolar deveriam obedecer ao princípio da dignidade, um direito a ser assegurado a todos na democracia. Essa tentativa de universalizar o ensino em tempo integral, apesar de recomendar boas propostas, não conseguiu o êxito esperado por Anísio Teixeira devido a problemas financeiros na manutenção das escolas, problemas político-partidários e problemas de ordem social na adaptação de alunos e familiares a esse novo modelo (Cavaliere e Mauricio, 2011).

Outra pessoa de grande destaque na criação de escolas em tempo integral foi Darcy Ribeiro, com seus Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), na década de 1980 no Rio de Janeiro. Para Darcy Ribeiro, promover o ensino integral remetia à possibilidade de valorizar não apenas a construção do conhecimento, mas também toda a estrutura da escola e o bem-estar proporcionado por ela em suas perspectivas nutricionais, médicas e preventivas (Dutra, 2013).

Outros estados do Brasil tiveram escolas integrais, como o Paraná com o Projeto de Educação Integrada em período integral, São Paulo com o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e o Rio Grande do Sul e com os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs). Já em 1990 houve mais um resgate na possibilidade de implantação de escolas integrais, sendo que naquele momento essa ação foi promovida pelo então presidente Fernando Collor de Melo, na criação dos Centros Ligados ao Apoio da Criança (CIACs), que logo mudaram para os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) (Dutra, 2013).

Um marco importante na educação básica nacional que faz referência ao ensino em tempo integral foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 de 1996. Em seu artigo 34, inciso II, é mencionada a ampliação da jornada de aula do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Outras medidas nacionais para políticas públicas em educação em tempo integral no Brasil no século XXI surgiram com a implantação do Programa Mais Educação (PME) e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O PME, publicado no Decreto nº 7.083/10, tem como objetivo a viabilização de atividades no contraturno das escolas que ofereçam essa etapa da Educação Básica (Brasil, 2010). Dessa forma, os discentes assistem às aulas no seu turno de origem e retornam à escola em outro turno para a realização de atividades complementares. Essas atividades complementares, por sua vez, são escolhidas e ofertadas de acordo com as necessidades e disponibilidades locais. Quanto ao ProEMI, ele integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE) e tem como característica básica um incremento na grade curricular, totalizando as 3.000 horas/aula no decorrer de todo o Ensino Médio de três anos (Dutra, 2013).

Essas medidas do governo federal oportunizaram que o governo do estado de Pernambuco buscasse rapidamente incorporar, nas suas diretrizes estratégicas, políticas públicas, programas e projetos que estivessem em consonância com as diretrizes nacionais.

Como ação estratégica de longo prazo voltada para a educação, o governo federal estabeleceu o Plano Nacional da Educação, que estabelece vinte metas nacionais a serem alcançadas num plano decenal. Nele, há metas para a garantia dos direitos à educação básica de qualidade, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, além da valorização dos profissionais da educação e, ainda, metas referentes ao Ensino Superior.

Vale ressaltar que, o PNE atua em conjunto com a participação efetiva dos estados e municípios, por meio da elaboração de planos estaduais e municipais de educação em consonância com as metas nacionais.

Dentre as metas estipuladas pelo PNE, tem-se a meta 6, que direciona ações para o caminho da universalização do ensino em tempo integral: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" (Brasil, 2014, p. 28).

Em Pernambuco, o Plano Estadual de Educação (PEE) mais recente foi instituído pela Lei nº 15.533 de 23 de junho de 2015. Esse PEE é composto por vinte metas a serem cumpridas no prazo de dez anos (2015-2024) a partir de sua publicação. Verifica-se na meta 6 do PEE: "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 38,4% (trinta e oito vírgula quatro por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 51,5% (cinquenta e um vírgula cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica" (Pernambuco, 2015, p. 33). É interessante ressaltar que essas metas são transformadas em políticas, programas e projetos dimensionados em longo, médio e curto prazo, podendo ser avaliadas de diversas perspectivas.

Método

A proposta de analisar a política pública de educação integral na perspectiva dos docentes teve como processo metodológico, quanto à sua finalidade, a pesquisa aplicada, visto que esta tem como objetivo a "geração de novos conhecimentos para aplicação em problemas específicos" (Aguiar, 2010, p. 25). Quanto aos objetivos específicos propostos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, pois, segundo Gil (2002), enquanto a pesquisa exploratória proporciona uma maior familiaridade com o problema, a descritiva, por sua vez, tem como objetivo primordial o estabelecimento de relações entre variáveis. Quanto aos procedimentos, usa-se o método de avaliação *ex-post facto*, visto que o "estudo foi realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos" (Gil, 2002, p. 49).

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram coletados por meio das pesquisas documental e bibliográfica, além de entrevista semiestruturada. As perguntas da entrevista seguiram um roteiro previamente definido, com questionamentos abertos baseados em estudos que versam sobre avaliações de políticas públicas de educação. As perguntas foram divididas em dois tipos: um sobre o

perfil profissional e outro sobre as percepções dos docentes quanto às contribuições da política de ensino integral na comunidade em que a escola está inserida.

A escolha dos entrevistados contemplou professores em exercício desde antes do processo de mudança da escola regular para a escola integral, e que continuam em exercício como docentes ou na gestão da mesma unidade escolar. Ao todo, foram entrevistados cinco professores, quatro estão em exercício em sala de aula e um está na função de diretor de unidade escolar desde 2013. Utilizou-se roteiro de entrevista semiestruturado orientado para a obtenção dos objetivos específicos.

Sendo uma das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) desde 2010, a escola analisada possuía, em 2016, cinco docentes que presenciaram o processo de mudança de escola regular para EREM.

No Quadro 1, a seguir, está o perfil profissional de cada professor entrevistado e sua denominação adotada neste trabalho por motivo de sigilo.

Entrevistado (a)	Tempo de serviço no estado	Tempo de serviço na escola	Ocupação de função de gestão
E1	10 anos	10 anos	Não
E2	11 anos	11 anos	Sim, educadora de apoio entre 2013 e 2015.
E3	10 anos	10 anos	Não
E4	22 anos	22 anos	Não
E5	10 anos	10 anos	Sim, diretor desde 2013.

Quadro 1: Perfil dos entrevistados na escola

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados foram avaliados mediante análise documental e de conteúdo, buscando atender aos objetivos específicos estabelecidos para a investigação.

Resultados

A análise a seguir menciona as percepções dos educadores sobre suas contribuições no ensino integral da unidade na qual trabalham. A pergunta inicial feita aos professores teve a intenção de identificar sua **concepção sobre a importância da educação integral na formação do educando**. E1 respondeu:

Bom, é importante [está] na questão [da] pessoa. Como pessoa, eles [os alunos] conseguem se ver mais como parte de uma sociedade que numa escola comum pelo tempo que eles passam na escola... e a proximidade que eles possuem com professores, funcionários e pessoal da secretaria, então eles se sentem bem mais acolhidos porque muitos não têm essa proximidade na família. Em relação à parte de estudo mesmo, em si, é bom para quem quer estudar. Para quem não quer, é cansativo (Entrevistado nº 1).

A fala de E1 enfatiza algo muito importante valorizado pela educação integral, que é o sentimento de acolhimento proporcionado pela pedagogia da presença em escolas integrais. Acredita-se que, por meio do contato contínuo com funcionários, professores e gestão, seja possível proporcionar um ambiente mais harmonioso e pacífico, isto é, um maior aprofundamento das relações humanas. Essa construção traz para o educando o sentimento de pertencimento ao espaço escolar e uma apropriação de meios e funcionalidades que podem ajudá-lo a construir seu caminho rumo ao conhecimento. Costa (2011, p. 8) enfatiza que a pedagogia da presença:

É parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irreais e mais humanos de educação de adolescentes em dificuldades. Contribuir para o

resgate da parcela mais degradada, em termos pessoais e sociais, de nossa juventude é, sem dúvida alguma – embora apenas um número reduzido de pessoas realmente acredite nisto –, uma das grandes tarefas do nosso tempo.

Em outro ponto, percebe-se na fala do educador E1 uma tentativa de delinear o perfil do estudante que procura uma escola integral quanto aos objetivos acadêmicos, pois "em relação à parte de estudo mesmo, em si, é bom para quem quer estudar. Para quem não quer, é cansativo" (Entrevistado nº 1).

Entre os anos de 2008 e 2014, a escola apresentou uma realidade bem distinta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (Idepe), o qual envolve dois momentos: o antes e o depois da implantação do programa integral. No período entre 2008 e 2010, os resultados alcançados pela escola no Idepe nas turmas do 3º ano do Ensino Médio ficaram abaixo da média das escolas públicas estaduais pernambucanas. A seguir, ela apresentou melhoria nos resultados do Idepe de 2 pontos em 2008 para 2,44 pontos em 2010, após o início da implantação do regime. Entre 2012 e 2014, já com o programa integral totalmente implantado, a nota alcançada pela escola foi de 3,74 (Pernambuco, 2014).

Respondendo à mesma pergunta, ou seja, qual a importância da escola integral para a formação do educando, a docente E2 reitera a importância da pedagogia da presença na formação dos alunos, como também faz menção aos quatro pilares da educação integral por meio da educação interdimensional:

... Vão observar também a questão de valores, atitudes, a questão que o programa chama de avaliação interdimensional que vai ver o aprender a ser, conviver, fazer e conhecer, coisa que no regular era mais a questão de nota e também outra contribuição do ensino integral é que o professor, ele se dedica mais por estar exclusivo. Então ele tem o que o programa também chama de pedagogia da presença, que aí termina ensinando outros valores com a convivência, isso é interessante (Entrevistada nº 2).

A docente E2 trouxe uma chamada à exaltação dos valores e atitudes bastante valorizadas na educação integral, proporcionada pela educação interdimensional. Sob os quatro pilares da educação – a saber: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer – é que são formadas as diretrizes de construção da aprendizagem dos discentes, e essas diretrizes contribuem maciçamente para a formação não só acadêmica, mas também humanística.

O educador E5 corrobora com o mesmo pensamento da entrevistada E2 sobre a importância desses quatros pilares da educação para a formação do educando. Ele relata: "como o próprio nome diz, educação integral e não escola de tempo integral. Ela é de suma importância para formação do educando, já que vai trabalhar os quatro pilares que é o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender".

É importante esclarecer que o conceito de escola integral difere totalmente do de escola em tempo integral. Quanto ao primeiro, trata-se de uma educação que vai além da sala de aula, ou seja, de uma agenda de atividades escolares que cobre desde cursos complementares até um mix sociopedagógico, segundo Carneiro (2014). Quanto ao segundo conceito, a escola em tempo integral é mencionada na Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente no art. 87, inciso 5°, como uma escola regular com atividades complementares no contraturno.

Fica nítido, entre os entrevistados citados E1, E2 e E5, que a grande importância da educação integral para o educando está no campo dos valores preconizados pela pedagogia da presença e pela educação interdimensional. A primeira

opera como fator de formação humanística, por meio da participação de docentes e funcionários com dedicação exclusiva junto aos alunos, enquanto a segunda figura como fator de aprendizagem, que nesse caso é caracterizada como um "processo por meio do qual o educando interage, assimila, incorpora, compreende, significa e domina um conteúdo" (Costa, 2011, p. 3). É justamente esse tipo de aprendizagem oferecida pela educação integral que a diferencia de uma educação que valoriza apenas o conteúdo oferecido pela escola regular de meio período.

A segunda questão teve a finalidade de saber dos entrevistados os motivos que levaram à implantação do ensino integral na escola em que estão inseridos. Perguntou-se aos entrevistados os motivos da referida escola ter sido escolhida dentre tantas outras existentes no município de Olinda, Pernambuco, para ser implantada a política de educação integral. Após análise, os principais motivos citados pelos docentes foram a estrutura da escola, o baixo rendimento nos índices escolares, os altos índices de violência no bairro, a motivação política e o uso acentuado de drogas pelos adolescentes no bairro e adjacências.

Questionados sobre **como o processo de mudança para a educação integral ocorreu**, os seguintes depoimentos foram obtidos. A docente E2 respondeu: "A mudança em si não foi tão fácil. Porque primeiro ela não teve consulta à comunidade, partiu de cima para baixo, no sentido, assim da Secretaria de Educação, a gerência decidiu que a escola seria integral". Já o docente E1 afirmou que o processo iniciou com um pedido do diretor da escola ao gestor da Gerência Regional de Educação (GRE) Metropolitana Norte. Para ele, "em primeiro, teve o pedido do gestor para que a escola se tornasse integral junto com o gerente da GRE da época e ele optou por essa escola justamente por esses pontos que eu falei".

Observados os depoimentos, não fica claro quem teve a iniciativa de implantar o sistema de ensino integral na escola, já que houve divergências nas falas dos docentes. Enquanto o professor E1 afirmou que o processo de mudança para a escola integral ocorreu por decisão autoritária do diretor da escola ao gestor da GRE Metropolitana Norte, a professora E2 disse que a decisão foi tomada primeiramente pela Secretaria de Educação.

Questionados sobre o processo de implantação da escola integral, se ele se deu de forma participativa e como docentes, discentes, gestores e comunidade foram envolvidos, a docente E2 foi enfática:

Não. Não fomos consultados. Tanto é que pela quantidade de turmas que formou no início, do programa lá na escola, programa integral, então foi feita uma seleção, então alguns professores saíram mesmo da escola porque fecharam turmas. Então mudou completamente a questão da vida do professor, mas não teve consulta não (Entrevistada nº 2).

Nessa declaração da docente E2 fica explícito que não houve uma participação ativa da comunidade escolar – composta por funcionários, pais, alunos e gestão – para essa transição do ensino regular para o ensino integral, o que fere os princípios da gestão escolar democrática.

Quando indagamos quais as principais dificuldades percebidas pelos professores acerca da implantação do programa de educação integral e como essas dificuldades foram resolvidas, os docentes afirmaram que os conflitos gerados pelo anúncio dessa implantação foram impactantes na escola, uma vez que funcionários, pais

e alunos foram surpreendidos com tal medida sem, ao menos, uma consulta pública junto às partes interessadas.

Assim, durante o ano letivo de 2010, a escola continuou a funcionar com o ensino regular e o ensino integral concomitantemente. Era como se fossem duas escolas com um único diretor gerenciando tudo no mesmo espaço, onde havia diferenças de tratamento, merendas, materiais didáticos e atividades, conforme evidenciado no relato da professora E2:

E a gente passou por algumas dificuldades, porque, por exemplo, enquanto os alunos do integral tinham como um lanche um cachorro quente, os alunos do regular tinham uma sopa, tinham uma papa, então isso criou como se fosse uma classe de alunos diferente de outra que se julgava inferior pelas condições de tratamento e até com relação aos professores. Engraçado que tinha professores que diziam que tinha professor de referência que era o do tipo 'leite' integral e tinha o professor 'desnatado'. Então foi dividindo a categoria. Isso em termos de relações humanas, tanto de professor com professor, quanto de aluno a aluno. Foi difícil (Entrevistada n° 2).

Fica evidente na declaração da professora E2 a falta de cuidado no tratamento das questões que envolvem os recursos humanos. A classe de professores foi dividida, segundo a docente, de acordo com o regime de trabalho, quando todos, na sua essência, por força do cargo, eram professores. Naquele momento, diferenciavam-se a gratificação de escola integral e o regime de tempo dedicado à instituição. Esse conflito foi resolvido somente quando a escola passou a ofertar exclusivamente o ensino integral.

Passada essa fase conflituosa, de dois sistemas de ensino coexistindo na mesma instituição, para o funcionando apenas do ensino integral na escola, a unidade ainda não estava totalmente adaptada para essa nova realidade. Havia problemas estruturais, ausência de recursos materiais, humanos, financeiros e tecnológicos para o bom funcionamento de um sistema de ensino integral, como reporta o professor E5:

No processo de implantação do programa, a maior dificuldade que a gente encontrou na escola foi a questão da estrutura. Uma escola em que o aluno vai passar o tempo todo, o dia inteiro não tinha um refeitório, não tinha um local para se tomar banho, um vestiário, armários precários e até hoje esses problemas não foram resolvidos. Nesses anos dessa implantação em escola de referência até hoje esses problemas não foram resolvidos, são feitos pela Secretaria de Educação paliativos onde se conserta, faz pequenos reparos, mas não adequação do prédio para uma carga horária de uma jornada de estudos tão esticada (Entrevistado nº 5).

Os professores, ao serem questionados sobre c**omo avaliavam os resultados da implantação do Ensino Médio integral na comunidade** em que a escola está inserida e sobre os benefícios que a implantação do programa trouxe para alunos, docentes, gestão escolar e comunidade, relataram respostas positivas.

No que tange aos benefícios alcançados pelos alunos, o professor E1 menciona que eles se sentem em condições plenas de acesso à continuidade dos estudos em instituições como universidades públicas. O mesmo professor também exalta que houve uma mudança na percepção dos alunos sobre cidadania, pois "cresceram como pessoa, que você nota isso quando eles entram no primeiro ano e quando eles saem no terceiro ano com a cabeça um pouco mais centrada em algumas coisas". E2 concorda com esses pensamentos elencados pelo professor E1, para E2:

A médio prazo eu acredito que foi positivo porque antes, no regular, o perfil do nosso alunado não era tanto de ingresso em universidade era mais apra terminar o Ensino Médio e ir para o mercado de trabalho e com o integral nosso alunado começou a acreditar que poderia ter uma graduação, cursar um ensino superior. É como se a autoestima, perspectiva de vida desses alunos que fazem parte da comunidade circunvizinha tivesse melhorado (Entrevistada nº 2).

Já as professoras E3 e E4 ressaltaram como benefício para os alunos, no tocante ao aumento no tempo de permanência no espaço escolar, o contato deles com os docentes para a realização de atividades escolares. Para a primeira docente, foi interessante porque os alunos tiveram mais tempo na escola e um maior contato com os docentes para tirar dúvidas, realizar tarefas etc. Para E4,

Os alunos antigamente eles vinham para escola e no horário de largar eles iam embora e não se ligavam em retornar para a escola. Hoje não, hoje se não fechar as portas eles continuam na escola. Então eles se sentem agraciados por estarem na escola também, além de tudo, com mais tempo para trabalhar com eles, a gente tem mais tempo também para rever coisas que eles viram anteriormente, mas que não conseguiram desempenhar bem ou que não viram durante o período do ensino regular, no ensino fundamental (Entrevistada nº 4).

Na perspectiva dos benefícios para os docentes, foram evidenciados fatores como melhorias salariais, jornada integral numa única escola, desenvolvimento de propostas pedagógicas orientadas à realização de projetos, sentimento de realização pessoal e profissional, melhor qualidade na preparação de aulas e maior valorização em relação aos professores do ensino regular. Sobre melhorias salariais, por exemplo, o professor E1 ratificou o salário como um benefício direto ao professor que sai do ensino regular para o ensino integral, pois "para o docente, a gente pode dizer que melhorou um pouco a questão do salário. A gente tem um bom extra no salário".

Avaliando os resultados da implantação do ensino integral no contexto da gestão escolar, o docente E1 relatou o despreparo da primeira gestão na condução do processo de implantação, com a justificativa de que a equipe gestora não passou por nenhum processo de capacitação gerencial para a implantação da política:

Tivemos duas gestões. A primeira gestão eu avalio ela um pouco, não sei se é a palavra certa, mas acho que é imatura para o projeto, não estava preparada para isso. Não foi na realidade preparada porque não teve nenhuma capacitação, não teve nada disso para assumir uma escola integral (Entrevistado nº 1).

Quanto à segunda gestão, houve uma preparação melhor, na qual a escolha do novo gestor passou por um processo seletivo. O benefício que essa nova gestão proporcionou é perceptível, segundo o docente E1: "é uma gestão mais próxima do corpo docente e discente também. É o que você nota mais de cara, assim, é a proximidade com a comunidade, com os pais dos alunos também".

Quanto à comunidade, os benefícios mencionados pelos professores na avaliação da política de ensino integral na escola são: o acesso à gestão, à coordenação e aos professores, o aumento de pais e familiares nas reuniões escolares, a diminuição do tempo ocioso dos alunos, a redução no uso de drogas, como relatam as professoras E3 e E4:

Para a comunidade, creio que foi interessante porque o ensino integral [...] ele querendo ou não, ele retira parte desses adolescentes que ficam o dia todo, a maioria das vezes sozinha em casa e passam a ter uma atividade o dia todo na escola, então se evitou

74 REID, 23 pp. 65-77

o envolvimento com drogas ou com outras coisas que não eram viáveis. Então, acho que foi interessante sim foi bom pra comunidade foi bom essa escola de tempo integral (Entrevistada nº 3).

Eu consigo enxergar benefícios, porque quando a gente tem contato com os familiares, eles mesmos colocam que houve muita mudança, mudança de comportamento, mudança de hábitos, mudanças com melhorias, coisas de participação na vida familiar (Entrevistada nº 4).

Ao ser questionado sobre o **que mudaria na atual política de Ensino Médio integral**, o professor E1 recomenda uma alteração na ordem das aulas para oportunizar oficinas no contraturno. Segundo ele,

Eu colocaria algumas oficinas que a gente já teve experiência com algumas oficinas e o resultado é bem melhor do que só aula, nove aulas seguidas. Eu colocaria as aulas pelas manhãs, das matérias, e à tarde eu colocaria oficinas, até para aliviar um pouco a carga horária de aulas. Então eu faria isso aí. Eu colocaria as oficinas num período e aulas em outro (Entrevistado nº 1).

Para a mesma pergunta, a docente E2 falou sobre a necessidade de recursos humanos, didáticos e financeiros efetivos como fatores decisivos para a permanência da política de ensino integral em vigor. A mesma entrevistada comentou ainda que, para que a instituição não acabe se transformando numa escola regular de jornada ampliada ou escola de tempo integral,

Mudaria, no caso, acrescentaria recursos humanos como falei, mas tem uma questão pedagógica muito séria que precisa ser revista. Porque o integral hoje ele funciona simplesmente como uma escola com uma carga horária maior e as disciplinas elas têm uma quantidade maior, mas não têm nada diferente. Uma oficina, no caso prática em laboratório. Então o aluno simplesmente vai estar preso, vai estar afastado da situação de risco, das ruas, das drogas, mas está lá preso, numa escola conteudista... Eu acredito que muitos sabem disso, mas como foram feitos cortes de verbas e cortes de pessoal, então ficou o 'engodo' (Entrevistada nº 2).

Nota-se, em comum a todos os professores entrevistados, nas respostas quanto às possíveis mudanças no programa de ensino integral, a sugestão de mecanismos que propiciem ofertas de uma instituição de qualidade social para o aluno. Essas soluções vão desde a flexibilização de horários para o aluno aprendiz, passando pela oferta de oficinas mais atrativas até o resgate dos pilares da educação, que se mostram como caminhos possíveis de serem percorridos sem grandes problemas.

Hoje, os recursos didáticos estão reduzidos a um sistema conteudista. Porém, os alunos que almejam estudar tendo como objetivos concursos públicos e vestibulares parecem estar no lugar certo, pois a escola e seu sistema integral estão fazendo a diferença, na opinião dos docentes, haja vista a ampliação expressiva do número de alunos ingressantes no Ensino Superior e nos cursos técnicos.

Conclusões

A temática estudada versou sobre as percepções de docentes quanto às contribuições da política de Ensino Integral na comunidade em que uma escola situada em Olinda se insere.

75 REID, 23, pp. 65-77

Dentro da proposta deste artigo, identificou-se que há uma divergência entre os professores em relação a de onde partiu a escolha da escola para ser implantada a política de ensino integral. Sabe-se, porém, que o processo não foi participativo em nenhum momento, pois, uma vez tomada a decisão de implantação, houve tão somente um comunicado por parte da gestão aos professores e funcionários e, por último, à comunidade. Essa atitude causou uma reviravolta na comunidade, provocando resistência de alguns docentes, pais e alunos, que, aos poucos, porém, foram se adaptando ao novo modelo implantado.

Quanto ao processo de transição, houve diversas dificuldades, como a transferência de alunos e professores para outras escolas. Entretanto, alguns professores continuaram na mesma instituição, tanto os selecionados para o programa integral como os professores de ensino regular. Esse fato causou pequenos conflitos entre professores, devido a remunerações salariais diferentes para profissionais de mesmo cargo, situação provocada pela gratificação especial para professores de escolas de referência em ensino integral.

Outras dificuldades encontradas no processo de transição foram evidenciadas na coexistência de duas escolas dentro do mesmo espaço escolar, mas com um único gestor para resolver todos os problemas. Assim, a diferenciação na merenda escolar e no material didático, comum entre alunos do ensino regular e do ensino integral, também gerou desconforto, que só acabou quando a escola se tornou inteiramente integral. Além disso, problemas de infraestrutura também foram mencionados, com o agravante de que, desde a implantação, não há uma adequação mínima para o perfeito funcionamento de uma escola de referência.

Em relação à avaliação do programa implantado na escola, foram listados benefícios para alunos, docentes, gestão escolar e comunidade. Para os professores, o ensino integral trouxe para os alunos um aumento na autoestima, pela possibilidade de continuarem seus estudos em universidades e cursos técnicos. Para os próprios docentes, os benefícios foram além da remuneração salarial, passando a um aumento na realização profissional e pessoal. Para a gestão, a melhoria apresentou-se na possibilidade de foco em uma única modalidade de ensino, além de um maior contato com pais e familiares, já que houve uma redução acentuada no número de alunos matriculados.

Identificou-se que as principais mudanças mencionadas pelos docentes resgatam os quatro pilares da educação, dos valores e das práticas pedagógicas que refletem o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a conviver, conforme defendido pela educação interdimensional. Já as mudanças sugeridas remetem a mecanismos que permitam a permanência dos alunos na escola integral, como a criação de escolas integrais nos turnos da tarde e noite, para que os discentes possam realizar estágios ou participar de programas governamentais de inserção no mercado de trabalho.

Referências

Aguiar, E. C. (2010). *Monografia: início, tranquilidade e defesa.* 3ª ed. Olinda: Livro Rápido.

Brasil (2014). *Planejando a Próxima Década*: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC. Recuperado de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

76 REID, 23 pp. 65-77

- Brasil (2010). *Censo Escolar*. Brasília: INEP. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/basica-censo.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Carneiro, M. A. (2014). *LDB fácil:* Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 22° ed. Petrópolis: Vozes.
- Cavalieri, A. M. V., e Maurício, L. V. (2011). As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. Recuperado de http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf.
- Costa, A. C. G. (2011). *Por uma Pedagogia da Presença*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Recuperado de http://www.dersv.com/POR%20UMA%20PEDAGOGIA%20DA%20PRESEN CA.pdf.
- Dutra, P. (2013). *Educação Integral no Estado de Pernambuco:* uma realidade no ensino médio (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Figueiredo, J. S. B. (2014). A Educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras. In Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação (pp. 379-391). Recuperado de http://anpae.org.br/Ibero_americano_iv/index.html.
- Gil, A. C. G. (2002). Como elaborar projetos de pesquisas. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Neri, M. (2009). *Tempo de permanência na escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE. Recuperado de http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_TempodePermanenciaNaEscola_Fim2.pdf.
- Pernambuco (2008). Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. *Diário Oficial de Pernambuco Poder Executivo*, 2, julho. Recuperado de https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=textoatualizado.
- Pernambuco (2014). *PE tem maior crescimento do Brasil no Ideb do ensino médio. Recife: Pernambuco.* Recuperado de http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=2046
- Pernambuco (2015). Lei nº 15.553, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação PEE. Diário *Oficial de Pernambuco, Poder Executivo, 117*, julho. Recuperado de https://pt.slideshare.net/EMBcae/pee-pe-lei-estadual-n-15533-de-2362015.

Data de recebimento: 08/11/2019 Data da revisão: 21/01/2020 Data do aceite: 27/01/2020

REID, 23, pp. 65-77

ISSN: 1989-2446

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DISEÑO, SELECCIÓN, PRODUCCIÓN, UTILIZACIÓN Y VALIDACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS AUDIOVISUALES INTERACTIVOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. ESTUDIO INICIAL

José Hidalgo Navarrete

Centro Universitario "Sagrada Familia" (Adscrito a la Universidad de Jaén) ihidalgo@ujaen.es. ORCIC: 0000-0002-2721-5007

Emerio Aliaga Zegarra

Universidad Internacional Iberoamerica (UNINI) (México) emerio 45@yahoo.es.

Resumen. Es evidente el constante cambio que sufre nuestro entorno, modificaciones en el clima, nuevas infraestructuras y, sobre todo el avance tecnológico, el cual contribuye al desarrollo de las ciencias, la creación de nuevos inventos y avances en los medios audiovisuales, entre otros. Estos últimos roban cada vez más atención a muchas personas, principalmente a las nuevas generaciones. Todo a nuestro alrededor evoluciona y la educación no puede quedarse atrás; el estudiante se interesa mucho más por internet, la televisión, los móviles y el cine, entre otros, dedicando menos tiempo a las labores académicas. La solución de dicho problema no está en prohibirlos sino en aprovecharlos para beneficio del proceso formativo. Frente a esta situación en el presente trabajo de investigación se examina: la existencia, estado y el uso de los recursos audiovisuales interactivos en el proceso enseñanza—aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos, el trabajo docente y la eficiencia de una institución educativa de la zona sur de la comunidad de Madrid. Igualmente se explora el uso real que se da de este tipo de recursos de educación y la opinión que tienen los docentes al respecto. Para ello se ha diseñado un cuestionario con tres bloques (dimensiones), validado para este fin. Los resultados muestran que se utilizan los Recursos Audiovisuales interactivos y su selección y validación, siguiendo criterios pedagógicos que influyen de manera positiva en el aprendizaje.

Palabras clave: análisis, selección, recursos audiovisuales educativos.

ANALYSIS OF THE TEACHING STRATEGIES FOR THE DESIGN, SELECTION, PRODUCTION, UTILIZATION AND VALIDATION OF INTERACTIVE AUDIOVISUAL EDUCATIONAL RESOURCES IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION. INITIAL STUDY

Abstract. It is obvious that our environment is undergoing a constant transformation including climate changes, new infrastructures and especially technological progress, which contributes to sciences development and the creation of new inventions and audiovisual media advances. The latter steal more and more attention from many people, mainly the new generations. Everything around us evolves and education cannot be left behind; students are much more interested in internet, television, mobile phones and movies among others, spending less time in academic work. The solution to this problem is not to forbid these channels but to integrate them in the educational process. Facing this context, the present research examines the existence, status and use of interactive audiovisual resources in the teaching-learning process. Likewise, its relationship with the academic performance of the students, the teaching work and the efficiency of an educational institution of the southern area of Madrid's community. It also explores the real use of this type of educational resources and the teachers' point of view on this matter. To this end, a questionnaire with three sections (dimensions) has been designed and validated. The results demonstrate that Interactive

Audiovisual Resources are selected and validated following pedagogical criteria and they are actually used as an educative tool having a positive impact on the learning process.

Keywords: analysis, selection, educational audiovisual resources.

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O PROJETO, SELEÇÃO, PRODUÇÃO, UTILIZAÇÃO E VALIDAÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS AUDIOVISUAIS INTERATIVOS EM UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL. ESTUDO INICIAL

Resumo. A constante transformação do nosso ambiente é evidente, principalmente no que toca a alterações climáticas, novas infrastruturas e, sobretudo, avanços tecnológicos que contribuem para o desenvolvimento científico, a criação de novas invenções e avanços dos meios de comunicação audiovisuais. Este último atrai cada vez mais a atenção de muitas pessoas, nomeadamente as novas gerações. Tudo ao nosso redor evolve e a educação não pode ser deixada para trás; alunos estão cada vez mais interessados na *internet*, televisão, telemóveis e filmes, entre outros, dedicando cada vez menos tempo ao trabalho académico. A solução para este problema não passa por proibir estes meios, mas sim por integrá-los no processo educacional. Face a este contexto, a presente investigação avalia a existência, o estatuto e o uso de recursos audiovisuais interativos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a sua relação com o aproveitamento académico dos alunos, o trabalho docente e a eficiência de uma instituição educacional da zona sul da comunidade de Madrid. Também avalia o uso prático desde tipo de recursos educacionais e o ponto de vista dos professors relativamente a este assunto. Como tal, um questionário composto por três secções foi preparado e validado. Os resultados demonstram que recursos audiovisuais interativos são selecionados e validados segundo critérios pedagógicos e acabam por ser utilizados como uma ferramenta educativa com um impacto positivo no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: análise, seleção, recursos audiovisuaiseducacionais.

Introducción

Existe una extensa y variada información sobre el papel que juegan los Recursos Audiovisuales Interactivos Didácticos en el trabajo docente en el aula, así como teorías que sostienen y relacionan a estos medios con el sistema educativo. Este estudio se orienta a comprobar el conocimiento que tienen los docentes de estos recursos a la hora de su selección, tratando de determinar la influencia que estos medios tienen frente a la mejora del rendimiento académico de los alumnos, lo que va a contribuir a la eficiencia de la institución educativa.

La presencia de Recursos Audiovisuales en las instituciones escolares ha aumentado considerablemente, por los esfuerzos realizados desde los propios centros y puestos en funcionamiento por las diferentes Administraciones Educativas. Sin embargo, los criterios que se siguen manejando para su utilización, se apoyan más en principios administrativos, de costumbre, experienciales y operativos que en otros que pudiéramos denominar técnico - didácticos y curriculares. Igualmente, el medio o recurso audiovisual está cada vez más presente en el ámbito informal y formal del alumnado, tanto en el uso cotidiano como en la escuela. Para su inclusión, es evidente que hay que cumplir con una serie de principios metodológicos que lleven a su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ballesteros Regaña, 2016). A través de las múltiples pantallas que rodean a los estudiantes, el acceso a recursos audiovisuales es ubicuo, sobre todo, a través de los dispositivos móviles que los alumnos poseen. Las tabletas y los móviles inteligentes se convierten en pequeñas salas de cine o televisiones portátiles en los propios bolsillos del alumnado. No solo posibilitan el acceso, sino también la propia producción

audiovisual de los más jóvenes, convirtiéndose así en prosumidores (productor + consumidor).

Esto lleva a pensar en la necesidad de propiciar e impulsar una reflexión sobre cómo y por qué estos recursos deben ser utilizados en el currículum (Somekh, 2007, Goig, 2009, Chick, 2011, Haan, 2011, Expósito y Manzano, 2010 y 2013, Manzano, 2012). Se ha asumido que deben introducirse, y que esto automáticamente significa una innovación en el terreno educativo y repercute en un aumento, cuantitativo y cualitativo, de la transmisión de información y del procesamiento de la misma por el alumno, creando entornos más favorables para el aprendizaje.

Para los jóvenes, el lenguaje multimodal forma parte de su comunicación diaria, ya que prolifera el uso de *selfies*, Memes, *gifs* y todo tipo de imágenes y vídeos a través de redes sociales. Entre las tendencias actuales cabe destacar la aplicación para la creación de videoclips con el móvil que es un claro ejemplo de la creación de mensajes multimodales. La captura del vídeo se hace a modo de *selfie* y con una serie de movimientos específicos con el móvil y la letra de la canción se acompaña con un lenguaje de signos. Las plataformas que de forma exclusiva tienen el medio audiovisual como protagonista (Instagram, Snapchat y últimamente Tic Toc) se encuentran cada vez más en auge, creciendo su uso de forma exponencial.

En el ámbito educativo se emplea el formato audiovisual en diferentes asignaturas o como propio objeto de estudio. El uso específico de documentos audiovisuales por parte de profesores es una práctica bastante común para ilustrar asignaturas y ayudar en la comprensión de conceptos. Sin embargo, el aprendizaje reflexivo y crítico sobre productos mediáticos o audiovisuales es un ejercicio poco común, aunque necesario, ante la predominancia del lenguaje visual en las comunicaciones interpersonales de los más jóvenes, ya que son cada vez más accesibles y el conocimiento más democrático; por esa razón, el futuro de la educación ineludiblemente está ligado a los Recursos Audiovisuales y a su potencial interactivo y multimedia.

Los RAI Didácticos, sean manipulativos o virtuales, pueden ser el soporte para el planteamiento de problemas y situaciones didácticas que promuevan la actividad y reflexión en todas las asignaturas. Como tales recursos, tienen unas potencialidades que deben ser hechas realidad por el profesor, lo cual no es inmediato, ya que no es suficiente con el enunciado de las tareas, sino que es necesario identificar e implementar los conocimientos y la trayectoria de estudio correspondiente. Es decir, cobran una gran importancia en el aula como herramientas educativas (Segura Morrero, 2014) siempre que su selección se haga de manera adecuada y siguiendo unos criterios estrictamente pedagógicos. Es ingenuo pensar, como se supone en ciertas posiciones constructivistas sobre el aprendizaje, que el alumno aprende interactuando con los recursos y resolviendo problemas, sin tener en cuenta el papel tanto de las interacciones entre los estudiantes como el papel del profesor-guía. Los conocimientos se generan a partir de la resolución de problemas, pero no se reducen a los problemas y técnicas de solución; el progreso, tanto individual como colectivo del alumno, tiene lugar cuando se logran generalizar y justificar los procedimientos de solución a tipos de problemas cada vez más amplios. Esto plantea un reto a los profesores, formadores de profesores e investigadores en educación ya que la incorporación de estos recursos en el estudio no es inmediata ni transparente.

Según Almerich, Suárez, Orellana y Díaz (2010), existe un bajo nivel de integración de las TIC en las clases y los factores a tener en cuenta, tanto para la evaluación de sus efectos como de las condiciones de implementación. Se constata una tensión entre las altas expectativas del uso de las TIC para favorecer la enseñanza y el aprendizaje y la baja integración en las clases. Parece necesario abordar el tema desde

nuevas perspectivas que ayuden a comprender este fenómeno.

La elaboración de criterios de uso, así como herramientas de análisis de las consecuencias instruccionales y cognitivas de su empleo en procesos de enseñanza - aprendizaje continúa siendo una cuestión abierta. Como afirma Masalski (2005, p. ix), "encontrar modos efectivos de usar la tecnología para la enseñanza, aprendizaje y evaluación, todavía puede ser una tarea desalentadora".

Marco teórico

Los últimos diez años han sido fecundos en avances tecnológicos aplicables a la educación para ofrecer lo mejor y más importante en experiencias para los alumnos y hacerlo extensivo a un número cada vez mayor. Está comprobado que el uso de la multimedia mejora el aprendizaje de los alumnos y reduce el tiempo de instrucción y los costos de la enseñanza (Barros, 2015). Las razones de esta situación están en los diferentes factores que repercuten en la utilización de los medios por parte de los profesores: facilidad de acceso, cultura tecnológica y estructura organizativa del centro, formación del profesorado, apoyo técnico, ideología y actitudes del profesorado. Se concluye también que las tecnologías de la información y las comunicaciones es un producto de la era de la globalización que, sin duda, está al alcance de los individuos y forma parte de sus vidas, de ahí la importancia de su uso en la educación. Además, los medios audiovisuales tienen una importancia trascendental desde el punto de vista didáctico, ya que debe asumirse por cada académico, enseñarse a partir de los mismos, (Barros, 2015), y tener en cuenta que, tendrían que ver con la utilización de los medios precedida de un análisis y comprensión de los significados construidos o su uso como herramientas de investigación. Así pues, la pretensión de conseguir una metodología de enseñanza más activa y participativa, más creativa, más crítica ante los mensajes audiovisuales, más rica en canales de expresión, etc., se ve ciertamente frustrada.

Posteriormente, a consecuencia del desarrollo de la informática, se va introduciendo en el mundo del audiovisual la digitalización y la interactividad que ésta conlleva. Así surgen los denominados hipervídeos, caracterizados por ampliar la información de la secuencia del video conductor, a través de diversos recursos complementarios que pueden adoptar cualquier formato de archivo y que van ligados al vídeo conductor mientras éste se desarrolla (García Valcárcel, 2008; García Matamoros, 2014). Así mismo, el auge de las redes de comunicación y la apuesta por la colaboración a través de las mismas, posibilita el nacimiento de nuevos proyectos para compartir los recursos audiovisuales.

También Internet y la expansión de la enseñanza virtual potencian el uso de la video-conferencia, como un medio de comunicación audiovisual al que se le puede asignar una finalidad educativa, utilizado fundamentalmente en los procesos de elearning, para favorecer los procesos de interacción entre profesor y alumno, proporcionando acceso a los elementos paralingüísticos de la comunicación. Un análisis de las posibilidades de esta herramienta es la que nos presentan Alonso y Gallego (2007) y Prendes y Castañeda (2007), y algunas experiencias llevadas a cabo como son las publicadas por Saez - López, y Ruiz-Gallardo, (2014), González, Cobo y Rodríguez, (2014) y Martínez y Gómez, (2015).

Entre los diversos recursos también debemos mencionar el cine y la televisión como recursos audiovisuales que, si bien generalmente no son diseñados con finalidad instructiva, sí pueden ser estímulos para el aprendizaje. Diversos autores han señalado las posibilidades didácticas de estos recursos para trabajar contenidos no sólo conceptuales sino también, y, sobre todo, procedimentales y actitudinales (González García, 2015; García y Nadal, 2015; Pascual y Ortega, 2007; Pellicer, 2014; Petit y Solbes, 2015).

Así mismo se ha desarrollado el concepto de inteligencia fílmica, en el marco teórico de las inteligencias múltiples (Mesa, 2015), que considera la inteligencia como el potencial psicobiológico para resolver problemas o crear nuevos productos que tienen valor en su contexto cultural. En este contexto se define la inteligencia filmica como la capacidad de los niños para la comprensión argumental y la discriminación ética y estética de los contenidos transmitidos a través de los diferentes sistemas multimedia (De Andrés et al., 2011). Se parte de la hipótesis de que la imagen audiovisual supone un importante elemento modificador de la conducta perceptiva y cognitiva infantil. La medición de la inteligencia filmica se plantea a través de las siguientes dimensiones: a) Inteligencia lógica: capacidad para comprender la estructura y secuenciación de una narración cinematográfica, b) Inteligencia de aprendizaje: capacidad para comprensivamente lo asimilado a través del recurso audiovisual (retención y transferencia), c) Inteligencia emocional: capacidad de distinguir con claridad los mensajes afectivos, d) Inteligencia moral: capacidad de comprensión de los valores o contravalores transmitidos.

Algunos de los proyectos más interesantes que se están desarrollando sobre recursos audiovisuales, con vistas a su incorporación en los procesos de innovación educativa están centrados en el diseño de videojuegos educativos (seriousgames) y procesos de gamificación (Gallego, Molina y Faraón, 2014; Prieto, Díaz, Monserrat y Reyes, 2014; Scolari, 2013; Lacasa, 2011; Revuelta y Esnaola, 2013) así como en el uso de la realidad aumentada (Fombona, Pascual y Madeira, 2012; Moralejo, Sanz, Pesado y Baldassarri, 2014). Todos estos recursos audiovisuales hay que analizarlos en el marco de la sociedad actual, caracterizada por la abundancia de estímulos sensoriales, icónicos y sonoros, y en la que las personas, cada vez más, tienen una necesidad básica de hiperestimulación sensorial, especialmente los más jóvenes. Los recursos audiovisuales suponen una forma de comunicación multisensorial, al implicar una multiplicidad de códigos que inciden sobre diversos sentidos y formas de percepción. Aquí estriba la potencia comunicativa de lo audiovisual. Algunos códigos apelan fundamentalmente a lo emotivo, como la imagen y la música, mientras que otros inciden en la parte más racional de nuestro pensamiento, como el lenguaje verbal. La eficacia comunicativa de los mensajes audiovisuales, tal como señala García - Valcárcel et al. (2015), estará condicionada por la correcta integración de todos estos códigos y lenguajes.

La imagen se ha utilizado desde los tiempos más remotos como medio para la enseñanza y el aprendizaje, de gran utilidad porque se decodifica de forma automática, desde la sensibilidad y emotividad. En el ámbito escolar las imágenes también han estado siempre presentes, en forma de ilustraciones, mapas, figuras, cuadros, maquetas; el lenguaje audiovisual permite un aprendizaje peculiar a partir de las emociones para, en un proceso de distanciamiento gradual, llegar a las significaciones, a las ideas y a los conceptos (Álvarez, 2014; García, Arellano y Ruiz, 2014; García Valcárcel y Hernández, 2013).

Problema objeto de estudio

Si tenemos en cuenta los diferentes estudios realizados con respecto al uso de los medios audiovisuales, encontramos que en los resultados obtenidos se evidencian las ventajas y limitaciones de estos, expresado en forma general por Marín (2008), Fernández Botanero (2010) como motivadores y reforzadores del aprendizaje, independientemente del nivel de enseñanza en el que desarrollen su docencia.

Citado por Hernández y Quintero (2009), Área (2000) manifiesta que la incorporación de los nuevos recursos tecnológicos en las prácticas docentes no ha

conllevado una innovación pedagógica profunda en los objetivos, en las metodologías, en los roles y funciones docentes, ni siquiera en la actividad de aprendizaje de los alumnos. El proceso de integración de las TIC en las escuelas e institutos españoles no parece que haya promovido todavía un uso habitual de estas tecnologías por parte de la mayoría de alumnos y profesores, ni que su utilización haya desencadenado cambios significativos en los objetivos educativos, ni en la forma que los alumnos aprenden (Sigalés, Mominó, Meneses y Badia, 2009). Esta cuestión que puede ser no excesivamente preocupante hoy en día, puede empezar a serlo en el futuro si, como ha sucedido en otros países con una mayor inversión en recursos tecnológicos, donde se confirma que el uso de las TIC en las aulas tiende al estancamiento.

Todo ello pasaría por admitir, una vez más, que un factor clave, aunque no el único, para la integración de los medios tecnológicos en la enseñanza es la formación del profesorado, pero es necesario que dicha formación vaya más allá de la alfabetización tecnológica y contemple el desarrollo de competencias en el profesorado de cara a optimizar el uso didáctico de los recursos.

Por ello, las interrogantes que podríamos hacernos respecto a las necesidades formativas en la integración de las TIC en el diseño y desarrollo curricular son muchas y, a veces, no tan fáciles de resolver o contestar. Centrándonos en la institución objeto de estudio se podrían plantear, entre otras, las siguientes preguntas:

- 1. ¿Qué estrategias emplean los docentes de una Institución Educativa para el diseño, producción y validación de recursos audiovisuales interactivos y qué relación hay con el rendimiento escolar?
- 2. ¿Con que frecuencia los docentes de la Institución Educativa usan los recursos audiovisuales interactivos en el proceso de enseñanza aprendizaje y qué relación tiene con el rendimiento escolar?
- 3. ¿Cuáles son las exigencias didácticas que orientan el diseño, producción, validación y uso de recursos audiovisuales interactivos, tomados en cuenta por los profesores de la Institución y su relación con el rendimiento escolar?
- 4. ¿En qué medida las decisiones tomadas sobre el uso de los recursos audiovisuales didácticos en las clases dan lugar a un servicio más eficiente?
- 5. ¿Qué recursos considera imprescindibles el docente para realizar con comodidad y calidad su tarea educativa?

Metodología

Para la realización del presente estudio, en el que se pretenden poner en relieve las actitudes y consideraciones previas que usan los docentes de una región de la Comunidad de Madrid (España) a la hora de hacer la selección de los recursos audiovisuales para la impartición de sus clases, se ha usado una metodología fundamentalmente cuantitativa en la que se ha usado un cuestionario para la recogida de datos. Dicho cuestionario, previamente ha sido sometido a "juicio de expertos" así como se le ha calculado el Alpha de Cronbach (7,03) para verificar la validez del mismo.

Como hemos dicho, anteriormente, el objetivo de la investigación es identificar las exigencias didácticas para el diseño, selección, producción, validación y uso de recursos audiovisuales interactivos didácticos a nivel de docentes de una región de la Comunidad de Madrid, con el fin de mejorar el rendimiento escolar (que serán comparados con otros centros educativos en estudios posteriores y determinar así la localidad o no de estos resultados), así como detectar si para esa selección y uso, realmente se tienen en cuenta unos determinados criterios, de forma sistemática, o bien es un proceso algo más aleatorio.

Hipótesis

Para el desarrollo de nuestra investigación, se propusieron dos hipótesis iniciales que se llevaron a comprobación a través de todo el proceso:

H₁. La identificación, selección y aplicación adecuada de las exigencias didácticas por los docentes en el diseño, producción y validación de los recursos audiovisuales interactivos didácticos determinan la eficacia para mejorar el rendimiento escolar.

H₂ El uso programado de recursos audiovisuales interactivos didácticos, por los docentes, incide en una eficacia para lograr un mejor rendimiento escolar y trabajo docente.

Herramientas de recogida de información

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el instrumento con el cual se llevó a cabo la recopilación de datos fue un cuestionario que consta de 60 preguntas, estructurales, no generales, referentes a los diferentes requerimientos de la identificación, selección y uso adecuado de los recursos audiovisuales en las aulas.

La encuesta ha sido construida *ad hoc* para el presente estudio, la cual antes de su aplicación ha sido validada mediante juicio de expertos (cinco) integrados por: docentes propiamente dichos en activo, con funciones tanto de docencia como de gestión dentro de los centros educativos y la Consultora Educativa APPLE, como agente externo para esa validación. Esta consultora ha trabajado con los centros para la aplicación del IPad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso escolar 2017 - 2018 en quinto y sexto de educación primaria, y generalizar su aplicación en toda la etapa de 6-12 años, para los próximos periodos escolares.

El informe que debían elaborar los jueces consta de cinco apartados en los que se valora una determinada dimensión en cada uno de ellos. Estas cinco dimensiones son la de pertinencia y relevancia del instrumento, claridad del instrumento, suficiencia del mismo para medir lo que se desea, aplicabilidad del mismo tal cual y por último, la aplicabilidad después de su corrección. En una escala de 5 a 10, las dimensiones de Pertinencia y Relevancia del Instrumento han sido valoradas con nueve por el 100% de los expertos; la dimensión claridad del instrumento ha sido valorada con siete por el 100% de los expertos; las dimensiones suficiencia y aplicable han sido valorados con ocho por el 100 % de los expertos y la dimensión aplicable después de corregir ha sido valorada con nueve también por el 100 % de los expertos. Además, como ya hemos mencionado anteriormente, se le calculó el coeficiente Alpha de Cronbach con el paquete estadístico SPSS V. 21.

Una vez validado el instrumento de recogida de datos, se le envió a los docentes para su cumplimentación. En total, se han recogido un total de 21 docentes que utilizan de forma habitual recursos audiovisuales en sus aulas, algo que no es demasiado frecuente, incluso cuando se ha normalizado totalmente este recurso. Tras la recogida de los cuestionarios se procedió a la extracción de datos y posterior análisis. Los resultados se muestran a continuación.

Resultados

En primer lugar, el dato que nos gustaría resaltar fruto del análisis de los cuestionarios es el referente a la actitud de los docentes hacia el uso de los Recursos Audiovisuales en las aulas, en una muestra cuya experiencia docente tiene una media de 35 años. Estos docentes, que cuentan con un gran bagaje, muestran una actitud positiva (57%) o altamente positiva (43%) hacia su utilización; es decir docentes proactivos en este uso de los recursos audiovisuales en sus aulas, como herramientas para mejorar su docencia y, por tanto, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, se puede comprobar que los docentes tienen conocimiento suficiente de la oferta de RAI así como de su uso en las aulas, pues al observar los datos se refleja que el 95% de los encuestados, usan estos recursos en sus aulas, reconociendo en un 100% de los casos que a lo largo de los años, el estado de conservación es de bueno a excelente; además, en un 95% de los casos reflejan que sus alumnos participan en el proceso de selección y sobre todo de producción de los RAI, y consideran que las exigencias didácticas que deben cumplir estos recursos son las que deben guiar su selección (91%).

A su vez, para la selección y producción de los RAI, los docentes encuestados reflejan que lo hacen siempre pensando que son los más adecuados para los estudiantes (86%), los mejores desde el punto de vista didáctico según ellos (81%) y en muchas ocasiones (71%) se tiene muy en cuenta el contenido, como era de esperar.

Así mismo la información nos indica que los docentes además de conocer lo referente a los RAI, también producen realizando una modificación del recurso, según las propias necesidades de sus estudiantes y el contenido que quieren trabajar, y tan solo un 18% de ellos, presenta ese recurso tal y como lo aportan las editoras.

Para confirmar lo manifestado anteriormente, también los docentes mejoran su formación para el mejor conocimiento y práctica en la selección, producción y uso de los RAI, asistiendo a talleres formativos según lo afirma un 91% de los docentes y solamente un 9% no tiene formación alguna, ni ha asistido a ningún curso sobre el tema en cuestión.

La información obtenida también nos indica que los RAI se seleccionan o producen siempre de acuerdo con el programa vigente (57%), aunque algunos reflejan que, en ocasiones, pueden variarlos por las propias necesidades de los estudiantes y no estar totalmente alineados con el programa a seguir (38,5%). Además, al preguntar a los docentes si consideran que promueven dentro del programa habilidades personales y competencias, un 100 % tienen la creencia de que sí.

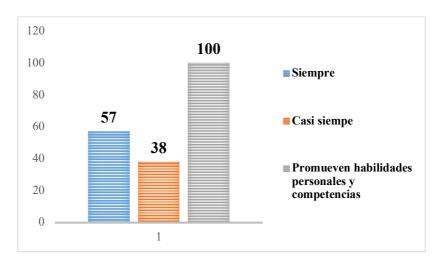


Figura 1. Los RAI de acuerdo con el Programa (%). Fuente: elaboración propia.

Se puede corroborar también que, con el uso de los RAI, los docentes reconocen las competencias que tienen que desarrollar, así el 79% manifiesta que se desarrollan las competencias de información y comunicación; el 88 % manifiesta que se desarrollan las competencias de creación y el 100% manifiesta que el uso de los RAI permite obtener resultados positivos.

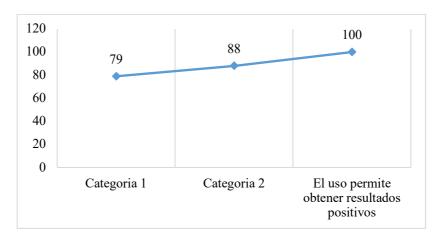


Figura 2. Todas las competencias a desarrollar (%). Fuente: elaboración propia.

Los datos obtenidos demuestran que, con el uso de los RAI, se logra un mayor desarrollo de las competencias tal como lo demuestra el 95% de los docentes.

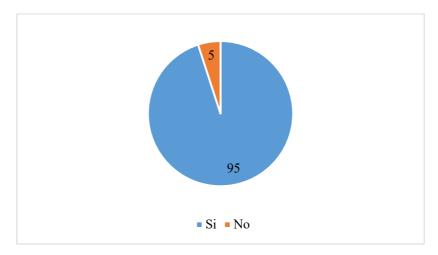


Figura 3. El uso de los RAI y desarrollo de Competencias (%). Fuente: elaboración propia.

La información de que se dispone nos permite afirmar que el uso de los RAI, permite profundizar en los conocimientos, tal como manifiesta el 71% de los docentes que opinan que siempre se profundiza y el 29% de ellos que manifiestan que casi siempre lo hacen.



Figura 4. El uso de los RAI permite profundizar los conocimientos (%). Fuente: elaboración propia.

De igual manera los datos nos indican que el uso de los RAI, generan en los alumnos capacidad de resolución de problemas, tal como lo afirma un 24% que dice siempre y un 62 % casi siempre.

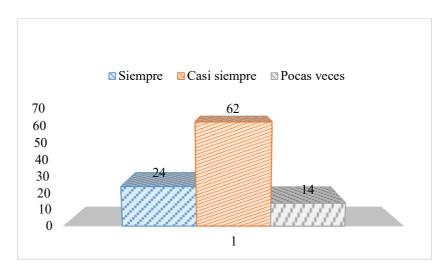


Figura 5. El uso de los RAI genera capacidad de resolución de problemas (%). Fuente: elaboración propia.

Hasta ahora se han aportado los datos relativos a la primera dimensión medida en el cuestionario, la denominada "Conocimiento de los docentes de los Recursos Audiovisuales Interactivos (RAI)". A continuación pasaremos a mostrar los resultados que arrojan las preguntas de la segunda dimensión medida, denominada "Mejor desempeño laboral con el uso de los RAI".

Según la información obtenida, el uso de los RAI permite mejorar la dimensión laboral del docente, porque mejora su trabajo, según el 62% que está totalmente de acuerdo.

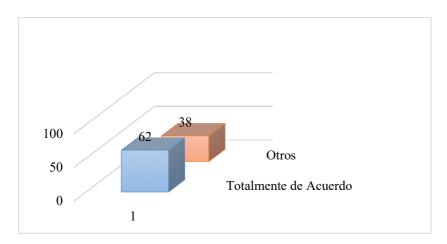


Figura 6. Mejora el trabajo Docente (%). Fuente: elaboración propia.

Manifiestan también los docentes con un totalmente de acuerdo (52%), que el uso de los RAI permite tener un mejor dominio de la asignatura.

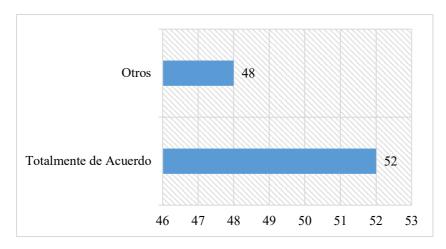


Figura 7. Permite tener mejor dominio de la asignatura (%). Fuente: elaboración propia.

El 81 % de los docentes dice estar preparado para el manejo técnico pedagógico de los RAI, con lo cual se confirma el mejoramiento del desempeño laboral del docente.

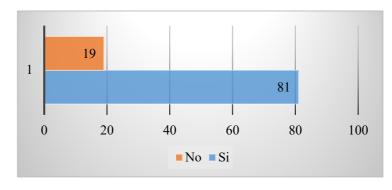


Figura 8. Preparación para el manejo técnico pedagógico de los RAI (%). Fuente: elaboración propia.

Para el mejor desempeño laboral, el uso de los RAI, facilitan el manejo o uso de nuevas estrategias docentes manifestado por el 48% de los docentes encuestados (siempre) y el 52 % (casi siempre) de los mismos.

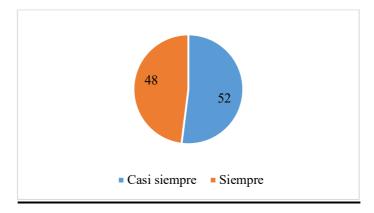


Figura 9. Facilitan el uso de nuevas estrategias de enseñanza (%). Fuente: elaboración propia.

Otro de los aspectos que mejora el desempeño laboral de los docentes es porque el uso de los RAI, facilita el trabajo pedagógico según el 76% de los encuestados que responden entre siempre y casi siempre.

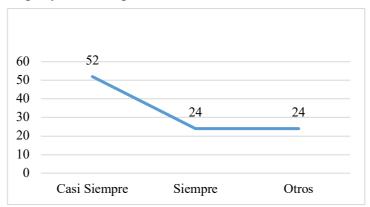


Figura 10. Facilitan el trabajo Pedagógico (%). Fuente: elaboración propia.

También mejora el desempeño laboral del docente, el uso de los RAI, porque estos facilitan el autoaprendizaje e individualización de la enseñanza según el 81% de los decentes que responden entre siempre y casi siempre.

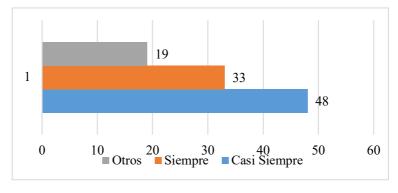


Figura 11. Facilita el autoaprendizaje e individualización de la enseñanza (%). Fuente: elaboración propia.

De igual forma, se mejora el desempeño laboral según el 96% de los docentes (siempre y casi siempre), porque el uso de los RAI permite combinar estrategias de enseñanza.

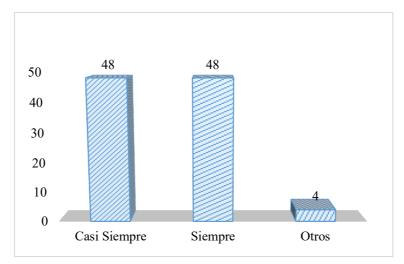


Figura 12. Permiten combinar estrategias de enseñanza (%). Fuente: elaboración propia.

También se mejora esta dimensión según el 62% de los encuestados, porque los usos de los RAI tienen al docente preparado para impartir educación audiovisual, es decir desarrollar la enseñanza basada en la presentación de materiales didácticos audiovisuales para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y eficaces, tanto en entornos presenciales como virtuales.

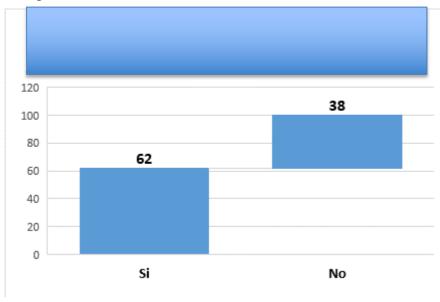


Figura 13. Dimensión mejora del desempeño laboral – el docente está preparado para impartir educación audiovisual (%). Fuente: elaboración propia.

Para mejorar su desempeño laboral, los docentes han adquirido sus competencias con el uso de los RAI, principalmente por su propia iniciativa o apelando a la disponibilidad de recursos informáticos que contaban en casa y especialmente en la institución Educativa (76 %) y con el apoyo en su centro laboral (14%) y apenas un 10% tiene conocimientos por su formación en la Universidad.

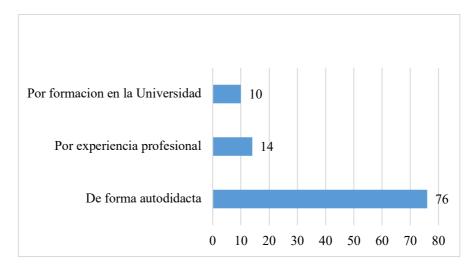


Figura 14. Por el trabajo con los RAI, los docentes han adquirido sus competencias (%). Fuente: elaboración propia.

La tercera dimensión evaluada en los cuestionarios es la denominada "Servicio eficiente" en la que se han medido tres grupos de cuestiones, las relacionadas con la capacidad del docente para usar los RAI, la propiedad intelectual de los recursos que deben respetar y compartir en todo momento y por último, las acciones realizadas para reforzar el servicio educativo.

Respecto al primer bloque, decir que este servicio eficiente que brinda el Centro educativo es gracias entre otros factores a la capacidad manifestada tener por parte de los docentes tales como que el 86% delos docentes descargan, clasifican la información y contenidos digitales; el 95% utilizan varios esquemas de clasificación para almacenar recursos; el 100% recupera y accede a la información y a los contenidos audiovisuales previamente; el 100% etiqueta contenidos audiovisuales para tener un acceso más fácil posteriormente; el 57% organiza, gestiona y evalúa actividades de interacción con RAI; el 14% participa mediante información acompañada de imágenes, enlaces y vídeos; el 95% utiliza paquetes básicos de herramientas para crear contenidos en diferentes formatos; el 86% crea representaciones de conocimientos utilizando recursos digitales; el 91% utiliza una amplia gama de recursos para expresarse de forma creativa y el 91% edita contenidos audiovisuales para mejorar el producto final.

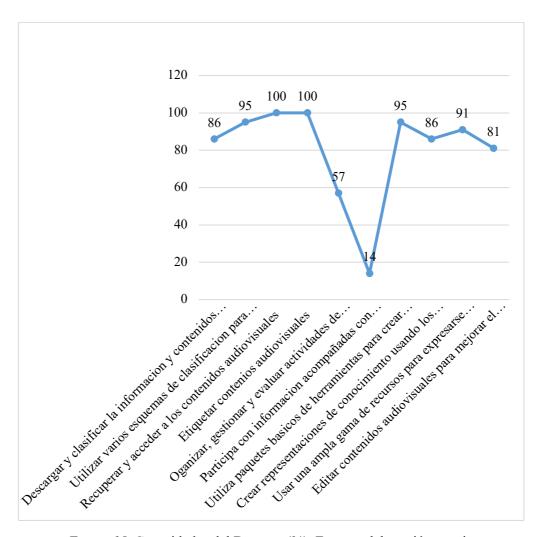


Figura 15. Capacidades del Docente (%). Fuente: elaboración propia.

El servicio eficiente que brinda la institución educativa también se manifiesta por el respeto y conocimiento que tienen los docentes a la propiedad intelectual ya que el 81% de los docentes reconoce el derecho de propiedad o uso de los RAI; el 95% comparten los contenidos encontrados en Internet y el 62% utiliza las redes sociales para difundir resultados de sus trabajos. Desarrollados individualmente a nivel de: Tareas, Unidades de Aprendizaje o cursos en forma integral sin descuidar otro tipo de artículos relacionados a su área de trabajo.

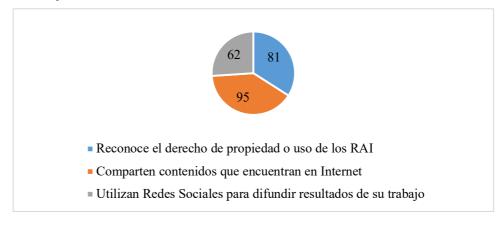


Figura 16. Propiedad Intelectual (%). Fuente: elaboración propia.

Por último, se confirma la dimensión servicio eficiente de la institución a través de acciones realizadas para reforzar este servicio, puesto que al preguntar a los docentes sobre qué acciones han llevado a cabo, manifiestan que el 91% ha creado programaciones didácticas que incluyen contenidos audiovisuales; el 91% ha potenciado la creación de recursos audiovisuales; el 95% fomenta el uso de plataformas curriculares de recursos audiovisuales; el 81% favorece y mejora el desarrollo curricular digital; el 95% desarrolla estrategias de formación del docente; el 95% desarrolla la integración de tecnología mediáticas; el 95% potencia la alfabetización audiovisual; el 86 % aprovecha las posibilidades legales para el uso de contenidos y los RAI; el 95% facilita el desarrollo de licencias específicas para el uso de contenidos y los RAI y el 95% favorece la experimentación, investigación e innovación mediante la interacción de los RAI.

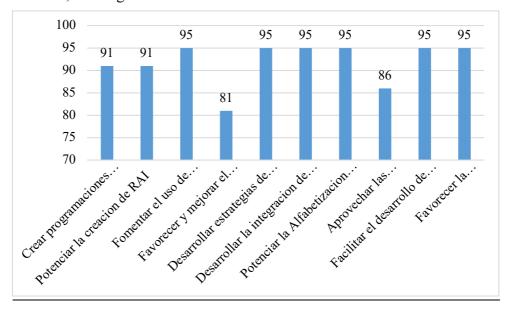


Figura 17. Dimensión: Servicio Eficiente - Acciones realizadas para reforzar el servicio (%). Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Una vez presentados los datos que arrojaron los cuestionarios realizados por los docentes, y respondiendo a las preguntas iniciales que se hacían al inicio de este trabajo, se puede determinar que:

- a) La incorporación sistemática y planificada del uso de los Recursos Audiovisuales Interactivos influye en el mejor funcionamiento académico de las instituciones estudiadas.
- b) El mejoramiento del rendimiento escolar (académico) está influenciado por la utilización de los RAI.
- c) El mejor desempeño, tener más facilidades y desarrollar capacidades del docente, están influenciados por el uso de estos recursos.
- d)El uso de los RAI, influye en la Institución Educativa en la que se ponen en práctica para brindar un eficiente servicio educativo a la comunidad.

Por tanto, se puede decir que las dos hipótesis iniciales que se habían propuesto, se cumplen en su totalidad según los docentes que han sido encuestados, es decir, la

identificación, selección y aplicación adecuada de las exigencias didácticas por los docentes en el diseño, producción y validación de los recursos audiovisuales interactivos didácticos determinan la eficacia con el consiguiente mejoramiento del rendimiento escolar y el uso programado de recursos audiovisuales interactivos didácticos, por los docentes, incide en una mayor eficacia para lograr un mayor rendimiento escolar y por consiguiente un mayor rendimiento del trabajo docente.

Referencias

- Almerich, G.; Suárez, J.M.; Orellana, N. y Díaz, M.I. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. Revista de InvestigaciónEducativa, 28 (1), 31-50.
- Alonso, C. y Gallego, D.J. (2007). La videoconferencia como recurso en situaciones de enseñanza a distancia. En J. Cabero, F. Martínez. Y M.P. Prendes (Coord.). Profesor ¿estamos en el ciberespacio? Barcelona: Davinci.
- Álvarez, M.T. (2014). Una experiencia audiovisual en el trabajo de adolescentes y jóvenes. Revista Sexología y Sociedad, 9 (22).
- Área Moreira, M. (2000). La elaboración de módulos y materiales electrónicos para el WWW en la educación de personas adultas. (Documento elaborado para la formación del profesorado del Proyecto Red VEDA (Red Virtual para la Educación de Adultos, 2000). Universidad de la Laguna.
- Ballesteros Regaña, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa, 6, 58-70.
- Barros Bastida, Carlos. (2015). Los Medios Audiovisuales y su influencia en la Educación desde las alternativas de análisis. Revista Universidad y Sociedad Vol7 Nº 3. ISSN: 2818 3620.
- Chik, A. (2011). Learner Autonomy development throug digital gameplay. *Digital Culture y Education, City University Oh Hong Kon.*, 3(1), 41-45.
- De Andrés, T. Berlanga, A. Pérez, A. Segura, M. Ibarrondo, L. Cano, A. y Ga, A. (2011). *El desarrollo de la inteligencia filmica* (Vol. 15). Ministerio de Educación.
- Expósito, J. y Manzano, B. (2010). Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en Educación Primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías. TESI, 11(1), 330-351.
- Expósito, J. y Manzano, B. (2013). Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de Primaria en su contexto educativo y socio familiar. EDUTEC, 45.
- Fernández Botanero, M. (2010): Traducción y estudios actuales de Sociología de la Comunicación. Revista castellano Manchega de Ciencias Sociales.
- Fombona, J. Pascual, M.A. y Madeira, M.F. (2012). *Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 41, 197-210. Recuperado de http://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22659gameplay. *Digital Culture &Education*, 3(1), 30-45.

- Gallego J, F., Molina, R. y Faraón, L. (2014). Gamificar una propuesta docente diseñando experiencias positivas de aprendizaje. Universidad de Alicante.
- García Matamoros, M.A. (2014). *Uso Instruccional del video didáctico*. Revista de investigación, 38 (81), 43 68.
- García Valcárcel, A. (Coord.) (2015). Proyectos de trabajo colaborativo con TIC. Madrid: Síntesis.
- García Valcárcel, A. Tejedor, F y Muñoz Repiso. (2008). *Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza*. Análisis de sus conocimientos y actitudes. Revista Española de Pedagogía, Editor: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
- García Valcárcel, A. y Hernández, A. (2013). Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa. Madrid: Síntesis.
- García, A. R. Arellano, P. R. y Ruiz, M. R. G. (2014). Presencia de la competencia mediática en los objetivos curriculares de la etapa de educación primaria. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 26 (1), 137-159.
- García, M.L.S. y Nadal, C.C. (2015). El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 46, 87-101.
- Goig, M. (2009). Webquest: Proyecto colaborativo entre familia yescuela. I Simposio Internacional: "Buenas prácticas educativas conTIC. Málaga. 14-16 Diciembre 2009.
- González García, M.G. (2015). Cine y literatura para el aprendizaje de las competencias básicas: vínculos semióticos y educativos. Educatio Siglo XXI, 33 (1), 175 194.
- González, J. M. M. Cobo, I. L. y Rodríguez, R. S. (2014). *El sistema de videoconferencia como herramienta para potenciar el aprendizaje colaborativo:* En A. Hernández y S. Olmos (Coord.) Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Haan, J. (2011). Teaching and learning English through digital game projects. Digital Culture & Education, 3(1), 46-55.
- Hernández Martin, A. y Quintero Gallego, A. (2009). La integración de las TICen el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado. RECEOP, 12 (2), 103 119.
- Lacasa, P. (2011). Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales. Madrid: Morata.
- Manzano, B. (2012). Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado dePrimaria en su contexto educativo y sociofamiliar. Granada: EditorialUniversidad de Granada.
- Marín. M. (2008): Una gramática para todos, 1º Ed., Buenos Aires, Voz activa.
- Martínez, A. A. V. y Gómez, B. O. C. (2015). Evolución y análisis de una experiencia de utilización de videoconferencia de sala y de escritorio. Pixel -Bit: Revista de medios y educación, 47, 59 71.
- Masalski, W. J. (2005). *Preface. En, W. J. Masalski y P. C. Elliot (Eds.), Technology supported mathematics learning environments.* Sixty SeventhYearbook. (p. ix). Reston, VA: NCTM.
- Mesa Jacobo, J. R. (2015). Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes. Universidad de Murcia.

- Moralejo, L. Sanz, C. V. Pesado, P. y Baldassarri, S. (2014). Avances en el diseño de una herramienta de autor para la creación de actividades educativas basadas en realidad aumentada. Libro de actas TE & ET. Recuperado de http://www.teyet2014.undec.edu.ar/ Libro -deActasTEYET2014.pdf.
- Pascual, M.A. y Ortega, J.A. (2007) *Videojuegos y Educación. En J.A.* Ortega y A. Chacón (coord.) Nuevas tecnologías para la educación en la era digital. Madrid: Pirámide.
- Pellicer, P.B. (2014). *Utilización didáctica del cine en matemáticas*. *Enseñanza* & Teaching, 32 (2), 123145.
- Petit, M. F. y Solbes, J. (2015). El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (I). Propuesta didáctica. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 12 (2), 311 327.
- Prendes, M.P. y Castañeda, L.J. (2007). *Aspectos pedagógicos de la videoconferencia*. En J. Cabero, F. Martínez. y M.P. Prendes (Coord.). Profesor ¿estamos en el ciberespacio? Barcelona: Davinci.
- Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J., y Reyes, E. (2014). *Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario*. Revision, Vol 7, No 2, pp. 76-92.
- Revuelta, F. I. y Esnaola, G. A. (Coord.) (2013). Videojuegos en redes sociales: Perspectivas del edutainment y la pedagogía lúdica en el aula. Barcelona: Laertes.
- Sáez López, J. M., y Ruiz Gallardo, J. R. (2014). La enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales a través de la videoconferencia interactiva. Estudio de caso en Educación Primaria. Píxel Bit, Revista de medios y educación, 44, 35 49.
- Scolari, C. (ed.) (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification, Col·leccióTransmedia XXI*. Barcelona: Laboratori de MitjansInteractius. Universitat de Barcelona.
- Segura Morrero, A. (2016): La importancia de los Recursos Audiovisuales como herramienta educativa. Editor Universidad Isabel I, Burgos España.
- Sigalés, C. Mominó, J. Meneses, J. y Badia, A. (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española*: Situación actual y perspectivas de futuro. Barcelona: Ariel.
- Somekh, B. (2007). *Pedagogy and Learning with ICT. Researchingthe art of innovation*. London: Routledge.
- Tome Fernández, M. y Manzano García, B. (2015). *Investigación en la Práctica Docente. Editorial Granada*. Universidad de Zaragoza. Fundación Universitaria Antonio Cargallo. España.

Fecha de recepción: 27/07/2019 Fecha de revisión: 18/11/2019 Fecha de aceptación: 08/01/2020

ISSN: 1989-2446

OS APARATOS LEGAIS QUE FOMENTAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM SOBREVOO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Márcea Andrade Sales

Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Brasil) masales@uneb.br · http://orcid.org/0000-0003-1158-6089

Daniele Santana Santos

Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Brasil) danissantos@uneb.br · https://orcid.org/0000-0002-7252-8942

Ginaldo Cardoso de Araújo

Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Brasil) garaujo@uneb.br · https://orcid.org/0000-0002-2407-5790

Resumo. Com objetivo de discutir aparatos legais que fomentam políticas públicas educacionais, voltadas à formação de professores no Brasil, este texto faz um sobrevoo na legislação brasileira, problematizando como esses documentos influenciam na organização curricular das licenciaturas e na formação docente, no Brasil. Para tanto, utilizamos pesquisa documental para análise de documentos que normatizam a formação docente como Constituição de 1988, Decretos e Diretrizes; e analisamos estrutura curricular de uma licenciatura oferecida por uma Universidade pública do Estado da Bahia. Paralelo a isso, recorremos à literatura para situar dispositivos legais no seu contexto histórico e social, e compreender que suas intencionalidades ligadas à ideologias políticas e econômicas, definem a efetivação dessas políticas no contexto da formação e atuação docente. Esse estudo evidenciou que bases legais que normatizam cursos de licenciatura no Brasil exercem influência na organização do currículo, definindo carga horária, competências e habilidades e perfil do egresso; no entanto as matrizes curriculares, mesmo trazendo formatos interdisciplinares, ainda conservam epistemologia positivista na formação do professor especialista. Essas evidências sinalizam a necessidade de revisão desses cursos, definindo seus Projetos a partir da complexidade do contexto educacional. Acreditamos, assim, que professores sairão mais preparados para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Legislação Educacional, Políticas Públicas, Formação Docente, Organização Curricular

THE LEGAL APPARATUS THAT PROMOTE EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING IN BRAZIL: AN OVER FLIGHT IN BRAZILIAN LAW

Abstract. Intending to discuss the legal apparatus that promote public educational policies, aimed at training teachers in Brazil, this text makes an overflight by Brazilian law, questioning how these documents interfere the degree curriculum organization and teacher training in Brazil. We used documental research which consisted in the analysis of documents that regulate teacher training; and the

curricular structure of a degree offered by a public university of Bahia State. We turn to the literature to situate the legal provisions in its historical and social context, and understand that their intentions linked to political and economic ideologies define the effectiveness of these policies in the context of education and performance of teachers. This study showed that the legal bases that regulate the degree courses in Brazil make influence in the curriculum organization, setting the workload, skills and abilities and egress profile, however the curriculum matrices, even bringing interdisciplinary formats, still retain positivist epistemology training teacher. These evidences indicate the need to review these courses, defining their projects from the complexity of the educational context. Then, we believe, that teachers will conclude better prepared to face the challenges of contemporary times.

Keywords: Educational Legislation Public Policy, Teacher Training, Curricular Organization.

EL APARATO JURÍDICO QUE PROMOCIONA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL: UN SOBREVUELO EN LA LEY BRASILEÑA

Resumen. Con el objetivo de discutir los aparatos legales que fomentan las políticas públicas educativas, dirigidas a la formación de docentes en Brasil, esto texto hace un sobrevuelo en la legislación brasileña, cuestionando como estos documentos influyen en la organización curricular y en la formación docente en Brasil. Usamos la investigación documental en el análisis de documentos que regulan la formación docente y se analizó la estructura curricular de un pregrado ofrecido por una Universidad pública del estado de Bahia. Recurrimos a la literatura para situar dispositivos legales en su contexto histórico y social, y comprender que sus intenciones vinculadas a ideologías políticas y económicas, definen la efectividad de estas políticas en los contextos de la formación docente. Este estudio mostró que las bases legales que regulan los cursos de pregrado en Brasil ejercen influencia en la organización del currículo, definiendo la carga de trabajo, habilidades y perfil de egresados; sin embargo, las matrices curriculares, incluso interdisciplinarios, aún conservan epistemología positivista en la formación del profesor. Estas evidencias señalan la necesidad de revisar estos cursos, definiendo sus proyectos en función de la complejidad del contexto educativo. Por lo tanto, los maestros estarán mejor preparados para enfrentar los desafíos de los tiempos contemporáneos.

Palabras clave: Legislación Educativa, Políticas Públicas, Formación del Profesorado, Organización Curricular.

Introdução

Os debates sobre a formação de professores, especialmente da Educação Básica, têm ocupado importante espaço no cenário educacional no Brasil. As discussões têm levado pesquisadores, entidades da sociedade civil organizada e agentes públicos, a refletirem e lutarem por uma formação de professores pautada na valorização da carreira, na constituição da identidade profissional docente, nos currículos dos cursos de licenciatura, em melhores salários e condições para o exercício profissional, por aparatos legais mais orgânicos e políticas públicas educacionais voltadas para formação de professores, efetivas, que contemplem a real necessidade da formação docente do país.

É consenso entre os estudiosos da Educação de que a preparação deficitária dos professores reflete, diretamente, na qualidade da escola brasileira. Assim, nesse texto, analisamos as políticas públicas voltadas para a formação docente no contexto na legislação brasileira, identificando como tais políticas estão refletidas na concepção dos currículos dos cursos de formação de professores. Recorremos, então, a Gatti (2013, p.35) para quem,

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Nessa perspectiva, contextualizamos os aparatos legais que regulamentaram e regulamentam as políticas educacionais para formação de professores da Educação Básica, pois é importante a compreensão de como se deu essa formação nos aspectos legais para entender porque a educação brasileira, no contexto atual, apresenta indicadores que revelam a sua baixa qualidade. O processo formativo do docente é complexo, pois envolve múltiplas dimensões e perspectivas. Sobre o tema em questão, Nóvoa (2002, p.57) afirma que,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação docente é, assim, um aspecto importante a ser pensado, pois os professores com seus saberes, valores e experiências contribuem para qualificar a aprendizagem dos educandos. Nesse prisma, o desenvolvimento profissional, entre outros aspectos, deve compreender a formação vinculada a uma concepção de docência que fomente a ação desse profissional pela capacidade de confrontar a teoria com as experiências da prática e produzir novos conhecimentos necessários à ressignificação de sua práxis, percebendo-a como uma ação de mediação dialógica e reflexiva.

No Brasil, a partir da década de 20 do século passado, houve grande efervescência política e intelectual em favor de uma reforma civil e ética, a exemplo da Semana de Arte Moderna em São Paulo (1922), a fundação da Associação Brasileira de Educação no Rio de Janeiro (1924), dentre outros movimentos políticos e culturais que lutaram por mudanças estruturais no país. No campo da Educação, o movimento da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros da Educação no Rio de Janeiro (1932) trouxeram um novo mover intelectual sobre a educação brasileira, sua gestão e política. Os precursores da Escola Nova - Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo - influenciaram a política e a administração da educação escolar do Brasil, a partir dos estudos de pensadores norte americanos e europeus.

Nesse contexto, foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar as professoras para o ensino das *primeiras letras*. A partir de 1934, os Institutos de Educação são transformados em Institutos de Ensino Superior com a oferta de cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Assim, o curso de Pedagogia tinha como propósito preparar o docente para ministrar aulas nas Escolas Normais e os cursos de licenciatura deveriam preparar os professores para assumirem as disciplinas que faziam parte dos currículos das escolas secundárias. Vejamos, a seguir, os cenários da Educação, no Brasil.

Cartas Constitucionais, LDB e formação dos profissionais do magistério da Educação Básica

A promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 16 de julho de 1934, foi uma consequência das aspirações manifestas pela Revolução de 1930 e a Revolução Constitucional de 1932, que tinham como objetivo, melhorar a condição de vida da grande maioria da população, criando leis sobre a ordem econômica e social, a família, educação e cultura, além de tratar da questão da segurança nacional. No que diz respeito à educação escolar, particularmente à formação de professores, a Constituição cita em seu Artigo 5, inciso XIV, que: "Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional" (BRASIL, 1932); e nos artigos 148 a 157, trata da educação e da cultura, mas não faz considerações sobre a formação de professores para a Educação Básica. Notamos que a formação dos professores não figurava como aspecto importante para o país na concepção dos governantes e legisladores da época.

Com a instauração da ditadura do Estado Novo (1937-1945), o Brasil passou por uma profunda transformação nas instituições e nas relações de poder no país. Nesse contexto, foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de Novembro de 1937, que substituiu a Carta de 1934, trazia traços do autoritarismo do novo governo. Na Carta de 1937, nos seus artigos 15 e 16 sobre a educação escolar, afirma que,

Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude e XXIV - diretrizes de educação nacional (BRASIL, 1937).

E nos Artigos 128 a 134, reafirma uma educação escolar, nos moldes da Carta anterior, mas explicitando um maior controle, a exemplo dos conteúdos ministrados em sala de aula, como era imposto pelo novo governo, para a educação nacional. A escola assumiu, assim, a condição de instrumento de transmissão da ideologia do governo autoritário e repressivo da época.

Com o fim do Estado Novo, é instituída uma nova Carta Magna que consagrou liberdades que existiam na Constituição de 1934, mas que haviam sido retiradas na carta promulgada em 1937. A Constituição de 1946 buscou proteção maior dos direitos individuais, consagrando em seu texto o amplo acesso ao Poder Judiciário entre outras inovações. No campo da educação escolar, também se percebe uma tímida tentativa de organizá-lo, já que, no Art. 5º podemos constatar que: "Compete à União: XV - legislar sobre; d) diretrizes e bases da educação nacional" (BRASIL, 1946).

Após décadas de debates no Congresso Nacional, na comunidade acadêmica e 30 anos após ser mencionada na Constituição Federal, no ano 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024/61. A LDB 4024/61 abordou aspectos como: regulamentação de Conselhos Estaduais de Educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo. Vale frisar, que foi neste documento que, pela primeira vez, abordou-se a questão da formação de professores concebida para o exercício da docência em sala de aula. Apesar da sua criação tardia, a LBD de 61 representou um avanço para a consolidação da organização do sistema nacional de educação escolar brasileira.

No ano de 1961, outro fato que deixou sua marca na história da Educação do Brasil, no que tange a luta pelo estabelecimento de políticas e administração escolar, foi a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. A criação da ANPAE se configurou como ponto de partida para uma renovada atuação da sociedade civil no campo específico da política e da gestão da educação escolar no Brasil, o que contribuiu para as pesquisas e debates sobre essas questões no país. A criação de outra associação, na década de 70 do século passado, também se configurou como mais um passo importante para consolidação de debates no campo educacional, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em 1974 -, que se configurou como o segundo passo decisivo da atuação da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada para a matéria de pesquisa sobre políticas públicas educacionais e gestão da educação do Brasil. Ainda hoje, pesquisas realizadas por essas entidades têm contribuído para reflexões e discussões sobre as políticas públicas educacionais no Brasil.

Em 1962, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) contendo metas quantitativas e qualitativas para serem alcançadas em 08 anos. Seguindo a prescrição da LDB 4.024/61, esse plano tornou obrigatório o investimento por parte da União de no mínimo 12% de recursos para a educação. O Documento não faz menção à carreira e a formação docente, e foi extinto em 1964.

Com o golpe de Estado de regime militar, em 1964, nova Constituição foi aprovada, em 15 de março de 1967, estabelecendo a Lei de Segurança Nacional e institucionalizando o regime militar. No que tange o campo da educação escolar, no Art. 8º menciona que "Compete à União; XVII - legislar sobre; q) diretrizes e bases da educação nacional" (BRASIL, 1967). Nesta constituição, apenas três artigos falam da educação nacional - 168 a 171. No que se refere à formação de professores, o texto da Lei não faz referência a essa questão, exceto o inciso IV do Artigo 176, que aborda sobre a carreira docente,

O provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial (BRASIL, 1961).

Com o golpe militar de 1964, foi necessário fazer alterações na legislação do ensino para atender às mudanças que estavam acontecendo no país. A Lei 5.692, aprovada em 1971, reorganizou o ensino em 1º Grau - com oito anos de duração; e o 2º Grau - com três anos de duração. Inspirada no tecnicismo educacional, essa Lei instituiu os cursos profissionalizantes de 2º grau que deveriam qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o curso de Magistério de 1º grau substituiu as Escolas Normais, sendo o responsável pela formação dos professores para as quatro primeiras séries do primeiro grau. Para ensinar nas últimas séries, a Lei previa a formação em nível superior em curso de licenciatura curta, com três anos de duração ou plena com quatro anos de duração.

A criação dos cursos de licenciatura curta tinha o propósito explícito de atender às demandas impostas pela industrialização do país. Abreviava o tempo de preparação do professor para possibilitar o seu ingresso no mercado de trabalho que apontava uma carência de profissionais. De forma aligeirada, essa formação se baseou numa metodologia instrumental que tinha como finalidade disponibilizar ao professor as técnicas necessárias para o exercício da docência.

Com fortes críticas do meio acadêmico e de entidades corporativas, esses cursos foram, aos poucos, sendo transformados em licenciatura plena. A formação do professor

especialista numa determinada área do conhecimento se consolidou, assim, a partir do estudo sequencial de disciplinas específicas, sendo dosadas em alguns momentos com os conhecimentos relacionados à área pedagógica. Isso provocou uma dificuldade na identidade do profissional docente, uma vez que, ao concluir o curso, não sabe se é professor de história, de geografia ou de matemática ou se é um historiador, um geógrafo ou um matemático.

A Constituição de 1988: educação como direito e formação docente

Com o fim do Regime Militar no país e o início do regime democrático, é promulgada uma nova Carta Magna que até hoje legisla sobre a República Federal Brasileira - a Constituição Federal de 1988, que marca a ruptura da forma de governo estabelecida no país, dando caráter democrático às estruturas governamentais do Brasil, e proporcionando mais direitos à população. Institui novas formas de se pensar a educação nacional, responsabilizando os entes federativos acerca de sua oferta. Sobre essa transformação na política e na forma de refletir a educação no país, Sander (2007, p. 432) nos diz que,

No Brasil, testemunhamos essa evidência a partir de meados da década de 1970 até meados dos anos 1990, em que o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutais sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda atividade humana.

Com as transformações nas bases estruturais da política brasileira, a partir do protagonismo de movimentos de resistência da sociedade civil em favor da democratização e da anistia política, ações que se arraigaram no decorrer da década de 80, com o movimento das *Diretas já*, resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, a Educação como parte intrínseca da sociedade, traz evidências dessas mudanças, a saber: intervenção crescente da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada nos movimentos de reforma educacional; luta pela defesa da escola pública, da valorização do magistério e da gestão democrática do ensino; fortalecimento dos movimentos sociais que culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Na educação escolar, a Constituição Federal de 1988, provocou um salto na política pública da educação nacional, pois a educação passou a ser vista como direito constitucional para toda a população brasileira, sem distinção. Assim como as demais Cartas, esta, em seu artigo 22 preconiza que "Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional" (BRASIL, 1988) Além de apresentar 10 artigos - 205 a 214 - com orientações, direitos e deveres, para o sistema nacional de ensino. Sobre a carreira docente, é incluída como emenda constitucional em 2006, no artigo 206,

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 2006)

É viabilizado através da constituição de 1988, reflexão sobre a valorização do magistério, o que contribui para discussões em diversos espaços (academia, agentes

públicos, fóruns entre outros), e destaque na legislação própria da educação escolar sobre a formação inicial e continuada de professores, como será visto a partir da LDB 9.394/96.

Neste novo contexto político nos anos 1990, mais precisamente em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 - dando um salto quantitativo e qualitativo na organização da educação escolar nacional. Transcorridos quase trinta anos de sua promulgação, a Lei ainda continua atual, permitindo inclusões por leis e decretos, o que possibilita intervir, de forma democrática, sobre as políticas e gestão da educação nacional.

Os 92 artigos da LDB 9.394/96 representam um novo momento da Educação no Brasil. Neles podemos ver refletidos muitos desafios e muitas esperanças que moveram e movem o trabalho de educadores em um país de realidades tão diferentes. A LDB 9.394/96 trouxe diversas mudanças nos aparatos legais anteriores, como a inclusão da educação infantil e a formação adequada dos profissionais da Educação Básica, que também teve prioridade, com um capítulo específico para discutir o assunto. Esse fator foi fundamental para refletirmos sobre a implantação de políticas públicas educacionais voltadas para formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro.

Mesmo num contexto de reformas neoliberais do Estado, essa Lei trouxe para o cenário educacional brasileiro algumas inovações, como *flexibilização*, *contextualização*, *gestão democrática*, *valorização dos docentes* e, a partir dela, foram formuladas políticas referentes à estrutura, organização e oferta da educação em todos os níveis de ensino. Quanto aos profissionais da educação, foram criados programas e projetos de formação inicial e continuada, presencial e a distância, bem como a valorização profissional através do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica – FUNDEB.

Depois da promulgação da LDB 9.394/96, Decretos, Diretrizes, Pareceres, Programas para formação de professores inicial e continuada foram fomentados. Tais eventos sugerem que estamos diante de um renovado interesse nacional e internacional pela política pública educacional voltada para a formação de professores, como pode ser lido no título VI da LDB 9.394/96 sobre Profissionais da Educação,

- Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)
- § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a **formação inicial**, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)
- § 3º A **formação inicial** de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 2009).
- § 5° A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

O Artigo 62, da Lei 9.394/96, orienta como deve ser a formação inicial e continuada do professorado brasileiro e onde pode correr essas formações. No que tange à formação inicial, afirma que é papel dos entes federativos, em regime de colaboração promover a formação inicial, e que essa deve acontecer, preferencialmente, no ensino presencial. Enquanto as outras Leis não mencionavam a formação inicial, a Lei de 96 dá o devido enfoque que essa etapa da formação de docente precisa e merece no contexto mundial que enfrentamos.

Nessa última década, no Brasil, a União buscou organizar as políticas de formação de professores em todo território nacional (GATTI, 2011); o Governo Federal identificou grande dispersão e fragmentação das políticas docente no país, bem como, divergências entre programas de formação docente sob sobre responsabilidade das Universidades e as demandas da Educação Básica. Dessa forma, mediante a criação de Leis, Decretos e Pareceres, foi dado o caráter mais sistemático aos aparatos legais para a formulação e implantação de políticas educacionais para formação de professores da Educação Básica, a qual proporcionou articulação no âmbito das instituições públicas. Coube, então, ao Ministério da Educação e Cultura - MEC a responsabilidade de desenhar uma política nacional para a formação docente. Para Gatti (2011, p. 49) isso,

Traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores.

As políticas públicas voltadas à formação de professores da Educação Básica são importantes para a identidade docente, para o aperfeiçoamento da prática docente, à natureza dos cursos de licenciatura e para a pesquisa na prática docente, na medida em que essa consegue ser efetiva na vida profissional do professor, de tal modo, que ele se sinta valorizado no exercício da sua profissão. E é na sala de aula, através do processo educativo, que esse sentimento de pertencimento na profissão ficará mais evidente.

Desdobramentos das Políticas Públicas Educacionais pós LDB 9394/96

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundebⁱ, sancionado pela Lei nº 11.494/2007, é a principal forma de regulação de recursos financeiros para profissionais do magistério da Educação Básica, pois 60% dos recursos do fundo, segundo a Carta de 1988, através da ementa constitucional nº 53 de 2006, devem ser direcionados à remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação em exercício no setor público, o que auxilia os Estados, Distrito Federal e Municípios a investirem na carreira docente. Para Gatti (2011, p. 33) "os fundos (Fundef e posteriormente o Fundeb) também foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção, concretização de políticas mais equânimes de valorização do magistério". Vale enfatizar, aqui a vigência do Fundeb até o ano de 2020.

Através da Lei 10.172 de Janeiro de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com duração de 10 anos. O Plano está previsto na Constituição Federal através do artigo 214, incluído pela emenda constitucional nº 59/2009, a qual modificou a sua condição do Plano, passando de um dispositivo da LDB 9.394/96 para uma exigência constitucional - o PNE estabelece metas, diretrizes e, com isso, estratégias para alcançá-las no âmbito da Política Educacional. Vale destacar, que os

Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem construir e aprovar seus planos de educação, em consonância com o PNE.

No que tange à formação docente, o PNE, no capítulo IV - Magistério da Educação Básica, ao tratar sobre a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, afirma que a qualidade do ensino, somente poderá ser alcançada concomitante com a valorização do profissional docente, pois sem a valorização do professor, todo e qualquer esforço para a melhoria do ensino proposto pelas metas estabelecidas no PNE (2001-2011) será inútil. Assim, essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, a formação continuada (BRASIL, 2001).

De acordo com o PNE (2001-2011), essas condições foram aspiradas da prática docente, a partir de estudos de instituições que formam professores, o que nos leva a entender que a formação inicial de professores é estruturante para a política educacional de valorização do magistério, e que, sem dúvida, afeta a melhoria do ensino, já que muitos professores, em início de carreira, ao chegarem à escola e se depararem com uma realidade divergente da que estudou na Instituição de Ensino Superior, se atemorizam diante do novo desafio ou abandonam a profissão. Além disso, há a observação de jovens não têm escolhido a docência como profissão por considerarem a carreira docente pouca atrativa devido ao baixo salário e a péssima condição de trabalho (GATTI, 2011). A formação docente continuada e inicial, e as políticas educacionais que acolhem essa formação são descritas no PNE,

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar, prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2011)

O período de vigência do PNE (2001-2011) se esgotou, e algumas coisas já foram feitas em relação à implantação de políticas educacionais para formação de professores da Educação Básica; no entanto, sabemos que muito precisa ser feito ainda para tentar resolver as deficiências postas na formação docente para a Educação Básica, atentando para a necessária relação entre os cursos de licenciaturas de Instituição de Ensino Superior — IES e Educação Básica; e na constituição de políticas públicas educacionais que no nosso entendimento devem ser de Estado e não de Governo.

Outro PNE foi aprovado em 2014, através da Lei 13.005/2014, também com vigência de 10 anos (2014-2024), e tem mesma intencionalidade da PNE 2001-2011; no entanto, modifica a quantidade de metas, que passa a ter 20 Metas, sendo composto por cinco grupos: 1º grupo - metas estruturantes para a garantia do direito a educação escolar básica com garantia e universalização de acesso e qualidade do ensino; 2º grupo - metas voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; 3º grupo - metas voltadas à valorização dos profissionais da Educação; 4º grupo - metas referem-se ao ensino superior; e o 5º grupo - faz referencia a gestão democrática da escola e a questão do financiamento para que as metas sejam atingidas.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, o PNE, mais uma vez, ao estabelecer as metas para a valorização de professores, a consideram como estratégias

para que demais metas sejam alcançadas; exceto a do grupo 4º das metas. As Metas 15 e 16 tratam, especificamente, da formação docente, sendo que a meta 16 aborda, particularmente, a formação continuada, a qual apresenta o intuito de formar em nível de pós-graduação 50% dos docentes da Educação Básica até o último ano da vigência do PNE.

A meta 15 que se refere à formação inicial e continuada de professores e prevê que em regime de colaboração com os entes federativos seja garantida no prazo de um ano da vigência do PNE, a institucionalização da política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e ^{II}I do caput do art. 61 da LDB 9.394/1996, de forma a ampliar as possibilidades de qualificação em serviço. Ao tratar da formação inicial na meta 15, o Plano faz referência à necessidade de realizar reforma no currículo dos cursos de licenciatura, os quais devem ser reformulados, a partir das reais necessidades que permeiam a vida na escola, o processo educativo e a formação do professor para atuação profissional. Assim, segundo o PNE 2014-2024,

Talvez uma das principais estratégias do PNE seja a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e o estímulo à renovação pedagógica (Estratégia 15.6). No mesmo nível, há centralidade na valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. (BRASIL, 2014)

Segundo o Plano Nacional de Educação (2014-2024) os currículos dos cursos de licenciaturas também devem ser reformulados no sentido de: revisitar a condução dos estágios supervisionados curriculares; modificar a forma de ensinar os futuros professores; proporcionar maior contato com o provável lócus de atuação, dar significado para a permanência na carreira docente. Prevê, ainda, "(...) a ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública" (BRASIL, 2014).

Implantado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* contém vinte e oito diretrizes reguladas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes a serem seguidas pelos entes federativos que fizeram a adesão voluntária ao compromisso, implicando na responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica em seu campo de competência.

Com a adesão voluntária ao compromisso, o Plano se configura como conjunto dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios - em regime de colaboração, das famílias e da comunidade - para promover a melhoria da qualidade da Educação Básica. Neste bojo, mais uma vez, a valorização do magistério é colocada como essencial, para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Das cinco metas do Plano que abordam o professorado da Educação Básica, destacamos, aqui, a meta 12, que versa sobre a formação inicial e continuada: "Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação." (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. A Política instituída se configura, mais uma vez, um ganho na letra da Lei sobre a Formação Inicial e Continuada de

professores da Educação Básica. Cabe assinalar, aqui, que esse é também fruto dos esforços de entidades organizadas, que fazem pesquisas na área de educação. Nasce, assim, uma Política, voltada, expressa e unicamente para a formação docente, com o intuito de disciplinar, centralizar e responsabilizar um único órgão Federal para que juntamente com a sociedade organizada e os entes federativos, em regime de cooperação, possam dar efetividade a politica instituída, a partir do fomento a Programas de formação docentes da/para a Educação Básica, em especial a rede pública de ensino.

Das suas doze diretrizes, nesse Documento, destacamos, aqui, duas: a formação docente como compromisso público de Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES) em seus projetos formativos refletirem sobre as especificidades da formação docente e assegurarem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, tendo a escola como espaço necessário a formação. Vale frisar, também, que os objetivos da Política devem ser alcançados por meio de mediação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, e por ações e Programas do Ministério da Educação. Os Fóruns são amparados pela Portaria nº 883/2009, na qual são instituídas as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais.

Instituído pela Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Âmbito do Ministério da Educação, em consonância com o decreto nº 6.755/2009, é uma ação conjunta do MEC com o intuito de auxiliar as propostas estabelecidas no Decreto supracitado. O Plano objetiva a mútua cooperação técnica operacional para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de Educação Básica, além de recursos de fomento e concessão de apoio técnico. Esse Decreto foi substituído pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse novo Decreto, visando atender as metas 15 e 16 do PNE (2014-2014), institui que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem a finalidade de: "Fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE (2014-2024) e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios." (BRASIL, 2016)

Comparada a anterior, demarca quem são considerados profissionais da Educação Básica - professores, pedagogos e funcionários da educação -, atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica, ou a elas destinadas. Faz, assim, referência ao que está posto na LDB 9.394/96, e especifica que a coordenação da política fica, agora, a cargo do Ministério da Educação - MEC, tirando da Capes a responsabilidade de - coordenação e fomento para formação de professores. Nesse Decreto, cabe à Capes, apenas, o fomento à pesquisa aplicada nas licenciaturas, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica.

Entre os princípios da formação dos profissionais da educação, delineados nesta política, além desse Decreto mencionar alguns existentes na versão anterior, destacamos, aqui, seis: o compromisso com um projeto social, político e ético; a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; a articulação entre teoria e prática no processo de formação; a articulação entre formação inicial e formação continuada; a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo; as instituições educativas e demais

instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; e os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da Educação Básica.

Destacamos, ainda, dois dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior; promover a integração da Educação Básica com a formação inicial e continuada.

Para atender aos objetivos, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a política passa a contar com um Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e tem por atribuições, respectivamente, aprovar o Planejamento Estratégico Nacional e sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e suas revisões; elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital e acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes.

Método

De que modo o ordenamento legal da Educação influenciou/influencia os desenhos curriculares da formação de professores no Brasil? Com essa questão mobilizadora, procuramos delinear os caminhos para a realização desta investigação. Cabe ressaltar, a princípio, que não concebemos a metodologia de uma pesquisa como um roteiro pré-estabelecido em que as etapas são definidas previamente, mas como um conjunto de procedimentos em movimento, pelos quais o pesquisador e a pesquisa, a medida que caminham, vão construindo o seu trajeto. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa por considerarmos que esta "representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa" (GONZÁLEZ REY, 2015, p.81). Por esse viés, entendemos o método como itinerários provisórios que se constituem tanto como "modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar" (PARAÍSO, 2014, p. 27). Desse modo, "nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada" (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

Nessas condições, os procedimentos deste estudo foram pensados e operacionalizados para produzir dados e informações acerca do objeto que permitissem aos pesquisadores a possibilidade de desenvolver uma análise interpretativa dos Documentos legais que definiram e definem as diretrizes da formação de professores no Brasil. Para tal empreitada, um conjunto de procedimentos tornou-se necessário para compor as possibilidades de uma ação que buscou mapear rastros, produzir dados e informações; procedimentos que funcionaram como fios móveis, estratégicos e políticos; que, em ação, foram produzindo e interligando os itinerários, compondo o desenho metodológico do presente estudo o qual se configura como um estudo documental.

Em um estudo documental, na perspectiva de Flick (2009), o pesquisador precisa compreender os documentos como "meios de comunicação", uma vez que eles foram produzidos com algum propósito e para alguma finalidade. Dessa maneira, o primeiro movimento que realizamos na pesquisa foi mapear os Documentos que, de alguma

maneira, diziam respeito à formação de professores no Brasil. Feito o mapeamento, selecionamos os seguintes documentos para estudo, a saber: as Cartas Constitucionais do período de 1934 a 1988, as Leis 4.024/61, 5692/71 e 9.394/96; os Planos Nacionais de Educação, a Política e o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ainda de acordo com Flick (2009), é importante, na análise documental, compreender quem produziu os documentos, com qual finalidade, para quem foi elaborado e com que intencionalidade. Deve-se, portanto, analisá-los como "dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos." (FLICK, 2009, p. 234)

Na esteira desse pensamento, um segundo movimento realizado foi a leitura de cada Documento com a finalidade de identificar tipo, finalidade, e orientação acerca da formação docente. Com esses dados organizados, passamos a outro movimento da investigação que consistiu em relacionar essas informações às concepções de formação de professores no Brasil, expressas nas Diretrizes Curriculares e na organização curricular de cursos de licenciatura de uma Universidade pública do Estado da Bahia. Por fim, organizamos a análise interpretativa que será apresentada na sequência, considerando o ordenamento legal anterior à Constituição de 1988 e o ordenamento posterior. Tal divisão se justifica por entendermos que a Carta Magna de 88 é um marco que inaugurou o regime democrático no Brasil, o que refletiu em todas as políticas elaboradas a partir de então. Passemos, pois, aos resultados e discussão deste estudo.

Resultados e discussão

Fizemos nas primeiras seções deste texto um sobrevoo pela legislação brasileira e, de forma abreviada, apresentamos um aparato de Documentos que regulamentaram e regulamentam a Educação no Brasil, destacando de modo especial, o que eles dizem a respeito da formação de professores. A partir de agora, voltamos nossa atenção para a análise de como essa discursividade orientou e orienta os desenhos curriculares da formação de professores.

O ordenamento legal da Educação brasileira dos anos de 1920 aos anos de 1980 reflete o contexto histórico, social, cultural e econômico do país. A análise das Cartas Magnas, por exemplo, evidencia uma lacuna em relação à efetivação e institucionalização das bases legais de políticas públicas educacionais voltadas para a formação docente no Brasil. Nas Cartas fica evidente, ainda, que, apesar de se tratar da competência da União para traçar as diretrizes para educação nacional, não existia, no país, até o primeiro ano da década de 60 do século passado, uma diretriz própria voltada à educação escolar. Mesmo documentos elaborados para cuidar especificamente da Educação, como a primeira LDBEN de nº 4.024/61, pouco destacou sobre a formação de professores. Limitaram-se estabelecer um ordenamento prescritivo da organização da Educação e das exigências mínimas para o exercício da profissão docente.

Um aspecto importante desse período que ajuda a compor o cenário que aqui se analisa, trata-se da instrumentalização técnica na profissionalização do professor nos anos de 1970. Para Tanuri (2000), houve, nesse período, um deslocamento das preocupações no campo da formação de professores que se voltaram para a dimensão técnica da educação, mais especificamente, que passou a cuidar da orientação do professor na operacionalização dos componentes do processo ensino e aprendizagem, como os objetivos instrucionais e comportamentais, o planejamento de métodos e técnicas de avaliação e controle e o uso das tecnologias educacionais. Aceitos como

verdadeiros, os saberes da psicologia comportamental e da tecnologia educacional passaram a regular a formação de professores. O objetivo era tornar a escola eficiente e eficaz, ou como diz Tanuri (2000, p. 79), "torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional". Como se vê, uma forte inspiração da Teoria do Capital Humanoⁱⁱ nos processos educacionais.

Nessas circunstâncias, foi aprovada a Lei 5.692/71 que estabeleceu as diretrizes e as bases do ensino de primeiro e segundo graus. Essa Lei transformou a Escola Normal em habilitação Específica para o Magistério (HEM), acabou com os Institutos de educação e no seu lugar os cursos de Pedagogia passaram a se responsabilizar pela formação de especialistas e professores para o curso normal. A Lei criou, também, a licenciatura curta - três anos de duração - com o objetivo claro de aligeirar a formação de professores. Como consequências da implantação das medidas dessa Lei, Tanuri (2000) aponta o agravamento nas condições de formação dos professores em âmbito nacional, a diminuição nas matrículas dos cursos de HEM e o descontentamento crescente com a desvalorização da profissão docente.

Os reflexos da legislação educacional do período no formato curricular dos cursos de formação foram visíveis. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 41) essa organização curricular "privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso". Um estudo de revisão bibliográfica desenvolvido por Silva *et al* (1991) sobre a formação de professores, no período de 1950 a 1986, demonstrou existir uma grande imprecisão acerca do perfil desejado para o profissional formado. Os trabalhos analisados, pelos autores, apresentaram críticas aos currículos dos cursos, caracterizados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Essa perspectiva de formação, de acordo com Gatti e Barreto (2009), foi fortemente questionada pelas forças progressistas em luta pela formação docente, à época, as quais, através de manifestos e documentos publicados, apontaram para a necessidade de uma análise mais profunda e integrada quanto "às necessidades formativas diante da situação existente"; e ao "novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um *continuum* de formação" (GATTI; BARRETO, 2009, p 42), dentre outros aspectos.

Esse cenário contribui para as lutas em torno da promulgação da Constituição de 1988 e novas perspectivas de país se descortinaram. Os anos de 1990 são marcados pelas reformas educacionais, com ênfase para um aparato de políticas destinadas à formação de professores. Ao privilegiar a Universidade como espaço para a formação do profissional da educação, a LDB 9394/96 opera a ideia de que o curso de licenciatura plena é a forma de melhor qualificar o professor, encaminhando-o para a sua profissionalização. O prestígio da Universidade como lugar de poder do conhecimento científico possibilita a esse profissional o aprofundamento dos conhecimentos para um maior domínio no exercício da função docente, ou seja, um intelectual qualificado, tanto científico quanto pedagogicamente. Dessa maneira, um dos fundamentos que a Lei estabelece para a formação é "a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho" (BRASIL, 1996). A LDB parece apontar, assim, na direção de uma profissionalização caracterizada por um saber especializado que conduza o fazer do profissional no exercício da função docente. Em outras palavras, a profissionalização necessita de um saber científico produzido na e pela universidade, considerada pela sociedade como um lugar, por excelência, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Seguindo a lógica neoliberal, a Lei 9394/96 estabeleceu o aperfeiçoamento permanente do profissional da educação. Gatti (2008) enfatiza que nos anos finais do século XX, disseminou-se com intensidade, em vários setores profissionais e nas universidades, principalmente em países desenvolvidos, a ideia da formação continuada como requisito necessário para o trabalho, tendo em vista as mudanças processadas pelos novos conhecimentos e pelas tecnologias. A atualização constante significava, portanto, aprofundamento e avanço na qualificação dos profissionais. Dessa forma, segundo a autora, "incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional" (GATTI, 2008, p. 58).

Nessas condições, após a formação inicial, a cargo da universidade, segue a formação continuada que segundo a LDB poderá acontecer "no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação", "com licenciamento periódico remunerado para esse fim" e com "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996) do docente, ou seja, é constituída, pela Lei, a profissionalização em serviço. As análises dos documentos legais que compõem o aparato das políticas públicas voltadas à formação docente operam com um conjunto de saberes no sentido de direcionar a formação para um modo específico de docência que tem, na prática qualificada, a verdade da competência docente. Desse modo, a legislação elege-a como um modo de formação desse profissional, tendo como eixos de operação a ação do professor, isto é, praticar a docência, a reflexão e a pesquisa sobre a própria atuação na escola.

Para esclarecer melhor essa nossa análise, reportamo-nos ao contexto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tendo como referência as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, e com o objetivo de ressignificar a formação docente, a UNEB realiza a reformulação curricular, nos cursos de Licenciatura, no ano de 2004. Nos dois primeiros anos de prática dos novos currículos, alguns problemas foram detectados e a Instituição fez um novo redimensionamento na organização curricular dos cursos, com projetos implantados em 2007 e em vigor até então.

O processo desenvolvido na Instituição para a reorganização dos currículos se insere numa prática comum no Brasil quanto à aplicação das políticas educacionais - pouca sintonia entre os pensadores das políticas e os executores; ou os executores não as compreendem bem e, por isso, as redimensionam no seu fazer. Isso acaba provocando a descaracterização da epistemologia fundante da proposta.

No geral, a forma como as ementas são apresentadas nos currículos dos cursos de licenciatura, na primeira metade do curso, leva-nos a inferir que a execução do currículo contradiz a própria concepção de relação teoria e prática apresentada no seu Projeto, bem como nas políticas de formação docente. Os resquícios da tradição são perceptíveis: é preciso garantir no início uma sólida formação teórica aos alunos para que, do meio para o fim do curso, eles possam aplicar essa teoria, na prática, no componente Estágio Supervisionado. Mesmo nos componentes que estão nos primeiros semestres do currículo, com o objetivo de trabalhar a prática pedagógica, as ementas trazem, apenas, uma descrição teórica dos fundamentos da Educação. Gatti (2013, p. 39) nos ajuda a entender esse processo, quando enfatiza que "embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (...) coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado".

Vale destacar que as implicações dessa configuração de formação no desenvolvimento profissional do professor são muitas. Sem o diálogo entre a teoria e a prática durante todo o percurso formativo, o professor não terá condições efetivas de planejar e organizar o processo de ensino de modo significativo e contextualizado, propiciando situações efetivas para as aprendizagens de que os alunos precisam na contemporaneidade. Percebemos, ainda, que a organização curricular das licenciaturas reflete a perspectiva *racionalista* de apropriação do conhecimento e se identificam com as correntes críticas, valorizadas na modernidade. A formação do docente traz, assim, essas ressonâncias e prepara o professor sem uma identidade, ou seja, forma-o para ser um mero transmissor do conhecimento de sua área específica.

Considerações finais

Procuramos neste texto analisar como as políticas públicas estão refletidas nos desenhos curriculares da formação de professores. Vimos que em todos os momentos históricos analisados as políticas públicas educacionais foram elaboradas em consonância com os interesses econômicos em pauta. A partir da LDB 9394/96, por exemplo, uma série de iniciativas foi desencadeada pelo Estado para reorganizar os Sistemas de Ensino e adequá-los aos dispositivos da Lei e à nova ordem econômica mundial em vigor, qual seja, o neoliberalismo. No tocante à formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definem os princípios norteadores e as competências e habilidades necessárias para a formação e o desenvolvimento profissional do docente, os quais se pautam pela lógica da formação ao longo da vida.

Assim, as Diretrizes Curriculares procuram inovar a formação profissional docente, trazendo para esse contexto aspectos como interdisciplinaridade, contextualização do conhecimento, integração entre teoria e prática na formação, currículo estruturado por eixos e ampliação da carga horária destinada à prática pedagógica e os estágios. No entanto, entre os pensadores das Diretrizes e os elaboradores dos currículos há uma distância e, nem sempre, há um entendimento quanto às concepções que fundamentam as propostas. O que se observou na reformulação dos currículos das licenciaturas, a partir de 2002, foram projetos ambíguos e confusos quanto à operacionalização do curso segundo as normativas legais.

Convém ressaltar que a formação dos professores no Brasil esteve ancorada numa base epistemológica positivista, com foco na especialidade do conhecimento, a partir do entendimento de que, com a fragmentação do saber em partes, seria mais fácil resolver os problemas específicos da preparação do professor. Entretanto, essa concepção constituiu um obstáculo à compreensão e elaboração do conhecimento, pois o especialista pode saber muito de sua área, mas ter uma visão limitada de outras. Além disso, o espaço escolar é um todo organizado formado por múltiplos aspectos que se entrelaçam o tempo todo. Dessa forma, a visão fragmentada do ensino, não daria condições ao docente para entender e atuar nesse universo. Na análise de Gatti, (2013, p. 39),

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se.

Assim, repensar a formação docente para a escola básica não é somente rever a legislação e reorganizar o currículo. É, sobretudo, entender que tipo de formação é necessária para o tipo de educação que se deseja para a sociedade contemporânea, articulando de forma coerente as ações entre a Universidade e as instituições da Educação Básica.

A análise dos aparatos legais que procuramos fazer, neste texto, faz-nos refletir e dialogar com mais coerência sobre qual concepção de professor aparece nos documentos oficiais e qual queremos para atuar nos espaços educativos e, principalmente, na escola. Leva-nos, portanto, a apontar a necessidade de revisão do currículo dos cursos de licenciatura, entendendo que estes não podem mais ser planejados como um conjunto organizado de disciplinas a partir de um tema ou de um eixo estruturador, em determinado espaço/tempo. Faz-se necessário situá-los na dinâmica do contexto histórico, social, político e cultural. Assim sendo, ao planejar o currículo precisamos refletir sobre as novas possibilidades da formação docente. Implica, também, repensar o que ensinamos e o que aprendemos, estimulando os sujeitos envolvidos, como protagonistas, a se engajarem no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para a vida, que ajudem a preparar mais e melhor os professores para atuarem na Educação Básica. Deixamos, então, o nosso convite para esta luta!

Referencias

- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 5.692 de 11 agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.
- Brasil. Presidência da Republica. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf.
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.494 de Junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 11.502 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/programa-maiseducacao/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm.
- Dourado, Luiz Fernandes (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. Educação e Sociedade. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun. http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909
- Flick, Uwe. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Gatti, Bernadete A. (2013-2014). Formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. Revista USP. São Paulo, p. 33-46, dez./ jan./fev. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46
- Gatti, Bernadete A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf.

- Gatti, Bernadete A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. p. 57-70. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006
- Gatti, B. A. e Barretto, E. S. de S. (Coord). (2009) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasilia: UNESCO.
- González Rey, Fernando (2015). Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengace Learning.
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa. (2002). Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, p. 15-38. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300003.
- Nóvoa, António (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- Paraíso, Marlucy A. (2014). Metodologias pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy A.; MEYER, Dagmar E. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-47.
- Sander, Benno (2002). O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino & FERREIRA, Naura Syria (Orgs.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A Editora/ANPAE, p. 55-68. Recuperado de: http://www.bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=6
- Silva. A. N., Esposito, Y. L., Sampaio, M. M. e Quinterio, J. (1991) Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: FCC; REDUC.
- Tanuri, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, nº 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago.
- Veiga-Neto, Alfredo (2009). Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. Cadernos de Educação. Pelotas, RS, n. 34, p. 83-94, set./dez. http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i34.1635.

Data de recebimento: 20/07/2019 Data da revisão: 12/12/2019 Data do aceite: 04/01/2020

ⁱⁱ Substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentado pela Lei nº 9. 424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997.

ii A Teoria do Capital Humano gerou uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na visão tecnicista, a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Ver mais em Theodore Schultz (1971). O valor econômico da educação e o capital humano – investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro. Editora: Zahar.