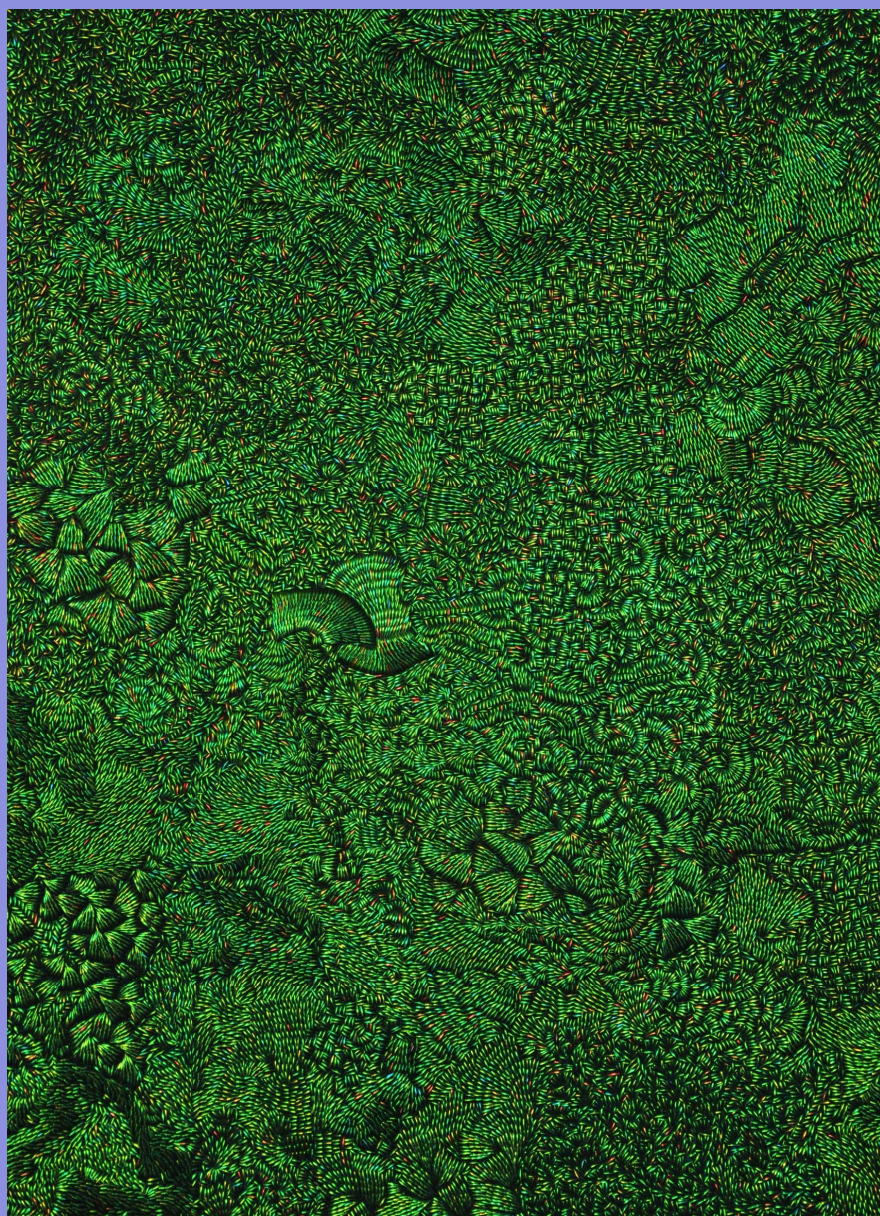


10





Nº 10 • julio 2013



Universidad de Jaén

Departamento de Pedagogía

Área MIDE

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación

Campus las Lagunillas, S/N

23071 – Jaén (España)

Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis - Santa Catarina (Brasil)

Centro Universitario Barriga Verde (UNIBAVE)

Orleans - Santa Catarina (Brasil).

Edita:

© Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén

Dirección Web:

<http://www.revistareid.net>

Correo electrónico:

reid@ujaen.es

Fecha edición: 2013

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

<http://www.grupoideo.net>

Portada: Techo de escarabajos tailandeses. Palacio Real de Bruselas (Bélgica). Foto: Antonio Pantoja.



CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén (España)

Sudirector

Dr. Roberto Moraes Cruz
UFSC - Brasil

Secretaría técnica

Dra. Marlene Zwierewicz
UNIBAVE - Brasil

Secretaría adjunta

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

Comité de revisión

Adriana Zomer de Moraes - UNIBAVE (Brasil)
Alcionê Damásio Cardoso - UNIBAVE (Brasil)
Ana Maria Dalsasso - UNIBAVE (Brasil)
Cleia Demétrio Pereira - UNIBAVE (Brasil)
Edina Furlan Rampineli - UNIBAVE (Brasil)
Elcio Wilemann - UNIBAVE (Brasil)
Flavio Ribeiro Costa - UNISUL (Brasil)
Henry Dario Ramirez Cunha - UNIVALI (Brasil)
Isonel Maria Comelli Pavei - UNIBAVE (Brasil)
Lucelena Librelato da Silva Zomer - UNIBAVE (Brasil)
Maria Conceição Coppete - UDESC (Brasil)
Silmara Cristiane de Medeiros Nochi - M. da Defesa (Brasil)
Dr. Antonio Huertas Montes - Grupo IDEO (España)
José Marcos Resola - Grupo IDEO (España)

Consejo Científico Internacional

España:

Dr. Antonio Matas Terrón - UMA
Dr. Christian Alexis Sánchez Núñez - UGR
Dr. Cristóbal Villanueva Roa - UJA
Dr. David Molero López-Barajas - UJA
Dr. Emilio J. Martínez López - UJA
Dra. Encarnación Soriano Ayala - UAL
Dr. José Antonio Delgado - UGR
Dr. José Antonio Torres González - UJA
Dr. José Ángel Marín Gámez - UJA
Dr. Juan Antonio Gil Pascual - UNED
Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado - UMA
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido - UHU
Dr. Lorenzo Almazán Moreno - UJA
Dr. Manuel Álvarez González - UB
Dr. Manuel Monescillo Palomo - UHU
Dra. M^a Ángeles Díaz Linares - UJA
Dra. M^a Carmen Martínez Serrano
Dra. M^a Pilar Berrios Martos - UJA
Dra. Margarita Alcaide Risotto - UCJC
Dra. María Teresa Padilla Carmona - US
Dra. Marifé Sánchez García - UNED
Dr. Miguel Pérez Ferra - UJA
Dr. Pedro A. Latorre Román - UJA
Dr. Rafael Sanz Oro - UGR
Dr. Saturnino de la Torre - UB
Dra. Soledad Romero Rodríguez - US
Dr. Tomás J. Campoy Aranda - UJA

Brasil:

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

Otros países:

- Dra. Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)
- Dra. Elina Vilar Beltrán - University of London (Reino Unido)
- Dr. Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
- Dr. Gilmar Rolando Anaguano Jiménez - Univ. de Medellín (Colombia)
- Dr. Jerry Bosque Jiménez (Cuba)
- Dra. María Luisa Porcar - Univ. Cuyo (Argentina)
- Dra. Maria Madalena B. da Silveira Baptista - IPC (Portugal)
- Dra. María Victoria Gómez de Erice - Univ. Cuyo (Argentina)
- Dr. Miguel Vázquez Martí - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
- Dra. Teresa Salinas Gamero - Universidad Ricardo Palma (Perú)

ÍNDICE

Cambios pedagógicos y sociales en el uso de las TIC: U-learning y u-portafolio. RAQUEL BARRAGÁN SÁNCHEZ, CONCEPCIÓN MIMBRERO MALLADO, RAMÓN PACHECO GONZÁLEZ-PIÑAL	7
Autoavaliação de instituições de educação superior: Exame de dificuldades organizacionais e gerenciais. MAURICIO ANDRADE DE LIMA, THIAGO COELHO SOARES, MARCUS VINICIUS ANDRADE DE LIMA, CARLOS ROGÉRIO MONTENEGRO DE LIMA.....	21
Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. NEREA CAZALLA-LUNA, DAVID MOLERO.....	43
Estresse e suporte parental: Diferentes tipos e características sociais nas famílias. IDONÉZIA COLLODEL BENETTI, EDLA GRISARD CALDEIRA DE ANDRADA, NINA GARCIA TABOADA, BÁRBARA DOS SANTOS REZENA, GABRIELA BELING DE CARVALHO, MARCELO ANDRÉ AGOSTINI, DJEISE MARLA EGER, LUCIANA MENDES DA SILVA, CARLA FUCK WOLLINGER, ALEXSÂNIA SOUZA BRAZ	65
Itinerarios institucionalizados: Responsabilidades y dinámicas de exclusión en la protección de los menores migrantes no acompañados en Galicia. SOFÍA LAIZ MOREIRA.....	83
Breve história da deficiência intelectual. FRANCINE CRISTINE GARGHETTI, JOSÉ GONÇALVES MEDEIROS, ADRIANO HENRIQUE NUERNBERG	101
Siete juventudes en la construcción de la identidad de un orientador de zona como asesor. JESÚS DOMINGO SEGOVIA, JUAN DE DIOS FERNÁNDEZ GÁLVEZ, BEATRIZ BARRERO FERNÁNDEZ	117
Os conteúdos de custos nos cursos de graduação em ciências contábeis das instituições de ensino superior do sul do Brasil. LEILA CHAVES CUNHA, ALTAIR BORGERT, FLÁVIA RENATA DE SOUZA.....	137
La orientación laboral para las personas migrantes. CRISTÓBAL VILLANUEVA ROA	159

Portfólio no processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior: Uma análise cartográfica das convergências com a educação biocêntrica. JAQUELINE SILVA DA ROSA, GEORGIA PATRÍCIA DA SILVA, FERNANDA AX WILHELM, ANA PAULA DA ROSA DEON.....	181
---	-----

CAMBIOS PEDAGÓGICOS Y SOCIALES EN EL USO DE LAS TIC: U-LEARNING Y U-PORTAFOLIO

Raquel Barragán Sánchez¹

Concepción Mimbrero Mallado

Ramón Pacheco González-Piñal

Resumen. Las transformaciones producidas en el contexto educativo durante los últimos años, constituyen un argumento que obliga a revisar el estado de la formación actual. En este sentido, la incorporación de las TIC ha jugado un papel fundamental en estas transformaciones. Las modalidades de formación apoyada en las TIC, llevan a nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que acentúan la necesaria evolución marcada por tres aspectos fundamentales: el desarrollo tecnológico, los cambios pedagógicos y los cambios sociales en el uso de las TIC. Este artículo analiza la evolución y cambios que nos acercan a un aprendizaje ubicuo y a la necesaria adopción de nuevos enfoques pedagógicos reflexionando acerca de los condicionantes que afectan a la adopción de este tipo de prácticas. Finalmente se apuntan algunos retos y prospectiva del aprendizaje mediado por TIC y de las técnicas de evaluación alternativas adaptadas a los procesos de aprendizaje ubicuos como es el u-portfolio.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, Aprendizaje ubicuo, computación ubicua, evaluación formativa, portfolio.

SOCIAL AND EDUCATIONAL CHANGES USING ICT: U-LEARNING AND U-PORTFOLIO

Abstract. Transformations carried out in the educational context during the last years are a serious argument which forces the scientific community to review the status of the current education. In this sense, ICT incorporation takes an important part in these transformations. ICT based education leads us to deal with new concepts of teaching-learning processes which are focused on a necessary evolution which can be divided in three different stages: Technologic development, pedagogical changes and social changes using ICT. This article analyzes the changes which invite us to consider the ubiquitous learning and the necessary adoption of new educational approaches, reflecting on the determining factors that affect the adoption of this kind of practices. Finally, we establish new challenges and perspectives of ICT-mediated learning, and alternative assessment techniques adapted to ubiquitous learning processes.

Key words: Information and Communication Technologies, ubiquitous learning, ubiquitous computing, educational assessment, portfolio.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

MUDANÇAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NO USO DAS TIC: E-LEARNING E E-PORTFOLIO

Resumo. As transformações produzidas no contexto educativo durante os últimos anos, constituem um argumento que obriga a revisar o estado da formação actual. Neste sentido, a incorporação das TIC tem jogado um papel fundamental nestas transformações. As modalidades de formação apoiada nas TIC, levam a novas concepções do processo de ensino-aprendizagem que acentuam a necessária evolução marcada por três aspectos fundamentais: o desenvolvimento tecnológico, as mudanças pedagógicas e as mudanças sociais no uso das TIC. Este artigo analisa a evolução e mudanças que nos acercam a uma aprendizagem ubícuo e à necessária adopção de novos enfoques pedagógicos reflexionando a respeito dos condicionantes que afectam à adopção deste tipo de práticas. Finalmente apontam-se alguns reptos e perspectiva da aprendizagem mediada por TIC e das técnicas de avaliação alternativas adaptadas aos processos de aprendizagem ubícuos como é o ou-portfolio.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação, Aprendizagem ubícuo, computação ubícuo, avaliação formativa, portfolio.

Introducción

La presencia de soluciones tecnológicas aplicadas a múltiples situaciones, en la actualidad, es algo habitual y aceptado como el resultado de una progresión lógica de la tecnología en la mayoría de los campos de la actividad humana. No solamente es algo aceptado a nivel social, sino que resulta deseable esta tendencia a encontrar en las soluciones tecnológicas alternativas válidas y eficaces (De Pablos, 1999). El sociólogo Manuel Castells en su obra titulada *La sociedad red* (2006), propone un análisis de la sociedad de la información, estableciendo como punto de partida la importancia del cambio social provocado por el impacto de la tecnología. La sociedad del conocimiento y la implantación de las TIC, trae consigo cambios a nivel político, a nivel educativo y a nivel cultural. Se han producido cambios profundos en los procesos culturales y en las interacciones sociales relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación y los avances en las tecnologías. Buen ejemplo de ello son la construcción de la Web con un importante componente social como la Web 2.0 y la reciente Web semántica.

El objetivo de este artículo, es revisar la evolución que ha sufrido el aprendizaje electrónico (e-learning) desde sus inicios hasta llegar al u-learning. Para entender esta evolución, no podemos perder de vista los factores económicos, sociales y culturales que confluyen en el momento actual y desde el punto de vista tecnológico es muy importante el desarrollo de la computación ubícuo (ubícomp) (Mattern, 2001; Gutiérrez, Rodríguez y Lytras, 2005; Pantoja, A. 2008) que hace alusión a la conectividad inalámbrica y a la presencia de tecnologías con un tamaño reducido que se integran de forma casi invisible en el contexto cotidiano. A través de estas tecnologías el contexto educativo se diversifica y es posible realizar cualquier actividad formativa

independientemente del espacio y el tiempo (Cabero-Almenara, Llorente-Cejudo y Román-Graván, 2007).

Definiremos el concepto de u-learning y reflexionaremos acerca de los cambios pedagógicos que se están llevando a cabo en el momento actual. El aprendizaje está pasando de ser un proceso receptivo de adquisición de conocimiento, producto de la enseñanza, a ser una experiencia de construcción de conocimiento, un proceso muy activo que contempla otros tipos de aprendizaje en los que no interviene la enseñanza (Sánchez-Villalón *et al.*, 2006), se está produciendo un cambio global en los fundamentos pedagógicos que requiere nuevas teorías y entornos de aprendizaje. Ejemplo de ello es el conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital que ha sido desarrollada por George Siemens (2006) para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. Al mismo tiempo, la educación ha venido registrando la aparición de nuevos enfoques de evaluación, que tratan de plantear alternativas a las concepciones y prácticas evaluadoras tradicionales (Kerr, 2007). Se pone el énfasis en la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje y en su papel para favorecer el desarrollo del mismo con un sentido formativo (García-Martínez, 2006; Mateo, 2000; Benito, Bonsón y Icarán, 2007; Irons, 2008; Gil y Padilla, 2009), y se subraya la necesidad de adaptar la evaluación a la demanda de capacitar a los sujetos para un aprendizaje a lo largo de la vida (Moerkerke, 1996; Boud y Falchikov, 2005, 2006, 2007), es por ello que pensamos que al igual que el e-learning, el e-portfolio debe evolucionar hacia un estado de portafolio ubicuo o lo que hemos denominado u-portfolio. En este artículo proponemos una nueva forma de uso de esta técnica en contextos diversificados, compartiendo la filosofía de lo que se viene denominado u-learning.

Del aprendizaje electrónico al aprendizaje ubicuo

El término e-Learning se acuñó hace una década para denominar a las actividades formativas realizadas a través de, o con ayuda de Internet. El e-Learning o aprendizaje electrónico ha supuesto a menudo, la simulación de muchos elementos del entorno clásico de aprendizaje, eminentemente transmisivo, pero la educación se enfrenta a los nuevos retos que supone el avance hacia nuevas formas de aprendizaje más sociales.

Para hacer un análisis del paso del aprendizaje electrónico al aprendizaje ubicuo es importante considerar los estados evolutivos de la Web según la evolución del software y según la evolución el hardware. Según el software, nos encontramos con la Web. 1.0, Web 2.0 y Web semántica también llamada 3.0 o Web inteligente que correlaciona con diferentes modalidades formativas e-learning 1.0, e-learning 2.0 y e-learning 3.0. Paralelo al cambio evolutivo de la Web según el software, nos encontramos con los avances en hardware que han dado lugar a la Web fija, Web portable y Web permanente u omnipresente. Estos cambios han acuñado nuevas

concepciones del aprendizaje de manera que teniendo en cuenta el soporte tecnológico nos encontramos con el aprendizaje móvil (m-learning) o el aprendizaje a través de TDT (t-learning). La Tabla 1 categoriza los estados de la Web según la evolución del software y del hardware.

EVOLUCIÓN DE LA WEB			
Según Software	Web estática 2.1	Web dinámica 2.0	Web semántica 3.0
Según Hardware	Web fija	Web portable	Web permanente

Tabla 1. Estados y evolución de la Web según software y según hardware.

La Web 1.0 hace referencia a páginas de contenido, es decir, páginas estáticas en las que el usuario/a no puede interactuar. En este sentido no existe posibilidad de comunicación ya que ni la propia Web ni el usuario/a poseen un rol activo. El término Web 2.0 es el segundo estado evolutivo. Son Web fundamentadas en comunidades de usuarios o redes sociales que se basan en el intercambio de información. Dado el enfoque colaborativo y de construcción social de esta herramienta es también denominada Web social. El término Web 3.0 está siendo utilizado para referirse a las mejoras de Web 2.0. La Web semántica hace uso de “agentes semánticos” para llegar a los resultados a través de la mejor opción. En general un “agente de software” es un sistema autónomo y capaz de adaptarse al entorno, no actúa siempre de la misma forma, sino que está preparado para “pensar por si mismo” para llegar al objetivo deseado. Los “agentes semánticos” usan la tecnología de la Web semántica y debido a que aún no existe Web 3.0, actualmente están operando en algunas Web, buscadores concretos o asistentes personales pero todavía no actúan sobre una Web 3.0. Un ejemplo es el buscador “Bing”. Este buscador semántico, analiza semánticamente lo que pedimos en la búsqueda y resume resultados.

Todos estos términos, llevados a un plano educativo aplicado, se diferencian en que el conocimiento se construye de distinta forma. A través de la Web 1.0 la comunicación es unidireccional. El usuario no puede interactuar con el contenido de la página. A través de la Web 2.0 el conocimiento se construye gracias a la interacción entre usuarios. La Web 2.0 permite la interacción de todo tipo de contenido, videos, imágenes, textos e inclusive almacenamiento y edición de archivos online y en tiempo real. Estas herramientas permiten la integración de un tejido social, es decir, una red de personas que pueden interactuar a través de los espacios que se han generado en Internet, tales como blogs, groups, Twitter, Facebook, Wikipedia y un sinfín de útiles aplicaciones que permiten la interrelación de información.

En la Web 3.0 los agentes recogen la información de los usuarios y construyen resultados individualizados para cada persona. Las investigaciones académicas están dirigidas a desarrollar programas que puedan “razonar”. Dichas aplicaciones, pueden llevar a cabo razonamientos lógicos utilizando reglas que expresan relaciones lógicas entre conceptos y datos en la Red. La Web es la que construye el conocimiento gracias a los usuarios.

En cuanto al tipo de aprendizaje que se promueve, la diferencia más significativa entre los estados de la Web es la siguiente: la Web 1.0 es individualizado, la Web 2.0 introduce el aprendizaje cooperativo y colaborativo; la Web 3.0 se sitúa en un aprendizaje puramente colaborativo.

En el marco del aprendizaje ubicuo, entendemos que el concepto de u-learning, no sólo implica la posibilidad de aprendizaje en cualquier momento y lugar sino que además integra al concepto de e-learning y m-learning e incluye a la formación a través de la televisión interactiva, mp3 o la Web 2.0 (ver Figura 1).

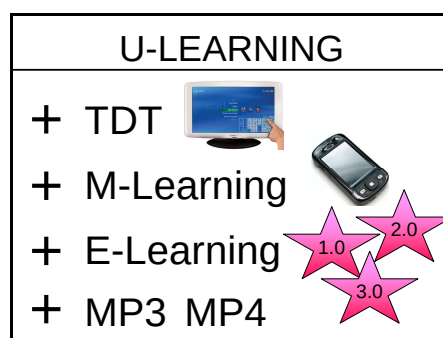


Figura 1. Concepto de U-Learning.

La tabla 2 ilustra de forma detallada las características del aprendizaje según la evolución de los estados de la Web y su vinculación a los modelos de aprendizaje.

	<i>Comunicación</i>	<i>Tipo de aprendizaje</i>	<i>Teoría de aprendizaje</i>	<i>Participantes</i>	<i>Herramientas</i>
Web 1.0	Unidireccional	Individual	Conductismo	Alumnado	Web estática
E-learning 1.0					
Web 2.0	Bidireccional	Cooperativo	Constructivismo	Alumnado	Blog, Wikis, Foros, ...
E-learning 2.0		Colaborativo	Conectivismo	Profesorado	

Web 3.0	En Red	Colaborativo	Constructivismo Conectivismo	Alumnado	Redes de Blog, Foros inteligentes, Entornos virtuales, ...
E-learning 3.0				Profesorado Inteligencia Artificial	
U-LEARNING					

Tabla 2. Evolución de los estados de la Web y modelos de aprendizaje.

En el e-learning, después de una etapa inicial basada en conductismo, se evoluciona hacia el constructivismo y en los últimos tiempos hacia el conectivismo. Desde el enfoque constructivista se considera importante relacionar ideas y esquemas de conocimiento que ya se posee con los nuevos aprendizajes, y la idea de aprendizaje a través de una complejidad creciente. Otra de las acepciones básicas desde esta teoría es la importancia de la interacción social con otras personas y el contexto. Desde la cual se derivan teorías como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje situado. Para estas teorías es de gran importancia crear espacios comunes de trabajo, donde se produzca el intercambio de ideas y la interacción. A su vez se resalta también la relación activa entre el alumnado y su entorno, se facilita el aprendizaje si lo contextualizamos en un entorno lo más real posible al que posteriormente se aplicará lo aprendido.

El conectivismo es una teoría que se crea en el contexto digital. Siemens, (2006) ha intentado explicar con ella como la tecnología influye de forma poderosa en todos los ámbitos de la persona, en la forma de vivir, de comunicarse y de aprender por ejemplo. El punto de partida es la persona que interacciona con la información, esta información está mediada por la tecnología, donde fluye constantemente. Se convierten en competencias esenciales para la persona, la capacidad de análisis, de síntesis y por supuesto la capacidad discernir entre la información que es importante y la que es trivial. Es importante comprobar los efectos provocados por esta constante actualización, ya que esta nueva información altera las decisiones tomadas en base a información pasada

El conectivismo ha encontrado críticas en diferentes frentes (Verhagen, 2006). Se ha argumentado que el conectivismo no es una teoría de aprendizaje, sino una "perspectiva pedagógica" ya que no explica como aprende la persona. Desde nuestro punto de vista, esta teoría representa un enfoque adaptado de la teoría constructivista donde se hace hincapié en la naturaleza social y adaptada del aprendizaje.

El U-Portafolio como propuesta innovadora de aprendizaje y evaluación ubicuas

El uso de Internet en educación proporciona la oportunidad de usar metodologías más activas y motivadoras, que acercan la realidad profesional a la etapa formativa y

permiten la adquisición de otras capacidades aparte de las directamente vinculadas al conocimiento científico técnico de la profesión. Las nociones de aprendizaje permanente y aprendizaje activo tienen implicaciones no sólo para la renovación de metodologías didácticas sino también para el cambio de estrategias y procedimientos de evaluación de los aprendizajes. Además, la formación se orienta al desarrollo de competencias profesionales –entendidas éstas en términos de habilidades y capacidades del alumnado–, lo que tiene también consecuencias en los indicadores y procedimientos de evaluación. (Barragán, R., García, R. y otros 2009a). La evaluación se convierte así en uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier acción educativa. La evaluación es, por tanto, un proceso formativo directamente relacionado con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y constituye una herramienta esencial para conseguir un aprendizaje significativo (Moreira, 2000).

Formalmente, la evaluación supone un conjunto de procesos que tratan de valorar los resultados de aprendizaje y expresarlos en términos de conocimientos adquiridos, capacidades desarrolladas, habilidades obtenidas (Benito, Bonsón y Icarán, 2007). Por lo tanto, dependiendo de cómo sea la evaluación que se plantee, se conseguirán unos resultados de aprendizaje u otros. Por eso la evaluación determina el qué y cómo se aprende, lo cual induce a un cambio conceptual importante: el paso del enfoque tradicional, la evaluación del aprendizaje a un enfoque mucho más enriquecedor, la evaluación para el aprendizaje. Por tanto, el planteamiento de un nuevo modelo de evaluación no tiene que ver sólo con la adopción de nuevos métodos y técnicas, sino con su integración coherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado (Barragán, García, Buzón, Rebollo y Vega, 2009a). Este nuevo enfoque evaluativo se ha denominado evaluación auténtica, como alternativa a formas más tradicionales. En definitiva, toda evaluación alternativa debe ser entendida como una evaluación coherente e integrada en el modelo pedagógico, que se plantea como un recurso para el desarrollo y mejora del aprendizaje, así como un sistema de control del proceso y de los resultados con relación a los objetivos educativos propuestos (Mateo, 2000). La evaluación se convierte así en uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo. Es por tanto un proceso formativo directamente relacionado con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y constituye una herramienta esencial para conseguir un aprendizaje efectivo.

La evaluación alternativa incluye variedad de técnicas, entendiendo estas como aquellas estrategias o pautas de actuación concretas que se utilizan para llevar a cabo la recogida de datos sobre la marcha de un proceso educativo. Estas técnicas, adquieren un gran énfasis en el contexto evaluativo de las competencias profesionales y tienen una referencia clara en el Marco Europeo de las calificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. Por otra parte, el desarrollo de las TIC, enriquece este enfoque ayudando a que estas técnicas se flexibilicen y se abran nuevas posibilidades. Muchas de ellas, han evolucionado con el desarrollo de las tecnologías y actualmente se usan para las modalidades de e-learning 2.0, un ejemplo de ello es el uso del portafolio electrónico.

Podemos decir que en el campo de la educación, el portafolios se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que hace su aparición como metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo (Barragán, 2005), se trata realmente de un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los participantes en dichas trayectorias y que además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje. El gran desarrollo de las modalidades formativas vinculadas al uso de las TIC, hace que esta técnica se digitalice y pase a denominarse e-portfolio.

Existen estudios que acreditan que el e-portfolio, parece ser una de las opciones más interesantes no sólo para evaluar competencias profesionales sino para promover y desarrollar competencias vinculadas a contextos reales y profesionales concretos (Barragán, García, Buzón, Rebollo y Vega, 2009b; Barberà, Bautista, Espasa y Guasch, 2006). Su alto potencial reflexivo y crítico, posibilita la toma de conciencia de la realidad y el desarrollo de actuaciones directamente vinculadas al ámbito profesional práctico. Ahora bien, este potencial educativo que ya tiene el portafolio, hay que vincularlo a las novedades que aporta el u-portfolio.

Hemos utilizado el concepto de u-portfolio para referirnos al uso del portafolio en cualquier contexto educativo y bajo cualquier modalidad mediada por las TIC. El gran desarrollo tecnológico y el uso masivo de las tecnologías, ha traído consigo la noción de u-learning, entendiéndose este concepto como la posibilidad de extender el ambiente de aprendizaje a todos los lugares del entorno cotidiano. De igual forma, el concepto de e-portfolio evoluciona a u-portfolio, entendiéndose que este concepto implica el uso educativo y profesional de la herramienta portafolio en cualquier lugar e incluso en el entorno cotidiano. Por lo tanto, el u-portfolio responde a la filosofía del e-portfolio llevado al marco del u-learning.

El uso de esta herramienta está muy vinculado a contextos educativos concretos, pero pensamos que puede ser utilizado con éxito dentro de la misma empresa como instrumento para acreditar promociones profesionales, actualizaciones y reciclaje profesional y lo que es más importante, como elemento que conecta y amplía la red social (Barragán, García, Buzón, Rebollo y Vega, 2009c) y profesional dentro y fuera de la empresa. En términos prácticos el uso del u-portafolio en la empresa debe permitir su uso compartido y una alta interactividad. Ésta se presenta como una manera efectiva de compartir información, de aprender de la experiencia de otras personas, de potenciar el trabajo colaborativo y además, permite a sus miembros evitar el excesivo gasto en recursos que significa la duplicación del trabajo. Esta red socioeducativa implica un proceso de construcción permanente que debe estar caracterizado en la reciprocidad.

Se ha desarrollado ya multitud de software que facilita y estructura la creación de un portafolio online. Pero, en último término, es la creatividad y objetivos que se le asignen, los que marcarán su estructura y apariencia (Barragán, 2005). En este sentido es interesante comentar que esta técnica está centrada en el alumnado, es por ello que el

sistema debe permitir que sean los propios usuarios y usuarias las que definan su estructura y las redes sociales que tendrán acceso al mismo. Debemos empezar a pensar en el portafolio no como algo exclusivamente ligado a su uso escolar o académico, sino también a su utilización personal. La evolución de la Web hacia la Web 2.0 y 3.0 ha posibilitado que el espacio de los portafolios se amplíe a usos relacionados con el desarrollo y a la planificación personal, orientado a diversos contextos vitales y no sólo a los educativos. También en este sentido, esta técnica afronta los nuevos desafíos que presentan las tecnologías sociales en los entornos virtuales de aprendizaje vigentes, centrando el foco en la producción colaborativa de conocimiento y preferencias del alumnado donde la comunicación es elemento clave en el proceso.

La posibilidad de interactuar es un elemento muy importante de cara a nuevos usos de esta técnica. El portafolio debe ser una herramienta que posibilite la interacción con otras personas que compartan intereses. En el ámbito educativo el trabajo en red se ha convertido en algo imprescindible. El uso del u-portfolio es apto para una gran variedad de escenarios profesionales, puesto que presenta una estructura suficientemente flexible para adaptarse a un entorno caracterizado por la diversidad de experiencias profesionales y la necesidad de interacción.

Retos inminentes del u-learning y prospectiva del u-portafolio

El aprendizaje electrónico se encuentra en proceso de ampliación y adaptación a los nuevos desafíos que presentan las tecnologías sociales en los entornos virtuales de aprendizaje vigentes, centrando su atención en la producción colaborativa de conocimiento y preferencias del alumnado. Todo esto, está unido al gran desarrollo producido en la conectividad inalámbrica y a la presencia de tecnologías con un tamaño reducido que posibilita la formación bajo cualquier medio tecnológico y en cualquier lugar, es por ello que el término u-learning hace referencia y engloba al e-learning 2.0 y 3.0 y a todo proceso de aprendizaje que se desarrolla haciendo uso de herramientas tecnológicas (m-learning o la televisión digital). Otro posible camino y evolución de la Web puede venir marcado por el desarrollo de los mundos virtuales (Web 3D). Estas tendencias están pisando fuerte en el terreno del e-learning. En la actualidad, estos mundos han sufrido una reinención y especialización hacia la formación online. El e-learning en mundos virtuales ofrece las ventajas de la educación a distancia en unos entornos tridimensionales en los que es posible interactuar desempeñando distintos roles, lo que propicia el aumento de la participación y la implicación en el proceso educativo. Existen mundos virtuales que hoy en día cuentan con millones de usuarios, por ejemplo: Second Life, Croquet, Active Worlds o SmartMeeting. Todos ofrecen soluciones formativas a través de este enfoque combinado entre Internet 3D y formación.

Los avances en educación vendrán de la mano de la evolución de la Web. En el momento actual, nos encontramos avanzando hacia la Web semántica o Web 3.0, con

buscadores semánticos y bases de datos semánticas. Una vez se establezca esta Web semántica será el turno de avanzar hacia la Web 4.0 en la que el sistema operativo establecido en la Web cobre protagonismo pero esto es un trabajo todavía en desarrollo, aunque lo que parece seguro, es que los cambios y evoluciones de la Web, se irán aplicando de forma progresiva al e-learning, dando quizás lugar al e-learning 4.0.

Por otra parte, los avances en hardware supondrán también un reto en su aplicación en ámbito educativo. Novedades como el iphone, e-book, o el iPad de reciente presentación irán quedando desplazadas por nuevos soportes para el aprendizaje, que unidos a los progresos de la Web supondrán un reto dentro del marco de la educación. Los cambios tecnológicos son exponenciales y más rápidos que la adaptación social. El gran desafío de la educación será evolucionar paralelamente para que exista un ajuste entre tecnología y sociedad.

Después de situar nuestra opinión en el futuro de la Web y del u-learning, se pone de manifiesto la necesidad de abordar líneas de futuro en cuanto a la aplicación y uso del u-portfolio. Siempre es arriesgado indicar el camino que va a seguir el desarrollo tecnológico y la pedagogía, pero lo que realmente parece claro, es que en la actualidad está demostrado que este procedimiento o instrumento sirve para promover y evaluar competencias profesionales, es por esto que es apto para su uso en diferentes contextos formativos. Dada su distinta naturaleza ya empieza a surgir el uso del e-portfolio tanto en contextos laborales reales como en prácticas preprofesionales.

El progresivo desarrollo de la conectividad a Internet y la denominada computación ubicua, hace que la formación se esté extendiendo a contextos marcados por la cotidianeidad de la persona (u-learning). Esto es un reflejo de cómo están cambiando los usos de Internet, la denominada Web social y las múltiples aplicaciones y herramientas que esta nos aporta. El papel de los portafolios previsiblemente se irá modificando de forma paralela, de esta forma, surgirán nuevos desarrollos para el uso del e-portfolio en plataformas adaptadas para m-learning y t-learning. Por otra parte, el desarrollo de la Web semántica, supondrá el uso e integración de herramientas inteligentes en el software diseñado para el e-portfolio, lo que conllevará nuevos usos y formas de aprender vinculadas a la interacción entre personas y máquinas, portafolio semántico.

El desarrollo y líneas de futuro del e-portfolio en el ámbito académico está apoyado por instituciones que actualmente orientan sus estudios al aprendizaje mediado por las TIC, como es el caso de la Universidad Oberta de Cataluña. Dicha institución, coordina en la actualidad, una red¹ de expertos en el uso de esta herramienta en el ámbito de la educación superior. Dicha red se plantea, entre otros objetivos, la difusión de experiencias y la profundización en el conocimiento del e-portafolio, así como las nuevas líneas de investigación que se abren en torno a este procedimiento. En definitiva, podemos decir que existen tres grandes ámbitos que marcarán lo que va a ocurrir en los

próximos años: el desarrollo tecnológico, los cambios pedagógicos y los cambios sociales en el uso de Internet y de las tecnologías de la información.

Notas

¹ Red portfolio electrónico compuesta por grupos de investigación de diferentes universidades españolas y el Instituto Cervantes, dicha Red se coordina desde la Universidad Oberta de Catalunya. <http://www.redportfolio.org/la-red/participantes>

Referencias

- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3. Recuperado el 2 de enero de 2012, de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139. Recuperado el 10 de febrero de 2009, de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- Barragán, R., García, R., y otros. (2009a). E-Portfolios en Procesos Blended-Learning: Innovaciones en la Evaluación de los Créditos Europeos. *Revista de Educación a Distancia. RED*. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://www.um.es/ead/red/M8>
- Barragán, R., García, R., y otros. (2009b). E-Portfolio como estrategia de aprendizaje y evaluación: innovaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Martínez, M. J. (Coord.), *El Portafolios para el aprendizaje y la evaluación en la enseñanza universitaria* (pp. 75-102). Murcia: Edit.UM.
- Barragán, R., García, R., y otros. (2009c). *Evaluación de Competencias Profesionales del Alumnado Universitario a Través de E-Portfolio*. Jornadas Internacionales Docencia, investigación e innovación en la universidad: trabajar con e-portfolio. Santiago de Compostela, 23-24 noviembre.
- Benito, A., Bonsón, M., y Icarán, E. (2007). Metodologías Activas. En Benito, A. y Cruz, A. (Coord.), *Nuevas claves para la docencia universitaria* (pp. 21-64). Madrid: Narcea.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond Higher Education. *Research and Development in Higher Education*, 28, 34-41.

- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and valuation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). Rethinking assessment in Higher Education. *Learning for the longer term*. Oxon: Routledge.
- Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, M.C. y Román-Graván, P. (2007). La tecnología cambió los escenarios: el efecto Pigmalión se hizo realidad. *Comunicar* 28; 167-175.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad Red: Una Visión Global*. Madrid: Alianza.
- De Pablos, J. (1999). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una introducción. *Quaderns Digitals*, 19. Recuperado el 20 de enero de 2009, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=120
- García-Martínez, F.A. (2006). Una visión actual de las comunidades de «e-learning». *Comunicar* 27.
- Gil, J. y Padilla, M.T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Revista Educación XXI*. 12. (pp. 43-65). Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://www.uned.es/educacionXXI/ultimonumero.htm>
- Gutiérrez, J.A., Rodríguez, D.; y Lytras, M.D. (2005). Panorama de la Computación Ubicua. *Novática*. 177. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://www.ati.es/novatica/2005/177/177-4.pdf>
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London: Routledge.
- Kerr, B. (2007). El Reto de asumir el conectivismo. *Congreso en Red sobre Conectivismo*. 2-9 February. Recuperado el 5 de febrero de 2009, de http://umanitoba.ca/learning_technologies/connectivisim/
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Mattern, F., Ortega, M. y Lorés, J. (2001). Presentación: Computación ubicua, la tendencia hacia la Informatización y Conexión en la red de todas las cosas. *Novática* 153. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://novatica.ati.es/2001/153/pres153.pdf>
- Moerkerke, G. (1996). *Assessment for Flexible Learning*. Utrecht: Lemma.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor
- Pantoja, A. (2008). Internet y la construcción de una ciudadanía intercultural. Balance de una experiencia. En Pantoja, A., Campoy, T.J., Jiménez, A.J. y Villanueva, C. (Coords). *El carácter universal de la Educación Intercultural*. Actas de las I

Jornadas Internacionales y VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación (pp. 72-128). Jaén: Servicio de Publicaciones.

Sánchez-Villalón, P.P., Ortega, M. y otros (2006). eLearning: Construyendo nuevos entornos para el aprendizaje. *CLIP2006, Literatures, Languages and Cultural Heritage in a digital world*. London: King's College. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://www.cch.kcl.ac.uk/clip2006/print/paper24-spa.html>

Siemens, Georg (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? *Elearnspace*. Recuperado el 20 de enero de 2009, de http://www.elearnspace.org/Articles/Connectivism_response.doc

Verhagen, Plon (2006). Connectivism: a new learning theory? *Elearnspace*. Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://elearning.surf.nl/elearning/english/3793>

Datos de los autores:

Raquel Barragán Sánchez

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Calle Pirotecnia, s/n. Despacho 4. 130. 41013. Sevilla, España.

Correo electrónico: rbarragan@us.es

Concepción Mimbrero Mallado

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Calle Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla, España.

Correo electrónico: conchi.mimbrero@aequa-igualdad.es

Ramón Pacheco González-Piñal

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Calle Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla, España.

Correo electrónico: ramongp@us.es

Fecha de recepción: 10/05/2013

Fecha de revisión: 28/05/2013

Fecha de aceptación: 15/06/2013

AUTOAVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXAME DE DIFICULDADES ORGANIZACIONAIS E GERENCIAIS

Mauricio Andrade de Lima

Thiago Coelho Soares

Marcus Vinicius Andrade de Lima

Carlos Rogério Montenegro de Lima¹

Resumo. O objetivo deste estudo é analisar as barreiras encontradas pela administração das instituições universitárias que tem dificultado a prática da autoavaliação. A análise revela que fatores organizacionais como as características e complexidade organizacional, a existência de grupos de interesse, a inexistência de uma verdadeira teoria da administração educacional e daí o amadorismo gerencial, e as enormes dificuldades (inexistência de ferramentas adequadas) para se efetivamente "medir o valor agregado" por uma escola constituem-se em barreiras ainda não transpostas pelos administradores para a prática da autoavaliação neste tipo de organização. As conclusões indicam que uma efetiva sistematização de autoavaliação requer uma melhor integração das intenções do macro sistema com as especificidades próprias das instituições de ensino superior - IES.

Palavras-chave: Autoavaliação Institucional, Gestão do ensino superior, SINAES, Estratégia, Avaliação de desempenho.

AUTO-EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EXAMEN DE LA GESTIÓN Y DIFICULTADES DE ORGANIZACIÓN

Resumen. El objetivo de este estudio es analizar las barreras que enfrenta la administración de las universidades que ha obstaculizado la práctica de la auto-evaluación. El análisis revela que los factores organizacionales como las características y complejidad organizacional, la existencia de grupos de interés, la falta de una verdadera teoría de la administración educativa y por lo tanto la gestión de aficionados, y las enormes dificultades (falta de herramientas adecuadas) de manera efectiva "medida valor añadido" de una escuela están en las barreras aún no transpuesta por los administradores para el ejercicio de auto-evaluación en esta organización. Los resultados indican que un efectivo sistemático de autoevaluación requiere de una mejor integración de las intenciones del sistema de macro con la naturaleza específica de las instituciones de educación superior.

Palabras clave: Autoevaluación institucional, gestión de la educación superior, SINAES, estrategia; Evaluación del Desempeño.

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

SELF-EVALUATION OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: EXAMINATION OF MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL DIFFICULTIES

Abstract. The objective of this paper is to analyze the barriers faced by the administration of universities that has hindered the practice of self-evaluation. The analysis reveals that organizational factors such as the characteristics and organizational complexity, the existence of interest groups, the lack of a true theory of educational administration and hence the amateurish management, and the enormous difficulties (lack of proper tools) to effectively "measure value added" by a school are in barriers still not transposed by administrators for the practice of self-evaluation in this organization. The findings indicate that an effective systematic self-assessment requires a better integration of the intentions of the macro system with the specific nature of higher education institutions - IES.

Key words: Institutional Self-evaluation; Management of higher education; SINAES, Strategy, Performance Evaluation.

Introdução

Na história recente do Brasil, no que diz respeito à avaliação da educação superior - dos anos de 1960 até os dias atuais - as iniciativas, no seu âmago, foram revestidas por questões ideológicas. Na concepção "tradicional" o conhecimento é entendido como um "produto" (Dias Sobrinho, 2004, p. 704-705). Portanto, devem ser orientadas pela eficiência e resultados lucrativos dos seus processos. E neste caso, o processo avaliativo, configura-se como forma de controle orientada pelo e para o mercado.

No entanto, quando se entende que o conhecimento é um bem público de ordem social, a avaliação toma outro sentido. O processo avaliativo passa a buscar o melhoramento, a emancipação, a formação e a evolução de todos os agentes envolvidos, inclusive do próprio conhecimento como elemento singular do desenvolvimento social.

O atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (BRASIL, 2004a), pelo menos na sua idealização, entende que a avaliação deve ser mais formativa e polissêmica. Inicialmente, o SINAES tinha em sua espinha dorsal os conceitos mais importantes para a evolução do ensino superior brasileiro, onde o seu objetivo era dar à sociedade, por meio de seus cidadãos, qualificação, a geração e transmissão do conhecimento técnico-científico, o incremento do nível cultural da sociedade e a formação do caráter (Lehfeld *et al.*, 2010; Abreu Júnior, 2009; Polidori, 2009; Sobral, 2009; Giolo, 2008; Zainko, 2008; Zandavalli, 2008; Schlickmann *et al.*, 2008), Limana (2008), Barreyro & Rothen, 2006; Ristoff & Giolo, 2006).

Desde a sua implantação em 2004, entretanto, o SINAES vem apresentando algumas deficiências e entraves divergentes com a sua proposição inicial, isto é, a de entender a instituição de ensino superior como um sistema, logo, como um organismo

integrado e complexo. “Paulatinamente, a Instituição de Ensino Superior - IES foi cedendo lugar aos cursos, a avaliação institucional, especialmente em sua avaliação interna não se consolidou em todas as IES e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE foi ganhando destaque e autonomia” (Dias Sobrinho, 2010, p. 216).

A Avaliação Institucional em sua dimensão interna, sendo um dos instrumentos complementares do SINAES, torna-se então um fator chave de sucesso desse sistema, uma vez que ela possibilita a integração de aspectos que vão da infraestrutura a responsabilidade social da educação superior. Assim, objetiva-se com este artigo examinar os principais elementos na dimensão organizacional que tem limitado o desenvolvimento de um processo de autoavaliação considerado crítico para a melhoria da qualidade e pertinência dos serviços educacionais prestados pelas instituições de educação superior.

Referencial teórico

Neste tópico busca-se, sem ter a pretensão esgotar o assunto, apresentar alguns elementos relevantes para o arcabouço teórico que fundamenta este artigo.

A implementação da estratégia: sua importância e suas barreiras

Atualmente existe a necessidade dos agentes econômicos se tornarem cada vez mais competitivos em virtude da dinâmica dos aspectos políticos, econômicos, sociais e tecnológicos e, conseqüentemente, por modelos de gestão que resultem na excelência empresarial. Desde 1999 realiza-se um encontro mundial com os presidentes das maiores empresas do mundo - *The ConferenceBoard: CEO Challenge* – onde é solicitada a identificação dos seus desafios futuros mais críticos. Desde a edição de 2008 até 2011, os temas “Excelência na execução” e “Execução consistente da estratégia pela alta gerência” vêm liderando o *ranking*. Especificamente, na seção de estratégia do relatório da edição de 2011, foi destacada a necessidade do alinhamento organizacional de forma clara, trabalho em equipe e uma liderança forte, visionária e reflexiva. Nohria *et al.* (2003), junto a 160 empresas, durante um período de dez anos, converge para esse mesmo aspecto revelando que, dentre mais de 200 práticas administrativas, a execução da estratégia foi destacada como uma das quatro que são críticas para o sucesso empresarial.

As preocupações apontadas pelo relatório e pela pesquisa de Nohria *et al.* (2003) são convergentes a outros estudos desenvolvidos (Hrebiniak, 2006; Bossidy & Charan, 2005; Mankins & Steele, 2005; Joice, 2005; Denton, 2005), demonstrando que 80% a 90% dos planos estratégicos falham por falta de capacidade de execução, onde barreiras como a falta de visão estratégica, falta de recursos, cultura organizacional e falta de liderança são apontadas como causas.

Muito embora haja um interesse tanto empresarial como acadêmico, a reflexão sobre o tema não é recente. Igor H. Ansoff, já na década de 1960,ⁱ realizava algumas inferências sobre a questão da resistência à implementação do plano estratégico, onde destacava que a incapacidade das empresas de levarem a cabo seus planos estratégicos tinha duas causas fundamentalmente: as barreiras comportamentais e as barreiras sistêmicas. Conclui Ansoff (2009, p. 466), “a resistência à mudança é proporcional ao grau de descontinuidade da cultura e/ou da estrutura de poder, introduzida pela mudança. Para dada descontinuidade a resistência será inversamente proporcional ao intervalo de tempo dentro do qual a mudança se distribuirá”.

Estudos mais recentes sobre o mesmo tema apontam para barreiras: de visão estratégica, humanas, gerenciais e de recursos que impossibilitam a execução efetiva de um plano estratégico (Atkinson, 2006; Beer, Kaplan & Norton, 1993; Neilson, Martin & Powers, 2008). Nenhuma empresa pode honrar os seus compromissos ou adaptar-se bem às mudanças, a menos que todos pratiquem a disciplina da execução em todos os níveis hierárquicos organizacionais. É o elo perdido entre aspirações e resultados. Sem esse entendimento não haverá execução, que por sua vez é parte integrante também da estratégia organizacional (Bungay, 2011; Hapst, 2009; Donlon, 2007; Bauman, 2004; Markides, 2004; Johnson, 2004; Raffoni, 2003; Zagotta, 2004).

Uma resposta possível pode ser encontrada analisando-se não a estratégia em si, pois suas etapas de formulação e planejamento já estão bem consolidadas (Kaplan & Norton, 1993). O autor sugere voltar a atenção à capacidade de inovação dos mecanismos de mensuração e acompanhamento das organizações.

Grande parte das pessoas entende inovação como algo relacionado somente à geração de ideias, que é parte de todo o processo de inovação. “Levar a cabo” essa ideia é a outra parte, muito embora seja tratada com desdém, mas que sem um processo de realização efetiva, boas ideias, planos ou sistemas esmaecem. Portanto, entender a inovação como um dos componentes da estratégia organizacional é um aspecto crucial para a sua execução (Trimble & Govindarajan, 2010).

Besanko *et al.* (2010, p. 86) afirmam que “uma estratégia bem-sucedida resulta da aplicação de princípios consistentes a condições empresariais em constante modificação.” Ressaltam que realizar a pesquisa de estratégia sob princípios possibilita entender porque alguns modelos de gestão e disposições organizacionais são mais adequados, sob um conjunto de condições e não sob outros.

Neilson, Martin e Powers (2008, p. 61), por dados de sondagens conduziram por cinco anos envolvendo 125 mil funcionários de mil empresas em 50 países, apresentam alguns princípios que, de certa forma, corroboram e convergem com os demais estudos/pesquisas apresentados até aqui. Os autores concluíram que, para uma organização obter uma vantagem competitiva sustentável, é necessário, em primeiro lugar, esclarecer os direitos de decisão e se certificar de que a informação chegue aonde

precisa chegar. Em função disso, a estrutura e os motivadores corretos, em geral, se tornam decorrentes.

IES como sistemas complexos

Inseridas em um contexto dinâmico, assoladas por transformações e mudanças, estão as IES, organizações essencialmente prestadoras de serviços e que não estão excluídas dos efeitos de mercado que atuam sobre os demais setores da economia. Efeitos que tendem a levar as IES a reconhecerem a importância de se repensar a forma de administrá-las, permitindo uma visão mais competitiva e continuada da sua gestão.

Em geral, as organizações podem ser consideradas sistemas complexos, ambíguos e rodeados de paradoxos, uma vez que, ao abrigar um conjunto de interações humanas, seus sistemas fogem a uma lógica racional, linear e previsível, influenciando constantemente sua capacidade de gestão. No entanto, algumas organizações parecem levar esse conceito ao extremo, portanto, sendo mais complexas que as outras, tais como as IES, igrejas, hospitais, organizações artísticas e ONGs (Jarzabkowski & Felton, 2006).

As IES são organizações com características peculiares e, muitas vezes, ímpares em relação à grande maioria das organizações existentes no mercado, decorrente do ambiente e função que desempenham dentro do contexto contemporâneo do conhecimento, incorporando em suas ações um papel de caráter social, ampliando e possibilitando o acesso ao conhecimento. Elas possuem peculiaridades que as tornam “ainda mais complexas”, uma vez que reúnem “diversas áreas do conhecimento, onde se localizam cursos, os mais distintos, em diferentes níveis, lugar onde as decisões são essencialmente colegiadas e políticas e onde atuam profissionais qualificados, formando grupos de interesse distintos” (Meyer Jr. & Mangolim, 2006, p. 7).

Um dos maiores obstáculos nas IES no que diz respeito a sua gestão está diretamente relacionado a uma estrutura supostamente plural, em que os colegiados, "garantias de democracia", tomam decisões sem explicar e se responsabilizar pelos resultados desta ou daquela decisão, impedindo muitas vezes iniciativas ou ações que construam um modelo próprio de gestão (Lobo & Silva Filho, 2010). Essa quantidade de autonomia e a desvinculação pessoal das responsabilidades sobre as decisões tomadas e os limites formais impostos para os administradores, que na maioria das vezes são dirigidas por profissionais originários das áreas acadêmicas, ganharam uma designação sem igual, a de "anarquias organizadas" (Meyer Jr. & Murphy, 2003).

Por fim, estudos anteriores (Baldrige, 1983; Cohen & March, 1983; Weick, 1983; Millet, 1978) já apresentavam alguns elementos especiais decorrentes da natureza da IES, apontando algumas características: tem objetivos ambíguos, está centrada no trabalho de profissionais, está baseada em tecnologia problemática, opera produto de difícil mensuração, convive com processo decisório e formas de gestão, que mesclam

aspectos burocráticos, políticos, colegiados, anárquicos e, somadas à vulnerabilidade do ambiente, identificam a IES como uma organização complexa, atípica e paradoxal.

Por desempenhar um papel tão estratégico para a sociedade, sua responsabilidade para com seus ativos e em resposta aos anseios da comunidade em geral não podem ficar relegados a um segundo plano; ao contrário, “não existe outra organização com tanta responsabilidade no uso efetivo de modelos de gestão do que aquela que cria, teoriza, reproduz e produz estes modelos” (Elpo, 2004, p. 2). Ressalta-se que os estudos destinados as IES, por suas características *sui generis*, sugerem a importância de considerar tais aspectos para que seja factível a utilização de procedimentos que respondam a essa realidade, pois, pela incompreensão de sua própria natureza e da complexidade de seu funcionamento, seja qual for a abordagem, tende-se a correr o risco de não representar qualquer valor para as mesmas.

O SINAES

Entende-se que as IES, muito embora “especiais”, precisam buscar procedimentos administrativos, que possam oferecer condições para um processo de tomada de decisão que seja efetivo, garantindo a sua continuidade e sua característica polissêmica, promovendo o desenvolvimento institucional e a melhoria da qualidade do ensino. Assim sendo, supõe-se também que, pelo papel que desempenha para a sociedade, haja um vínculo significativo com uma boa gestão, logo com o processo de autoavaliação.

Sob essa perspectiva, e em busca de desenvolver instrumentos de avaliação para IES, o Ministério da Cultura e Educação – MEC – propôs, por meio da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES – o SINAES, que foi instituído em 14 de abril de 2004, com a promulgação da Lei n. 10.861 no diário oficial. Sua proposição buscou articular a avaliação institucional (dos cursos e dos alunos, em relação à pesquisa, ao ensino e à extensão) a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e outros aspectos.

O SINAES possui em sua filosofia, isto é, na sua característica essencial de sistema de avaliação a capacidade de “integrar metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação, sendo este o seu grande diferencial em relação às propostas anteriores” (Ristoff & Giolo, 2006, p. 193-194). O SINAES realmente pode ser considerado um sistema, na medida em que busca integrar os instrumentos de avaliação, sem confundir avaliação e regulação e propiciar coerência entre a avaliação, os objetivos e a política para a educação superior.

Todos os processos avaliativos desse sistema são gerenciados pela CONAES, sendo que as questões tático-operacionais ficam a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A CONAES (BRASIL, 2004c; BRASIL, 2004d) destaca que a autoavaliação é um processo em que uma IES realiza

uma análise interna com vistas ao que deseja ser, o que é realmente e o que deveria fazer de forma sistemática para que a possível lacuna entre o “querer e o ser” seja a menor possível.

Destaca-se que, embora essa lei apresente uma série de requisitos fundamentais para a obtenção de bons resultados, por meio das “Diretrizes para avaliação das IES” e pelo “Roteiro de autoavaliação institucional”, fica facultada às IES a utilização ou não da estrutura sugerida, podendo incorporar ou alterar outras dimensões, evidenciando que estas alterações devem levar em conta formas de avaliação mais autônomas, respeitando a peculiaridade de cada IES.

Em se tratando de avaliação interna, uma conduta que trate do presente com vistas ao longo prazo é aspecto desejável e sugere ser fundamental para tal processo. Isso se deve uma vez que, a autoavaliação de uma IES não é apenas um conjunto de conceitos e notas no que diz respeito aos cursos, infraestrutura e aos docentes, entre outros, mas transcende aos seus limites físicos e seus processos de ação e reflexão englobam seu entorno social – a comunidade.

A autoavaliação e suas dificuldades de implementação

Embora o SINAES tenha avançado no que diz respeito à concepção de um sistema de avaliação, algumas características peculiares e relevantes para a execução da autoavaliação nas IES ainda se fazem presentes como fatores inibidores desse processo estratégico e que dizem respeito aos aspectos burocrático, político e anárquico. A situação do não enquadramento das IES frente ao SINAES, em sua dimensão “avaliação interna”, apresenta problemas evidentes e que se manifestam das mais variadas formas, tais como: problema de origem política, falta de pessoal capacitado com a abordagem do SINAES, falta de reflexão interna e na própria questão da “cultura” de avaliação organizacional (Zainko, 2008, p. 831).

Augusto e Balzan (2007, p. 597-622) apontam algumas questões relevantes no processo de autoavaliação e que, de certa forma, o torna ainda mais desafiador. Ressaltam que o processo e a forma de constituição das CPA's afetam a sua função frente à comunidade acadêmica, uma vez que seus integrantes normalmente são nomeados pelos dirigentes máximos das respectivas IES, fazendo, assim, com que sua composição não seja entendida pelos envolvidos como “legítima” em muitos casos. Em decorrência desse processo, há um agravamento ainda maior na falta de comprometimento, consciência e motivação na IES.

O perfil, a capacitação e a função do coordenador do processo junto às bases são outros aspectos destacados pelos autores. De uma maneira geral, apresentavam-se como um “repassador” de informações, ao invés de um comunicador, intérprete e um agente motivador do processo. Possivelmente esse problema seja oriundo do fator destacado por Almeida Júnior *apud* Ribeiro (2011, p. 66), relatando que, dos eventos de

capacitação para coordenadores das CPA's, realizados pelo INEP e pela CONAES, grande número deles (integrantes da CPA's) se mostrou insatisfeito com as informações obtidas sobre as dimensões, os instrumentos e diretrizes propostas pelo SINAES.

Fonseca (2010) também pontua outros resultados baseado em sua pesquisa. Suas observações e constatações possuem relação direta com a gestão das IES, uma vez que, segundo o autor, existe pouca ou a não utilização da avaliação como insumo para gestão e o planejamento estratégico (*feedback*). Para o autor, essa questão se apresenta mais de caráter inibidor de acesso aos recursos, como forma de “punição”, do que um processo de aprendizagem e de autoavaliação. E ressalta, que o principal equívoco era que tal processo era feito por meio dos indicadores não vinculados aos resultados das unidades acadêmicas da instituição. Portanto, a vinculação entre qualidade e avaliação também não teria sido verificado na prática.

A relação autonomia institucional *versus* avaliação apresentou uma maior correlação em instituições públicas e com maior experiência (Fonseca, 2010). As demais modalidades de IES (centros universitários e faculdades isoladas) ficaram limitadas às propostas do SINAES, utilizando-as como “regra” e concluindo que se pode verificar uma forte indicação da não institucionalização de uma cultura efetiva de avaliação nas IES, públicas e privadas. Sugere que o entendimento do processo de autoavaliação encontra-se restrito às CPA's e à administração superior das IES, tanto no que diz respeito à concepção do projeto, quanto à definição de instrumentos, métodos de coleta de dados e utilização de resultados.

Os resultados dos estudos de Fonseca (2010); Augusto e Balzan (2007); Zainko (2008) e Almeida Junior (2011) evidenciam os efeitos característicos a estas instituições complexas, já descritas nos itens anteriores, uma vez que reforçam a dificuldade de gerar ou construir seu próprio modelo de gestão, no caso, realizar um processo de autoavaliação que a promova, por meio de seus resultados e por uma gestão efetiva. Entende-se também que características como uma estrutura plural, tomada de decisão por colegiado, portanto com desvinculação pessoal das responsabilidades sobre as decisões feitas, corroborem de forma a impedir o enquadramento da IES no processo de autoavaliação proposto pelo SINAES.

Outros estudos (Rowley, 2002; Ribeiro, 2011) indicam que os aspectos políticos e, principalmente, o dimensionamento e a falta de aceitação por parte dos colaboradores são as barreiras encontradas para a implementação da autoavaliação nas IES. Ressaltam que, mesmo sendo as CPA's compostas por colaboradores das IES, suas atividades são consideradas “mais uma” atividade agregada às demais e, via de regra, é constituída por força hierárquica e/ou por boa vontade devido à afinidade com o tema. Esse aspecto sugere que a falta de capacitação e, em decorrência deste, há geração de falta de envolvimento dos agentes em relação aos desafios que as CPA's terão que enfrentar, tornando o processo e seus resultados ainda mais árduos.

Especificamente sobre estes aspectos apontados por Rowley (2002) e Ribeiro (2011), as descrições vão ao encontro das barreiras apontadas por Ansoff (2009), formando um círculo vicioso que tende a fazer com que a organização permaneça estática. Corroborando com tais evidências, Meyer Jr. (2004) apresenta alguns dados no que concerne à capacidade de implementação de estratégias nas IES: a) apenas 16,3% fazem uso de medidas/parâmetros quantitativos, além de não alocarem recursos em seus respectivos orçamentos para o cumprimento de suas metas; b) um quarto (25%) das IES não vincula ou não possui qualquer tipo de mecanismo para a gestão de suas estratégias.

Procedimento Metodológico

Trata-se de um ensaio teórico com uma exposição reflexiva e coerente dos problemas enfrentados pela autoavaliação em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. Um ensaio teórico "é uma exposição metodológica dos assuntos realizados e das conclusões originais a que se chegou após apurado o exame de um assunto. O ensaio é problematizador, antidogmático e nele deve se sobressair o espírito crítico do autor e a originalidade" (Medeiros, 2000, p. 112).

O levantamento bibliográfico ancorou-se nas bases de dados EBSCO e SCIELO, com referências pesquisadas no período de 1980 a 2010. Tais bases foram selecionadas por estarem entre as mais qualificadas publicações nacionais e internacionais, das áreas de ciências sociais aplicadas, e do critério de classificação de periódicos, anais, jornais e revistas (Qualis) da CAPES. O critério utilizado na seleção dos trabalhos foi a seleção direta ou indireta utilizando-se o conceito de execução da estratégia. Portanto, as palavras-chave utilizadas nas bases de dados foram: *strategic management AND execution; performance measurement AND execution; SINAES AND avaliação*. O Quadro 1 apresenta o resumo dos resultados da pesquisa realizada nas referidas bases de dados.

Para a seleção dos artigos, primeiramente foi realizada uma leitura nos títulos encontrados e, em seguida, para melhor esclarecimento a respeito do assunto, realizou-se a leitura dos respectivos resumos. Após essa "filtragem" optou-se pela exclusão de 129 artigos que, apesar de estarem dentro dos critérios originais da pesquisa, não tinham relação específica com o tema abordado. Com esse procedimento, obteve-se um conjunto de 46 artigos de um total de 175.

<i>Palavras-chave</i>	<i>Base de dados EBSCO</i>		<i>Base de dados SCIELO</i>	
	<i>Documentos encontrados</i>	<i>Documentos revisados</i>	<i>Documentos encontrados</i>	<i>Documentos revisados</i>
Strategic management AND execution	98	16	1	1
Performance measurement AND execution	58	10	0	0
SINAES AND avaliação	0	0	29	20

Tabela 1. Síntese dos resultados da pesquisa realizada nas bases de dados – 1990 a 2010.

Para que se tivesse maior clareza e objetividade neste processo, refinaram-se ainda mais as informações de forma a agrupá-las em quatro categorias, uma vez que das 114 barreiras encontradas pelos 18 autores (obras), muitas se apresentavam de forma equivalentes e/ou convergentes em termos de conteúdo. Teve-se como ponto de partida os conceitos apresentados por Ansoff (2009) em relação às barreiras comportamental e sistêmica e, em seguida, utilizou-se as classificações apresentadas no trabalho de Neilson, Martin e Powers (2008), por apresentar quatro princípios, que complementam de forma mais detalhada os componentes apresentados por Ansoff (Figura 1).

Assim, com os agrupamentos realizados com base nesta classificação, entendeu-se que o procedimento não traria nenhum dano ao conteúdo original apresentado pelos autores estudados, no entanto, contribuiria de forma significativa com o processo de análise deste estudo.

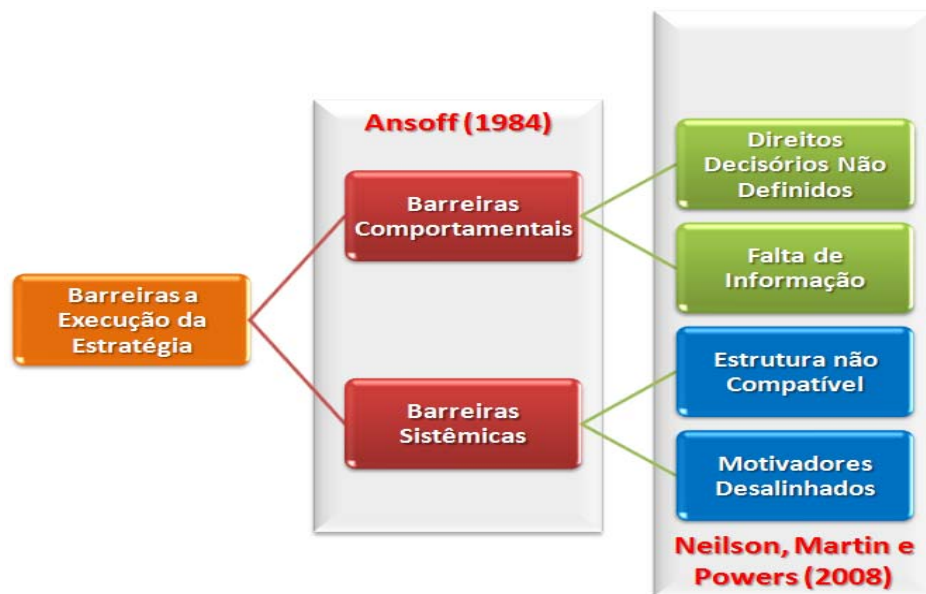


Figura 1. Categorização e consolidação das barreiras à execução da estratégia.

Com relação aos “direitos decisórios”, eles são o primeiro princípio fundamental que as organizações disfuncionais precisam lidar; ele é a pedra angular da renovação eficaz da organização, uma vez que, determinam quem é o responsável por quais escolhas e, trata-se do fator mais importante a influenciar a forma como os colaboradores utilizam o seu tempo (Neilson, Martin & Powers, 2008). Os “direitos decisórios” são a principal causa do desempenho precário, na verdade, da ausência do desempenho” (Neilson & Pasternack, 2007, p.29). Nesse grupo – direitos decisórios – estão as barreiras relacionadas com a qualidade da estratégia, isto é, o não envolvimento de pessoas-chave (liderança) no planejamento estratégico, conflito entre estratégia e estrutura de poder, liderança com atividades de coordenação e comunicação limitadas entre outros.

O segundo princípio apresentado pelos autores é a “informação”. Quando se tem a possibilidade de identificá-la com o intuito de tomar as decisões corretas, garantindo que essas informações cheguem às pessoas que tomam decisões, se e quando elas precisam, sua contribuição se torna vital para a vantagem competitiva.

“Informação” se refere a todos dos dados, indicadores de desempenho, conhecimento e mecanismos de coordenação existentes por toda a organização; “essa receita pode parecer simples, mas equipar as pessoas certas com informações corretas – o tempo todo – está entre as tarefas que apresentam mais desafios à gerência” (Neilson & Pasternack, 2007, p.31). No grupo “informação” foram consolidados os aspectos relacionados à falta de vinculação entre estratégia *versus* sistema voltado a meritocracia; falta de comunicação sobre a estratégia e sobre os meios para concretizá-la.

O terceiro princípio relaciona-se aos “incentivos/motivadores” e deixa claro que ele transcende ao aspecto pecuniário, abrangendo todos os objetivos, incentivos e oportunidades de carreira, que conduzem as pessoas a se interessar pelo sucesso profissional. Para “gerar sistematicamente resultados de alto nível, as empresas necessitam liberar o potencial aprisionado dos seus funcionários alinhando as ações individuais e às de equipe aos da empresa como um todo, todos os dias, em todos os níveis” (Neilson & Pasternack, 2007, p.21). No grupo “motivadores” contemplaram-se aspectos convergentes para falta de capacitação, habilidades e competências dos colaboradores em relação à estratégia, para ausência de ambiente envolvido e motivado para a inovação, bem como para uma cultura de resultados e para as unidades de negócio e as áreas de apoio.

Por último, tem-se a “estrutura” como o quarto princípio fundamental para a execução da estratégia. E não é por acaso – a estrutura precisa ser em função da estratégia. Contudo, o que se verifica na prática é que a estrutura organizacional e o objetivo estratégico não tendem a se adequar reciprocamente. Certamente, há estruturas mais adequadas que outras, porém não há indícios que exista uma estrutura ideal. “A mudança estrutural pode e deve ser parte do caminho para uma execução melhor – mas é melhor encará-la como a coroação da transformação organizacional, não como seu

alicerce” (Neilson, Pasternack & Powers, 2008, p.64). Portanto, neste grupo - estrutura - os temas agrupados têm relação como a falta de alocação de recursos (informação, tecnologia, tempo, treinamento e orçamento) para execução da estratégia, falta de integração entre a estratégia e a estrutura organizacional.

Análise e discussão dos dados

De acordo com a classificação utilizada (Figura 1), apresenta-se a **Tabela 1**, com os resultados do agrupamento das barreiras encontradas pelos autores analisados. Das 114 barreiras analisadas, 64% delas têm relação com os direitos decisórios e informação; os outros 46% ficaram distribuídos em motivação e estrutura, segundo os critérios utilizados neste estudo.

Princípios	Autores	Frequência/Observações	
		Abs	%
Direitos Decisórios	Devlin (1989); Kaplan e Norton (1993); Beer e Eisenstat (2000); Delisi (2000); Zagotta e Robison (2002); Raffoni (2003); Johnson (2004); Bauman (2004); Bossidy e Charan (2005); Mankins e Steele (2005); Joyce (2005); Kim e Mauborgne (2005); Hrebiniak (2006); Ansoff e McDonnell (2009); Bungay (2011).	44	38,6%
Informação	Devlin (1989); Delisi (2000); Zagotta e Robison (2002); Raffoni (2003); Johnson (2004); Bossidy e Charan (2005); Mankins e Steele (2005); Joyce (2005); Hrebiniak (2006); Haspt (2009).	29	25,4%
Motivadores/Incentivos	Devlin (1989); Kaplan e Norton (1993); Beer e Eisenstat (2000); Delisi (2000); Zagotta e Robison (2002); Raffoni (2003); Johnson (2004); Bauman (2004); Bossidy e Charan (2005); Mankins e Steele (2005); Kim e Mauborgne (2005); Hrebiniak.	25	21,9%
Estrutura	Devlin (1989); Kaplan e Norton (1993); Raffoni (2003); Johnson (2004); Bossidy e Charan (2005); Mankins e Steele (2005); Joyce (2005); Kim e Mauborgne (2005); Hrebiniak (2006); Atkinson (2006); Haspt (2009).	16	14,0%
	Total	114	100,0%

Tabela 2. Consolidação das barreiras por princípios, autores e datas.

O resultado da **Tabela 1** sugere que os direitos de decisão e a informação, combinados, são aspectos críticos para a maioria dos autores pesquisados no que diz respeito a uma execução eficaz da estratégia. Portanto, entende-se que os colaboradores necessitam de *informações* claras, objetivas e corretas, somadas a *incentivos* adequados aos seus interesses e alinhados aos da organização, juntamente com *autoridade para agir tomando as decisões* mais acertadas possíveis. A *estrutura* organizacional adequada a este contexto tende a promover o alinhamento e a sinergia dos outros três princípios.

Os sistemas/mecanismos de avaliação de desempenho de muitas empresas frequentemente refletem aquilo que elas podem ou estão habituadas a medir, em detrimento daquilo que elas consideram aspectos realmente importantes do desempenho. Nessas condições, deixam de preencher todos os seus papéis. Eles não mantêm os gerentes informados a respeito do verdadeiro desempenho da empresa, comunicam a mensagem errada a respeito das prioridades de desempenho e podem premiar comportamentos contrários às metas estratégicas da organização (Ostrenga *et al.*, 1997). As variações nos níveis de comprometimento são mais evidentes quando o colaborador identifica que os sistemas organizacionais trazem algum ganho para eles, como por exemplo, oportunidades de crescimento profissional, maior conhecimento da estratégia da organização e maior autonomia de decisão (Valdares & Silva, 2007, p. 64).

Quando trazidas essas questões para as IES, pode-se perceber que elas não ficam muito distantes, conforme depoimentos apresentados no item 2.4; ao contrário, elas se manifestam tanto quanto ou em maior grau que nas demais organizações. A primeira constatação que se pode realizar é que, devido as suas peculiaridades e funções, as IES normalmente são caracterizadas por apresentar capital intelectual de alto nível, talentoso e um ambiente, em tese, “sem limitações”, onde as ideias são geradas e desenvolvidas. Mas, no entanto, segundo os dados apresentados, as IES tendem a não demonstrar as habilidades gerenciais necessárias, assim como o alinhamento (Fonseca, 2010; Ribeiro, 2011; Rowley, 2002) para integrar e aproveitar tais habilidades com eficiência.

Estudos sugerem que um dos principais desafios por parte das IES é entender que se o processo de autoavaliação - por melhor que seja em termos de método - permanecer à margem e desassociado do processo medular da gestão estratégica de uma IES (Fonseca, 2010; Ribeiro, 2011; Almeida Jr., 2008), e se não estiver integralmente alinhado aos planos institucionais (PDI), de forma efetiva com uma proposição vinda da “comunidade acadêmica”, seus resultados tendem a levar muito mais tempo para serem atingidos e/ou serão pouco relevantes para a mesma. Sugerem também que atualmente o processo de autoavaliação nas IES está muito mais para um “grande” projeto institucional (Algusto & Balzan, 2007), e/ou para cumprir “regras” impostas por órgãos exógenos à instituição, do que parte de um processo emancipatório, formativo e participativo/coletivo institucional, ou ainda, para um sistema que promova de forma endógena a melhora contínua da gestão e o desenvolvimento da pesquisa, ensino e

extensão – características essenciais e intrínsecas quando da proposição inicial do SINAES (Dias Sobrinho, 2010).

Os estudos analisados revelam que apesar das IES possuírem seus direitos decisórios normalmente descentralizados, eles não estão bem definidos, até porque uma das características das IES é trabalhar por colegiados (Meyer Jr. & Mangolin, 2006; Lobo & Silva Filho, 2001; Rowley 2002), portanto sem responsabilização de suas tomadas de decisão. Weick (1976) ressaltou de forma muito pertinente esta característica por meio da expressão “*looselycoupled system*”, ou seja, sistemas frouxamente articulados.

Em relação às informações necessárias para que sejam tomadas as decisões “acertadas”, estudos apontam que elas costumam estar disponíveis somente na alta administração da IES (Fonseca, 2010), quando existem, ou ainda, de posse das CPA’s, quando a compreendem. Neste caso, entende-se que os gestores tendem a agir às cegas em todos os níveis e também desalinhados dos seus interesses frente aos interesses da instituição, portanto, neste caso, a IES como um todo deixa de pôr em prática a sua programação estratégica, por não ofertarem as informações certas e alinhadas a quem as executa.

Estudo realizado pela Hope Educacional (2006) ressalta que “o percentual de falhas na tomada de decisão por parte das IES é ainda muito elevado. Estima-se que o índice de sucesso nas decisões estratégicas esteja abaixo de 50% no setor educacional.” Estes indícios da ausência de uma visão clara e de processos administrativos sólidos tendem a levar as IES a apresentar ações isoladas e não convergentes para um objetivo comum, pois os estudos sugerem (Rowley 2002; Zainko, 2008) que lhes faltam disciplina e coordenação necessárias para obter resultados em conjunto de forma sistemática. Muito embora a necessidade de conexões unificadoras e de processos de alinhamento possam parecer óbvias e diretas, os estudos indicam que não é raro o fato de muitas IES não interligarem suas unidades acadêmicas aos serviços de apoio e à estratégia institucional.

As IES são “especializadas” e com “centros de poder” divididos por área de competência profissional (Weick, 1976; Morin, 2003; Etzioni, 1972). Ou seja, de um lado, a gestão geral (centros de poder) e de outro o corpo docente (competência profissional) que compõe a atividade fim. Nesses termos, ora se comporta como uma organização “frouxamente articulada”, ora “racional” e bem estruturada em termos de decisões e ora um misto de ambas.

Outro aspecto apontado pelos estudos é que normalmente existe um entrave a ser considerado com relação aos objetivos a serem alcançados e os recursos necessários para as ações estratégicas de longo prazo. Tais entraves impedem a utilização dos resultados da autoavaliação no processo de gestão, de forma sistemática (Fonseca, 2010; Ribeiro, 2011), como maneira de garantir uma melhor qualidade nas suas atividades fim e meio.

O processo orçamentário e o planejamento estratégico tendem caminhar em “via própria”, portanto desintegrados. Os resultados da desvinculação entre esses processos sugerem, conforme os dados analisados, que eles convergem para procedimentos com pouco sentido, ou pouco significado estratégico, uma vez que as revisões mensais ou semestrais focarão sobre as diferenças entre o realizado e o orçado e não no processo de metas estratégicas. Portanto, entende-se que a gestão acadêmica como atividade crítica também “sofre” com a falta de racionalidade (Meyer Jr., 2007; Keller, 1997; Weick, 1984) necessária para a eficiência dos resultados institucionais.

A motivação e o comprometimento dos funcionários foi outro aspecto apontado pelos estudos (Lobo & Silva Filho, 2001; Meyer Jr. & Mangolin, 2006; Rowley 2002). Entende-se que tal aspecto merece ser concebido como um fator de relevância para o alcance dos objetivos/desafios estabelecidos pelas IES. Assim, o alinhamento dos interesses pessoais com os das unidades e estes com os da instituição, a partir de regras claras e pré-estabelecidas, oriundas de um programa de reconhecimento e motivação e participação, é fator que tende a auxiliar no processo de gestão estratégica ou na consolidação e alinhamento do processo de autoavaliação institucional. Portanto, a conscientização e o alinhamento de todos os funcionários a esse processo tendem a potencializar as ações que vão ao encontro dos objetivos propostos e desejados.

Meyer *et al.*, 2012 a partir de um estudo comparativo de casos, onde foi analisada a realidade de duas universidades comunitárias brasileiras, revelou que a prática estratégica mescla estratégias deliberadas e, principalmente, estratégias emergentes. As estratégias decorrem tanto de planos formais institucionais quanto de iniciativas individuais e grupais, que resultam de interações, de *insights*, do *feeling*, da visão e reação de gestores e docentes no dia a dia. Os resultados apontaram, ainda, para a presença marcante de fatores subjetivos como criatividade, conhecimento tácito, sensibilidade e experiência dos gestores imersos nas práticas estratégicas adotadas na área acadêmica das instituições.

Andrigetto Jr. (2012) apresenta resultados convergentes as características discutidas nesse trabalho, oriundos de uma pesquisa que tinha como o principal objetivo examinar as estratégias acadêmicas praticadas por uma instituição de ensino superior. A partir da análise dos dados, constatou-se que o desempenho das universidades está vinculado ao sucesso de suas estratégias acadêmicas. Os resultados são variados, frouxamente articulados e contribuem para o alcance da missão organizacional, com processos de mudança evolutivos e atingidos por meio de “pequenas vitórias”. Dicotomias entre discurso e prática são evidentes e a gestão de universidades ainda se revela pouco profissionalizada, carente de aspectos meritocráticos e modernos que contemplem complexidades de seu sistema.

Conclusões

Foram compiladas evidências de estudos voltados para organizações em geral, que buscaram identificar as questões-chave para a execução da estratégia efetivamente. De forma análoga, o procedimento foi realizado para as IES, destacando-se os aspectos/desafios que elas vêm enfrentando com relação aos seus processos de autoavaliação. Com base nesses estudos, foram identificados e evidenciados elementos subjacentes que contribuem para a efetiva execução, consolidação e desenvolvimento do processo de autoavaliação nas IES, tais como: liderança atuante, persistente com atitudes para as mudanças essenciais na cultura destas organizações, capacitação que crie um ambiente mais receptivo às novas mudanças, programas que incentivem o envolvimento dos funcionários, sistemas e mecanismos de gestão estratégica e processos alinhados à estratégia institucional.

As evidências também sugerem que para uma organização, principalmente uma IES, construir e manter um processo avaliativo que seja formativo e esteja em constante desenvolvimento, há necessidade de um sistema/método que tenha em sua gênese, elementos (expectativas e necessidades) oriundos da comunidade acadêmica alinhados aos da IES, e não algo que venha “pronto” de cima para baixo, somente. Muito embora as IES apresentem características *sui generis*, deduz-se que o êxito de um processo de avaliação sistemático, sob as bases filosóficas iniciais do SINAES nas IES, tende estar associado com a capacidade das mesmas (colaboradores e principalmente de seus líderes) de construir um sentimento de comprometimento, uma visão de conjunto, um aperfeiçoamento contínuo, a partir de uma visão sistêmica no qual todos possam desenvolver suas atividades de forma mais autônoma e compartilhada.

Em relação às Comissões Próprias de Avaliação – CPA’s – entende-se que alguns desafios deverão ser pontuados, tais como:

- a) disseminação dos novos conceitos a todos da instituição, de forma qualitativamente organizada, buscando-se uma visão macro do novo arcabouço conceitual;
- b) comprometimento de todos os níveis da organização no processo de transformação pretendido;
- c) inserção dos conceitos de visão sistêmica e perspectiva de longo prazo no modelo de gestão atual;
- d) introdução efetiva e alinhamento dos níveis organizacionais, isto é, identificação, diferenciação e integração dos níveis estratégico, tático e operacional no *modus operandi* da instituição;
- e) desdobramento do plano estratégico nos níveis tático e operacional, mantendo o alinhamento, a coerência e a consistência das iniciativas nos diversos níveis, assim como seus respectivos objetivos;

f) promoção de forma sistemática esta nova configuração que se pretende construir.

g) tornar perceptível a sociedade, ao governo e a outros agentes envolvidos o processo evolutivo instaurado na instituição tornando-os, dentro do possível, coautores e partícipes de tal processo transformador.

Por fim, a contribuição deste estudo foi evidenciar que, implementar um sistema de autoavaliação nas IES tem relação convergente com os mesmos desafios/barreiras encontrados nas demais organizações que buscam executar suas estratégias, isto é, a ausência e/ou falta de alinhamento entre *direitos decisórios, a informação, os motivadores e a estrutura*. Por entender que as IES são de natureza complexa, ambígua e anárquica, e que, em decorrência desse contexto complexo é que se sugere a realização de estudos que estejam voltados para o desenvolvimento metodologias para “processo de construção” da autoavaliação, de tal forma que este processo represente, de maneira alinhada, os anseios e os desejos de sua comunidade acadêmica e institucional.

Referências

- Abreu Júnior, N. (2009). Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, 257-269, maio/ago.
- Ansoff, H.I. (2009). *Implantando a administração estratégica*. São Paulo: Atlas.
- Atkinson, H. (2006). Strategy implementation: a role for the balanced scorecard? *Management Decision*, Bingley, v. 44, n. 10, 1441-1460.
- Augusto, R., Balzan, N.C. (2007). A vez e a voz dos coordenadores das CPA's das IES de Campinas que integram o SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, 597-622, dez.
- Barreyro, G.B., Rothen, J.C. (2006). “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 14, n. 96 - Especial, 955-977, out.
- Bauman, R.P. (2004). What is strategy and how do you know if you have one? *Business Strategy Review*, London, v. 15, n. 2, 5-12, Summer.
- Beer, M. & Eisenstat, R.A. (2000). The silent killers of strategy implementation and learning. *Sloan Management Review*, Massachusetts, v. 41, n. 4, 29-40, Summer.
- Besanko, D., Dranove, D., Shanley, M. & Schaeffe, S. (2010). *Economics of strategy*. Phoenix, Colorado: John Wiley & Sons.
- Brasil. (2004a). Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Seção 1, p. 3-4.

- Brasil. (2004b). Ministério da Educação. Portaria 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 jul. Seção 1, p. 12.
- Brasil. (2004c). Ministério da Educação. Comissão Nacional de avaliação da Educação Superior - CONAES. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Brasília, DF: MEC/CONAIS/SESU/INEP, 2004c.
- Brasil. (2004d). Ministério da Educação. Comissão Nacional de avaliação da Educação Superior (CONAES). *Roteiro de autoavaliação institucional*. Brasília, DF: MEC/CONAIS/ INEP.
- Bossidy, L. & Charan, R. (2005). *Execução: a disciplina para atingir resultados*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bungay, S. (2011). How to make the most of your company's strategy. *Harvard Business Review*, Massachusetts, v. 89, n. 1/2, 132-140, jan./fev.
- Bunge, M. (1980). *Epistemologia: curso de atualização*. São Paulo: Edusp.
- Collis, J. & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: uma guia prática para alunos de graduação e pós-graduação*. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Delisi, P. (2010). Strategy execution: The next Major “point of inflection”. *Organization Synergies*, Fremont. Retirado em 10 de outubro de 2010, de <http://www.org-synergies.com/docs/Strategy%20Execution%20Paper3.pdf>.
- Denton, K. (2005). Measuring relevant things. *Internacional Journal of Productivity and Performance Management*.
- Donlon, B. S. (2007). Five major domains critical to any organization. *DM Review Magazine*, fev.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, 193-207, mar.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 15, n.1, 195-224, mar.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 88, 703-725, Especial, mar.
- Elpo, M.E.H.C. (2010). Avaliação da gestão universitária: velhos problemas e novas perspectivas. In: colóquio internacional sobre gestão universitária na américa do sul, 4., 2004, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: INPEAU, 2010. Recuperado em 2 de novembro de 2010 de <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a4.htm>.

- Etzioni, A. (1972). *Organizações Modernas*. 2ª ed. Tradução de Míriam L. Moreira Leite. São Paulo: Pioneira.
- Fonseca, M. (2010). Regulação da educação brasileira e seus efeitos na gestão, no financiamento e na qualidade do ensino superior. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro De Política E Administração Da Educação. Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha). *Anais eletrônicos...* Elvas e Cáceres: ANPAE, 2010. Recuperado em 21 de novembro de 2010, de <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/trabalhosaceitos.html>.
- Giolo, J. (2008). “SINAES” intermitentes. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 851-856, nov.
- Hapst, G. (2009). *Execução revolucionária: alcance a excelência através da sintonia entre estratégia e execução*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Hrebiniak, L.G. (2006). *Fazendo a estratégia funcionar*. Porto Alegre: Bookman.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira. INEP. (2011). *Avaliações do ensino superior*. Recuperado em 20 janeiro de 2011, de http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/.
- Jarzabkowski, P. & Felton, E. (2006). Strategizing and organizing in pluralistic contexts. *Long Range Planning*, v. 39, 631-648.
- Jonson, L.K. (2004). Execute your strategy without killing it. *Harvard Management Update*, Massachusetts, v. 9, n. 12, 3-4, dec.
- Joyce, W. (2005). What really works: hr's role in building the 4 + 2 organization and an introduction to the case studies in the hrleadershipforum. New Jersey, *Human Resource Management*, v. 44, n. 1, 67-72, Winter.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (1993). Putting the balanced scorecard to work. *Harvard Business Review*, v. 71, n. 5, 134-147, set./oct.
- Keller, G. (1983). Academic Strategy. Baltimore: *The Johns Hopkins University*.
- Kim, C., Mauborgne, R. (2005). *A estratégia do oceano azul: como criar novos mercados e tornar a concorrência irrelevante*. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier.
- Lehfeld, N.A.S., Gabarra, M.H.C., Costa, C., Silva Sousa, Y.T.C. (2010). Reflexões sobre o processo de auto-avaliarão institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, 177-194, mar. 2010.
- Limana, A. (2008). Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 869-873, nov. 2008.
- Lobo e Silva Filho, R.L. (2010). *Gestão, financiamento e avaliação de qualidade nas instituições universitárias*. Recuperado em 30 de novembro de 2010, de <http://www.abmes.org.br/abmes/publica/revista/estud18/est18-06.htm>.

- Mankins M.C., Steele, R. Turning great strategy into great performance. *Harvard Business Review*, Massachusetts, v. 83, n. 7/8, p. 64-72, jul./aug. 2005.
- Markides, C.C. (2004). What is strategy and how do you know if you have one. *Business Strategy Review*, London, v. 15, n. 2, 5-12, Summer 2004.
- Meyer Jr., V. y Mangolim, L. (2006). Estratégia em universidades privadas. In: XXX ENANPAD. *Anais...* Salvador, p. 17, 2006.
- Meyer Jr., V. y Murphy, J.P. (2003). *Dinossauros, gazelas e tigres*. Novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular.
- Neilson, G.L., Martin, K.L., Powers, E. (2008). The secrets to successful strategy execution. *Harvard Business Review*, Massachusetts, v. 86, n. 6, 60-70, jun. 2008.
- Neilson, G.L., Pasternack, B.A. (2007). *Resultados - mantenha o que está certo, corrija o que está errado e obtenha um ótimo desempenho*. Rio de Janeiro: Rocca, 2007.
- Nohria, N., Joyce, W., Roberson, B. (2003). What really works. *Harvard Business Review*, p. 42-52. july.
- Polidori, M.M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, 439-452, jul. 2009.
- Raffoni, M. (2003). Three Keys to effective execution. *Harvard Management Update*, Massachusetts, v. 8, n. 2, p. 3-7, feb.
- Ribeiro, J.L.L.S. (2011). Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar.
- Ristoff, D., Giolo, J. (2006). O SINAES como sistema. *R.B.P.G.*, Brasília, v. 3, n. 6, 193-213, dez.
- Rowley, D.J. (2002). Implementing the strategic plan. *Planning for Higher Education*, v. 30, n. 4, 5-14.
- Schlickmann, R., Melo, P.A. & Alperstedt, G.D. (2008). Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, 153-168, mar. 2008.
- Sobral, F.A.F. (2009). Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior. *Cad.Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, 227-241, maio/ago.
- THE CONFERENCE BOARD.CEO challenge (2011). Recuperado em 28 de junho de 2011 de <http://www.conference-board.org>.
- Trimble, C. & Govindarajan, V. (2010). *The other side of innovation: solving the execution challenge*. Massachusetts: Harvard Business Press.

- Weick, K.E. (1976). Educational organization as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, vol, 21, 1-19.
- Zagotta, R. y Robinson, D. (2002). Keys to successful strategy execution. *The Journal of Business Strategy*, Englewood, v. 23, n. 1, 30-34, jan./feb.
- Zainko, M.A.S. (2008). Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, 827-831, nov.
- Zandavalli, C.B. (2008). Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p827-831, nov.

Dados dos autores:

Mauricio Andrade de Lima

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Correio eletrônico: Mauricio.Lima@unisul.br

Telefone (48) 3279-1932

Thiago Coelho Soares

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Correio eletrônico: Thiago.soares@unisul.br

Telefone (48) 3279-1932

Marcus Vinicius Andrade de Lima

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Correio eletrônico: marcus.lima@cse.ufsc.br

Carlos Rogério Montenegro de Lima

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Correio eletrônico: carlos.montenegro@unisul.br

ⁱ Ansoff, H I. Business strategy. Harmondsworth: Penguin Books, 1969.

REVISIÓN TEÓRICA SOBRE EL AUTOCONCEPTO Y SU IMPORTANCIA EN LA ADOLESCENCIA

Nerea Cazalla-Luna¹

David Molero

Resumen. Este artículo de revisión pretende dar una visión sintética pero, a la vez, precisa del autoconcepto. En la actualidad se acepta una concepción jerárquica y multidimensional de este constructo tal y como establece el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). El autoconcepto es muy importante en la formación de la personalidad y, además, se relaciona con el bienestar en general. Desarrollando un autoconcepto positivo desde la adolescencia conseguiremos un buen ajuste psicosocial y evitaremos futuros problemas psicológicos y pedagógicos.

Palabras clave: Autoconcepto, autoestima, ajuste psicosocial.

REVIEW ON THE SELF-CONCEPT AND ITS IMPORTANCE IN ADOLESCENCE

Abstract. This review article is to provide a synthetic but at the same time, accurate self-concept. Currently accepting a hierarchical and multidimensional of this construct as it establishes the model of Shavelson, Hubner and Stanton (1976). The self-concept is very important in the formation of personality and also is related to the general welfare. Developing a positive self-concept from adolescence psychosocial get a good fit and avoid future problems psychological and pedagogical.

Keywords: Self-concept, self esteem, psychosocial adjustment.

REVISÃO TEORICA SOBRE O SELF E SUAS IMPORTÂNCIA NA ADOLESCÊNCIA

Resumo. Este artigo de revisão é o de proporcionar um sintética mas ao mesmo tempo, precisas auto-conceito. Atualmente aceitar um. Hierárquica e multidimensional deste construto em que estabelece o modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976). O auto é muito importante na formação de personalidade e também está relacionado com o bem-estar geral. Desenvolver uma positiva auto-conceito de adolescência psicossociais obter um bom ajuste e evitar futuros problemas psicológicos e pedagógicos.

Palavras-chave: Auto-conceito, auto-estima, ajustamento psicosocial.

¹ Datos de los autores al final del artículo

Introducción

Durante largo tiempo el autoconcepto se ha considerado un constructo unidimensional y global. Los primeros planteamientos históricos sobre autoconcepto se basaban en la idea de que las percepciones que cada cual tiene de sí mismo forman un todo indivisible y global, por lo que para poder entender el autoconcepto propio había que evaluar esa visión general. En la actualidad, sin embargo, se acepta una concepción jerárquica y multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) según la cual el autoconcepto general estaría estructurado en varios dominios (académico, personal, social y físico) cada uno de los cuales se dividiría a su vez en dimensiones de mayor especificidad (Axpe y Uralde, 2008).

Este constructo se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999).

Algunos autores, como Harter (1986), realizan aportaciones interesantes, como que el autoconcepto general o global va a estar determinado por el grado de importancia que demos a cada uno de los componentes específicos. Si al autodescribirnos nuestros juicios de valor son satisfactorios, entonces obtendremos un autoconcepto global positivo. En el caso contrario, generaremos sentimientos negativos y, por tanto, repercutirá en un autoconcepto global negativo.

La importancia del autoconcepto reside en su relevante aportación a la formación de la personalidad, pues tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes y Bean, 2000).

Según Vera y Zebadúa (2002), el autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización. Está relacionado con nuestro bienestar en general. Muchos de los problemas psicológicos actuales como la depresión o los malos tratos conyugales se relacionan con un autoconcepto bajo o defectuoso.

Objetivos

Por tanto, queda demostrada la importancia del autoconcepto en cualquier etapa de la vida, pero mucho más en la adolescencia (Molero, Ortega-Álvarez, Valiente y Zagalaz, 2010), aspecto en el cual vamos a contextualizar nuestro trabajo, sirviendo esta etapa de la vida como base para la elaboración del presente trabajo. En nuestra propuesta reflexionaremos sobre el desarrollo del mismo, su concepto, los distintos

tipos existentes (dado su carácter multidimensional) y sus características, para terminar el presente trabajo con una evolución histórica del mismo.

Los objetivos de nuestro estudio, con carácter general, son los siguientes: (1) Ofrecer una visión sintética a la vez que precisa del autoconcepto; (2) Reflexionar sobre la necesidad de entender que el autoconcepto es un constructo jerárquico y multidimensional; y (3) Valorar la importancia del autoconcepto en el desarrollo de la personalidad y en el bienestar general en adolescentes.

Desarrollo del autoconcepto

El autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente (Núñez y González, 1994). A medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir nuestra conducta. Las autopercepciones se desarrollan en un contexto social lo cual implica que el autoconcepto y su funcionamiento particular está vinculado al contexto inmediato. Sin embargo, las autopercepciones también dependen de las características evolutivas de la persona en cada momento de su desarrollo. En consecuencia, el desarrollo del autoconcepto puede ser visto desde un enfoque interaccionista: el ambiente posibilita ciertas experiencias las cuales serán tratadas según las posibilidades evolutivas. Las diferentes dimensiones o áreas del autoconcepto y su importancia en la elaboración del propio sentido personal, se encuentran fuertemente relacionadas con la edad de los individuos. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho de que mientras en las primeras edades los niños reconocen su necesidad de los padres para su supervivencia, en la adolescencia tiene mayor importancia los iguales y el logro de la independencia familiar.

Para Alcaide (2009), un punto de vista generalizado sobre el desarrollo del autoconcepto y, especialmente el de los autores que trabajan bajo la perspectiva de la multidimensionalidad estructural y funcional, o aquellos con un punto de vista parecido, es que su evolución camina de una etapa inicial principalmente indiferenciada a una progresiva diferenciación con el paso del tiempo. Además, también existe cierto acuerdo en suponer que a lo largo de los años en que el autoconcepto se forma, las facetas del autoconcepto tienen diferente peso y su importancia explicativa también varía. En general, las descripciones que los adolescentes realizan de sí mismos, a medida que aumenta la edad, se vuelve más complejas y sutiles. Pero, además de en su complejidad, las autodescripciones también varían respecto a las áreas más significativas y, finalmente, se refieren cada vez más a aspectos relacionados con atributos de personalidad, intereses y aficiones, ideas, actitudes y valores.

Desarrollo del autoconcepto en la adolescencia

Alcaide (2009) considera que la adolescencia se diferencia de otros periodos evolutivos por su característica crisis de identidad. En este periodo, con frecuencia los jóvenes intentan responder a preguntas tales como ¿quién soy?, ¿qué haré con mi vida? y otras muchas de contenido autorreferente. Este cuestionamiento interno se manifiesta en el intento del joven por desarrollar nuevos roles, identificación de preferencias ocupacionales y, especialmente, en el intento por conseguir la independencia familiar y de otros adultos significativos. La primera tarea del adolescente es el desarrollo del sentido de la propia identidad, lo cual aporta integración y continuidad al yo (Archer, 1989; Berzonsky, 1990; Marcia, 1980; Neimeyer y Rareshide, 1991; Waterman, 1982).

Desde una perspectiva más general, para los adolescentes el desarrollo de las relaciones interpersonales es un factor muy influyente sobre las autopercepciones, siendo el atractivo físico una de las variables que condicionan inicialmente la interacción (cantidad y satisfacción) con sujetos del sexo opuesto (García *et al.*, 1991; Molero, Ortega-Álvarez, Valiente y Zagalaz, 2010; Reis, Nezlek y Wheeler, 1980; Reis *et al.*, 1982), así como la propia percepción y asignación de atributos a otros (Dióñ, 1981; Eagly *et al.*, 1991 Patzer, 1985; Zucherman y Driver, 1989; Zuckerman, Hodgins y Miyake, 1990). Rosenberg (1965) ya señalaba que la magnitud de la influencia de lo que otros piensan sobre uno en particular depende, entre otros factores, del nivel del autoconcepto de este último. Así, los adolescentes con alto autoconcepto son menos influenciados por las opiniones contrarias y negativas a sus autoesquemas que los jóvenes con pobres autoconceptos.

Otro aspecto importante en el periodo de la adolescencia es que la naturaleza de la interrelación entre los jóvenes de diferente sexo es muy distinta, incluso a la propia de la pubertad. En este periodo evolutivo, tanto la naturaleza de la relación sexual como las normas sociales que regulan la misma posibilitan relaciones con un significado personal crítico. La importancia de este aspecto para el autoconcepto es notable ya que el resultado de la propia identidad, de la imagen, del autorrespeto, y, en definitiva, de la conducta depende del resultado de si transgrede, o no, las normas y si resuelve las tareas normales de forma satisfactoria.

Los estereotipos sexuales socialmente determinados constituyen otro aspecto importante en este periodo evolutivo que incide en la importancia que el adolescente concede a ciertas áreas del autoconcepto. Wylie (1979) señalaba que las autopercepciones, respecto a este tema, en la adolescencia están basadas en los estereotipos sexuales tradicionales. Según la revisión de esta autora, los hombres se identificarían con roles que implicasen competencia y agresividad, mientras que las mujeres se describían como cariñosas, expresivas y preocupadas por el tema de la afiliación social.

En definitiva, las autopercepciones del adolescente tiene mucho que ver con sus conductas y actitudes, los esfuerzos del adolescente por desarrollar un autoconcepto

claro y positivo chocan frontalmente con la ambigüedad manifiesta de las normas culturales. De suma importancia es el hecho de que el adolescente debe asimilar y demostrar la responsabilidad de un adulto, pero se les niegan los correspondientes privilegios.

Características del Autoconcepto

Se considera, desde el modelo de Shavelson *et al.* (1976) siete las características fundamentales en la definición del constructo. El autoconcepto puede considerarse como:

a) Organizado: la gran variedad de experiencias de un individuo establece la fuente de datos sobre la que se basa sus propias percepciones. Para reducir la complejidad y multiplicidad de estas experiencias una persona las cifra en formas más simples o categorías (Bruner, 1958). Las categorías representan una manera de organizar las propias experiencias y de darles significado. Una característica del autoconcepto, por lo tanto, es que está organizado o estructurado.

b) Multifacético: las áreas en particular reflejan el sistema de categorización adoptado por un individuo concreto o compartido por grupos.

c) Jerárquico: las distintas facetas del autoconcepto pueden formar una jerarquía desde las experiencias individuales en situaciones particulares, situadas éstas en la base de la jerarquía, hasta el autoconcepto general, situado en lo alto de la jerarquía.

d) Estable: el autoconcepto general es estable, sin embargo, a medida que uno descende en la jerarquía del autoconcepto, éste va dependiendo cada vez más de situaciones específicas y así llega a ser menos estable.

e) Experimental: al aumentar la edad y la experiencia (especialmente al adquirir los niveles verbales), el autoconcepto llega a diferenciarse cada vez más. A medida que el niño coordina e integra las partes de su autoconcepto, podremos hablar de un autoconcepto multifacético y estructurado.

f) Valorativo: no solamente desarrolla el individuo una descripción de sí mismo en una situación particular o clase de situaciones. Las valoraciones pueden realizarse comparándose con patrones absolutos, tales como el “ideal” al que me gustaría llegar, y pueden hacerse comparándose con patrones relativos, tales como “observaciones”. La dimensión evaluativa varía en importancia y significación según los individuos y también según las situaciones.

g) Diferenciable: el autoconcepto es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado. Por ejemplo, el autoconcepto se halla influido por experiencias específicas.

Los modelos multidimensionales del Autoconcepto

En la actualidad, resulta probada la naturaleza multidimensional del autoconcepto pero siguen quedando dudas acerca de cuántos factores lo constituyen y de qué relación guardan los diferentes factores entre sí. Respecto a qué relación puedan mantener entre sí los distintos factores que puedan conformar el autoconcepto, se han descrito seis modelos diferentes según Rodríguez (2008):

a) El modelo multidimensional de factores independientes supone la antítesis del modelo unidimensional, dado que plantea que no existe ningún tipo de correlación entre los factores del autoconcepto, si bien una versión menos restrictiva del mismo defiende la relativa ausencia de tal correlación, la cual ha recibido cierto apoyo empírico (Marsh y Shavelson, 1985; Soares y Soares, 1977 y 1983), y no tanto la versión más restrictiva del mismo (Marsh, 1997; Marsh y Hattie, 1996).

b) El modelo multidimensional de factores correlacionados presume que todos los factores del autoconcepto se encuentran relacionados entre sí, habiendo recibido mucho más apoyo empírico que el modelo de factores independientes (Marsh, 1997).

c) El modelo multidimensional multifacético (Marsh y Hattie, 1996), donde hay una única faceta (el contenido de los dominios del autoconcepto) que presenta múltiples niveles, los diferentes dominios del autoconcepto (el físico, el social o el académico).

d) El modelo multidimensional multifacético taxonómico, que se diferencia del anterior en que hay al menos dos facetas, y cada uno de ellas tiene como mínimo dos niveles (Marsh y Hattie, 1996).

e) El modelo compensatorio fue descrito por Winne y Marz (1981) y apoya la existencia de una faceta general del autoconcepto en la cual se integran las facetas más específicas inversamente relacionadas.

f) El modelo multidimensional de factores jerárquicos plantea que el autoconcepto está formado por múltiples dimensiones organizadas jerárquicamente donde el autoconcepto general domina el ápice de la estructura. El modelo de Shavelson *et al.* (1976) responde a este planteamiento.

Etapas en la formación del autoconcepto

Hausser y Milicic (1994) postulan la existencia de tres etapas en la formación del autoconcepto:

(1) La primera es la etapa existencial o del *sí mismo primitivo*, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, y en la que el niño va desarrollándose hasta percibirse a sí mismo como una realidad distinta de los demás. (2) La segunda etapa corresponde a la del *sí mismo exterior* y va desde los dos hasta los doce años, abarcando la edad pre-escolar y escolar. Es la etapa más abierta a la entrada de información y, en este sentido, es crucial el impacto del éxito y el fracaso, así como la relación con los adultos

significativos. Así, en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter “ingenuo”, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican. Una de las figuras más relevantes en esta etapa es la del docente, quien influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, fundamentalmente debido a la extensa cantidad de tiempo que interactúa con el alumnado y la importancia que tiene para los escolares por el rol que cumple (Arancibia *et al.*, 1990). (3) En la tercera etapa, denominada del *sí mismo interior*, el adolescente busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez más diferenciada y menos global. Si bien gran parte del sustrato de su autoconcepto ya se encuentra construida, esta es la etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social (Haeussler y Milicic, 1994). De este modo, el conjunto de interacciones sociales vivenciadas por el adolescente van a definir gran parte de sus vivencias de éxito y fracaso y, por tanto, van a reforzar o introducir cambios en su autoconcepto. Es esperable, por tanto, que dada la gran cantidad de tiempo que permanece en el sistema escolar, serán las interacciones sociales que viva en la escuela las que jueguen también el rol más relevante en esta construcción (Denegri, 1999).

Tipos de autoconcepto

Según uno de los modelos más representativos del enfoque multidimensional el de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), el autoconcepto general estaría compuesto por el autoconcepto académico y del no-académico y éste último, a su vez, incluiría el autoconcepto social, el emocional y el físico.

Dimensiones del autoconcepto

Según Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), las dimensiones de los tipos de autoconcepto son: físico, personal, social y académico.

Las dimensiones del autoconcepto físico

La naturaleza multidimensional del autoconcepto físico está totalmente aceptada pero, cuántas identidades lo componen sigue siendo un tema de discusión. Las dimensiones *habilidad física* y la *apariencia física*, resultan indiscutibles, pero suelen añadirseles otras más. Bracken (1992), por ejemplo, distingue los ámbitos de *competencia física*, *apariencia física*, *forma física* y *salud*. El modelo de Fox (1988), por su parte, contempla las cuatro siguientes dimensiones: *habilidad física*, *condición física*, *atractivo físico* y *fuerza*.

Las dimensiones del autoconcepto personal

El término autoconcepto personal hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. El autoconcepto personal ha suscitado menos atención en la investigación psicológica que el autoconcepto académico, el físico y el social. Una de las pocas referencias explícitas al autoconcepto personal se encuentra en el cuestionario TSCS de Fitts (1972). Este término consta, al menos, de cuatro dimensiones: *autoconcepto afectivo-emocional* (cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones), el *autoconcepto ético-moral* (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada), el *autoconcepto de la autonomía* (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio) y el *autoconcepto de la autorrealización* (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida).

La estructura del autoconcepto social

Los estudios que han tratado de delimitar las dimensiones del autoconcepto social parten de concepciones y definiciones dispares que responden a dos criterios: por contextos y por competencias. Por un lado, en los trabajos en los que se diferencia el autoconcepto social por contextos, el autoconcepto representaría la percepción que cada cual tiene de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros y se calcula a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales (Markus y Wurf, 1987). Por otro lado, hay quienes consideran que el autoconcepto social se organiza dependiendo de la evaluación de unas u otras de las competencias (las habilidades sociales, la prosocialidad, la agresividad, la asertividad, etc.) que las personas activamos en la vida social (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002; Zorich y Reynolds, 1988). Este conjunto de habilidades pueden agruparse adecuadamente en las categorías de *competencia social* y de *aceptación social* (Bracken, 1992). Desde esta perspectiva, teóricos como James (1890) y Cooley (1922) definen el autoconcepto social como la autopercepción de cuánto son admiradas unas personas por otras coincidiendo el autoconcepto social con la autopercepción de la aceptación social. Otros, en cambio, lo definen como la autopercepción de las habilidades o competencias sociales. En la práctica, estas dos definiciones puede que se solapen puesto que las personas que se sienten aceptadas posiblemente se perciban también como socialmente hábiles. En todo caso, la diferencia entre ambas definiciones radica en el hecho de que la autoevaluación de las habilidades sociales no implica necesariamente la comparación con los otros mientras que la autopercepción de la aceptación social sí (Berndt y Burgy, 1996).

Las dimensiones del autoconcepto académico

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme respondiendo a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2007). Siguiendo el modelo propuesto por Shavelson *et al.* (1976), el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como *inglés, historia, matemáticas* o *ciencias*. Por debajo de estos subdominios aparecen, a su vez, otros niveles que representan percepciones mucho más específicas y dependientes de situaciones concretas; el autoconcepto académico, además, iría adquiriendo con la edad una mayor diferenciación interna y también una mayor distinción con respecto a otros constructos relacionados tales como el logro matemático.

Vispoel (1995) introduce un subdominio independiente del autoconcepto académico al que denomina *autoconcepto artístico*, el cual podría a su vez estar constituido por autopercepciones parciales sobre la desenvolvura en danza, arte dramático, artes plásticas o en habilidades musicales.

Evolución histórica

Según Musitu y Román (1982), Platón fue el que inició el estudio del *self* entendido como alma. Aristóteles, en el siglo III a.C., es el primero que hace una descripción sistemática de la naturaleza del yo. Sin embargo, va a ser San Agustín, el que describa un primer atisbo de introspección de un *self* personal. Durante la Edad Media, la cuestión del conocimiento del *self* permaneció en manos de los pocos pensadores que subsistieron en el vacío cultural de la época. Más tarde, con el renacer cultural de Europa del siglo XVII, el concepto de *self* se reflejaría en el pensamiento de Descarte, Hobbes, y Locke.

Hobbes en su obra *Leviatán* publicada en 1651 (Hobbes, 2009) aportó un código ético basado en el interés del *self*. Sin embargo, ya no estaba de acuerdo con algunas nociones de Descartes y junto con Locke, atribuía mayor énfasis a la experiencia señorial, hasta el punto de considerarla propiamente el *self*. Para ellos, el autoconcepto sería siempre nuestras sensaciones y percepciones actuales. Posteriormente, Kant (1781) introdujo la distinción del autoconcepto como sujeto y objetivo. Además, el *self* tratado por Locke y Hume, lo entendió como unidad obtenida por la síntesis, el *self* empírico y como agente, el puro ego.

De acuerdo con una revisión histórica realizada por Rodríguez (2008), fue James a finales del siglo XIX (1890) el primer psicólogo que desarrolló la teoría del autoconcepto y que estableció un esbozo de lo que hoy sería la concepción jerárquica y multidimensional del mismo. Su obra *The principles of psychology* establece una clara

distinción entre dos aspectos fundamentales del *yo*: el *yo como sujeto* y el *yo como objeto*, entendiendo al *yo sujeto* como el responsable de la construcción del *yo objeto*, y a éste como la entidad que recoge la globalidad de conocimientos sobre nosotros mismos, y, por tanto, el autoconcepto vendría a ser este último. Dicha globalidad de autoconocimientos, también entendida como *yo objeto* o autoconcepto, estaría dividida, a su vez, en cuatro componentes: a) el *yo-material*, formado por el cuerpo y por todas aquellas propiedades materiales que entendemos como propias; b) el *yo-social*, que comprende las percepciones interiorizadas procedentes de las personas de su entorno; c) el *yo-espiritual* conformado por el conjunto de capacidades, rasgos, impulsos y motivaciones propias y d) el *yo-puro* (corporal), de definición mucho más difícil, pero equiparable a un sentimiento de unidad que cada cual va experimentando a lo largo de su vida y que otorga identidad a los comportamientos y emociones vividas a lo largo de las etapas evolutivas de la persona.

James no sólo describió las distintas partes del autoconcepto, sino que también las organizó en una estructura jerárquica donde el *yo-espiritual* ocuparía el ápice de la estructura, por debajo de él se encontraría el *yo-social*, y en la parte más inferior de la jerarquía se situaría el *yo-material*. A estas dos características de multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto, James añade otras. De un lado, con su afirmación de que cada cual tiene tantos *yo* sociales como individuos que generan una imagen mental de esa persona, declara que el autoconcepto es eminentemente social; y, de otro lado, señala la trascendencia de la diferencia entre los logros (*yo-percibido*) y las aspiraciones (*yo-ideal*), y de la distinción entre la percepción (el juicio) y la importancia conferida (valor) a esos logros.

Al igual que James, el interaccionismo simbólico subraya el carácter social del desarrollo del autoconcepto, si bien entiende que éste se forma a partir de las interacciones sociales con los otros, por lo que no es posible el análisis del individuo sin tener en cuenta el aspecto social de ese individuo. Así, si el autoconcepto propio surge de las interacciones con la sociedad, éste reflejará las características, expectativas y evaluaciones que los otros dan a la persona (Cooley, 1922; Mead, 1934). Para Cooley (1922) los otros constituyen una especie de espejo social (*looking-glass self*), de tal forma que la percepción que cada cual tiene acerca de sí mismo está determinada por la percepción de las reacciones que los demás tienen sobre él. Mead (1934), en cambio, apoyándose en las teorías de James, entiende que el autoconcepto está formado por las diversas identidades sociales correspondientes a los diferentes roles de esa persona, y que se forma gracias a que la persona es capaz de tomarse a sí misma como objeto.

El psicoanálisis, y especialmente su precursor, Freud (1923), desarrollaron una amplia teoría sobre el autoconcepto y su formación. Esta corriente se centra en el *ello*, el *yo* y el *super-yo* como los tres procesos inconscientes que integran la personalidad del sujeto, de los cuales el *yo* es una estructura más englobante que no se limita a ser un mero agente de mediación entre el *ello* y el *súper-yo*, sino que ejerce un papel integrador de toda la personalidad. El *yo*, el *ello* y el *súper-yo* son el aparato psíquico y

el concepto de sí mismo es el contenido de este aparato mental, por medio de representaciones simbolizadas, que influye en el comportamiento de la persona en la medida en que mantiene la coherencia entre esas diversas percepciones.

La llegada del conductismo, corriente defensora del método científico para el análisis de la conducta, supuso una frenada en el avance del estudio del autoconcepto. El hecho de que sólo dieran importancia a todos aquellos aspectos de la conducta susceptibles de observación y medición para el avance de la psicología como ciencia hizo que negara los procesos internos como los pensamientos, los deseos, las expectativas o el *self*, si no podían ser usados para medir las conductas. Argumentaban que para poder tratar de analizar estos aspectos de la persona habría que recurrir a técnicas como la introspección, rechazadas de plano por el conductismo por acientíficas y subjetivas, totalmente opuestas al avance de la psicología como ciencia empírica.

La psicología fenomenológica viene a llenar el vacío creado por el conductismo y el psicoanálisis en relación al estudio de la personalidad, puesto que se centra en el estudio de la conducta humana, pero desde un marco interno al sujeto. La conducta es fruto de la interpretación subjetiva de la realidad, y la autopercepción se construye a partir de cómo se ve cada uno a sí mismo, cómo ve las situaciones en las que se encuentra inmerso y cómo se interconexionan ambas percepciones (Snygg y Combs, 1949), es decir, el interés se centra en la percepción que la persona tiene de la realidad, más que en la realidad en sí misma, y el autoconcepto se desarrolla y mantiene desde las percepciones procedentes del mundo exterior. Pero para evitar que exista un conflicto entre el propio concepto y las situaciones incompatibles con ellas, la persona tiende a percibir únicamente los elementos concordantes con ese concepto.

La concepción fenomenológica ha influido de forma notable sobre la corriente humanista, quien toma al sí-mismo como el constructo central dentro de la personalidad (Rogers, 1951 y 1959). Según esta teoría, la madurez emocional se alcanza cuando la persona es capaz de aceptarse a sí misma y no necesita de los mecanismos de defensa. La mejora de ese autoconcepto se lograría mediante el equilibrio de la experiencia y la autopercepción, lo que conduciría a un estado de ajuste psicológico.

Desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1969) se introducen dos nuevas variables en el estudio del autoconcepto: la autorrecompensa y el autocastigo, ambos componentes del autorrefuerzo. De esta manera, el autoconcepto dependería de la frecuencia del autorrefuerzo. El aprendizaje social, en comparación con el conductismo, tiene en cuenta una serie de procesos internos del individuo asumidos implícitamente, aunque la conducta observable continúe siendo lo más importante.

La psicología social (Coopersmith, 1967), por su parte, centra el análisis de las aspiraciones y valores en cómo las experiencias familiares y otras dan lugar a diferentes respuestas. En la formación de la autoestima del niño se consideran cuatro condiciones importantes: a) la aceptación total o parcial del niño por parte de sus padres; b) los límites educativos claramente definidos y respetados; c) el respeto a la acción del niño

dentro de estos límites; y d) la amplitud dejada a esta acción. La autoestima es un juicio de valía personal y una experiencia subjetiva con la que el individuo se comunica con los otros, por medio de relaciones verbales y de otras conductas claramente expresivas.

El cognitivismo es una corriente que, surgida en las dos últimas décadas del Siglo XX e influenciada por el interaccionismo simbólico, considera al yo como una estructura o conjunto de estructuras cognitivas que permite ordenar la información que cada uno tiene sobre sí mismo. El *self* es un sistema de esquemas cognitivos que organizan, modifican e integran funciones de la persona (Coopersmith, 1977; Epstein, 1973; Kelly, 1955). La gente es diferente de los demás porque sus estructuras cognitivas o sistemas de esquemas son diferentes. Por tanto, el desarrollo del autoconcepto es un proceso evolutivo que con la edad conlleva cambios cualitativos y cuantitativos en su estructura cognitiva por medio de la asimilación de aquellas situaciones para las que se poseen esquemas, ignorándose el resto.

Distinción entre autoconcepto y autoestima

Sin duda ninguna a lo largo de la historia del estudio del autoconcepto han sido numerosos los términos que se han empleado para referirse a él: autoestima, autoconcepto, autoimagen, autopercepción, yo, *self*, ego, autoconciencia, autoconocimiento, autoaceptación, noción de sí, autoevaluación, autovaloración, autovalía, autosentimiento, sí mismo, percepción de sí, aceptación de sí, concepto del yo, autorrespeto, identidad, autoidentidad, autoimagen, actitud hacia sí mismo, etc. (Rodríguez, 2008).

Es evidente la amplia terminología vinculada a la percepción de sí mismo, pero también es evidente que los términos más generalizados en psicología para referirse a él son el de autoconcepto y el de autoestima, y el resto se pueden integrar en alguna de estas dos categorías. Así, los términos que se pueden intercambiar con autoconcepto son los de *self*, autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia, y aquellos otros términos intercambiados más habitualmente con la autoestima son los de autoconsideración, autogeneración, autoaceptación, autorrespeto, autovalía, autosentimiento y autoevaluación (Hattie, 1992).

A pesar de esta ambigüedad terminológica y de que tanto el autoconcepto como la autoestima son dos componentes de la percepción de sí mismo, semánticamente son claramente distintos. Junto con el componente conativo de la percepción de sí, que hace referencia al comportamiento derivado de dicha percepción, y por tanto a la autoeficacia, se encuentran por un lado, el componente cognitivo/perceptivo (pensamientos) o autoconcepto, que se relacionaría con la idea que cada persona tiene de sí misma, y por otro lado, el componente afectivo/evaluativo (sentimientos) o autoestima, que se definiría como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo (Watkins y Dhawan, 1989). Sin embargo, frecuentemente ambos términos se

suelen intercambiar ya que la distinción entre autoconcepto y autoestima no se ha demostrado ni conceptual, ni empíricamente (Rodríguez, 2008).

Para González (1999) el autoconcepto hace referencia a aspectos cognitivos o de conocimiento. Se define como el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona (corporal, psicológico, emocional, social, etc.). Implica una descripción objetiva o subjetiva de uno mismo, descripción que lógicamente contiene multitud de elementos o atributos (mujer, casada, baja, ambiciosa, amante de la música, etc.) que sirven para distinguir a una persona como única y diferente de todas las demás.

El listado de atributos puede ser ilimitado, sin embargo no estarán todos en el mismo nivel, sino que la persona los jerarquiza según un orden de importancia personal, pudiendo cambiar de rango en función del contexto, de la experiencia o de los sentimientos del momento. En este sentido, una persona puede incluir en su autoconcepto como elementos centrales atributos referidos a su profesión (médico, político,) o a su estado civil (soltero, divorciado,) o a elementos raciales (árabe, blanco, negro) en función de la importancia que tienen para él esos atributos o de criterios más externos como puede ser la valoración social. En cualquier caso, lo que ocurre es que en esa autodescripción y en la selección de los atributos están influyendo aspectos emocionales y de evaluación. Es precisamente este aspecto evaluativo del autoconcepto, lo que la mayoría de los autores denomina “autoestima”.

La autoestima sería, por tanto, la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo. Se puede considerar la autoestima como un aspecto del autoconcepto (Berk, 1998) o cómo un componente del autoconcepto (Burns, 1990), en cualquier caso, incluye juicios de valor sobre la competencia de uno mismo y los sentimientos asociados a esos juicios.

Así como en el autoconcepto no es adecuado introducir matices evaluativos, “alto” o “bajo”, “adecuado” o “inadecuado”, etc., puesto que se refiere al conocimiento que el sujeto posee de sí mismo y únicamente se podría hablar de “grado” o “nivel” de conciencia respecto a sus experiencias y vivencias, en la autoestima, es precisamente este matiz evaluativo el que la define y caracteriza. Como señala Coopersmith (1967), la autoestima es la dimensión evaluativa dentro del autoconcepto que se identifica como una actitud positiva o negativa de aprobación o desaprobación personal, respecto a sí mismo.

En cualquier caso la valoración que un sujeto va a hacer de sí mismo puede ser positiva o negativa, alta o baja, adecuada o inadecuada. En este sentido podríamos decir que en la medida en que un sujeto piensa positivamente de sí mismo, se acepta y se siente competente para afrontar los retos y responsabilidades que la vida le plantea, su autoestima es alta. Por el contrario, cuando un sujeto piensa negativamente sobre sí mismo, se autorrechaza y autodesprecia, se considera incapaz de resolver con éxito cualquier tarea o situación, su autoestima es baja (González, 1999).

Conclusiones

En recientes estudios (Fuentes *et al.*, 2011; Molero, Zagalaz y Cachón, 2013) encontramos que hay numerosas evidencias empíricas que refuerzan el planteamiento teórico según el cual el autoconcepto es un importante correlato del ajuste psicosocial de los adolescentes, independientemente de su consideración como constructo unidimensional o multidimensional. De forma general, los estudios que han utilizado medidas unidimensionales concluyen que los adolescentes con alto autoconcepto manifiestan las siguientes evidencias: pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas (Garaigordobil y Durá, 2006); bajo nivel de desajuste emocional, es decir, son estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno, a la vez que obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad (Garaigordobil y Durá, 2006), son menos propensos a sufrir trastornos en la conducta alimenticia (Gual, Pérez-Gaspar, Martínez-González, Lahortiga, de Irala-Estévez y Cervera-Enguix, 2002; Molero, Castro y Zagalaz, 2012), manifiestan menos sentimientos de soledad y mayor satisfacción con la vida (Moreno Estévez, Murgui y Musitu, 2009) y tienen una mejor integración social en el aula a la vez que son valorados más positivamente por sus docentes (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

Los resultados de las investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto aportan información más amplia y específica. En este sentido Estévez, Martínez y Musitu (2006) concluyeron que los adolescentes implicados en conductas agresivas tienen un autoconcepto familiar y académico más bajo que los adolescentes no implicados en este tipo de conductas. Guay, Pantano y Boivin (2003) consideran que los adolescentes con alto autoconcepto académico muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico, y consecuentemente, un promedio de notas más alto.

No obstante, los resultados en torno al autoconcepto social y físico no son tan consistentes. La literatura científica proporciona resultados contradictorios cuando las medidas son multidimensionales y más específicas (Shavelson *et al.*, 1976). Así, mientras que algunos autores han constatado que el autoconcepto social ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas (Levy, 1997), otros lo señalan como un factor de riesgo para el desarrollo de éstas (Andreou, 2000; Jiménez, Murgui, Estévez, y Musitu, 2007). En relación con el consumo de sustancias, encontramos las mismas inconsistencias: algunos estudios afirman que los componentes sociales del autoconcepto se relacionan inversamente con el consumo de sustancias (Téllez, Cote, Savogal, Martínez, y Cruz, 2003), mientras que otros lo cuestionan al encontrar relaciones significativas y positivas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Jiménez y Murgui, 2007). Las mismas polémicas son también extensibles al autoconcepto físico (Moreno, Moreno y Cervelló, 2009). Sin embargo, encontramos estudios recientes cuyos resultados contribuyen a consolidar la importancia que tiene la adopción de estilos de vida activos, así como su estrecha relación con el autoconcepto físico y ciertos indicadores del bienestar psicológico (Reigal, Videra, Parra y Juárez, 2012).

Todas estas evidencias demuestran la importancia que tiene el autoconcepto en la adolescencia. Por tanto, se debería trabajar en la mejora del autoconcepto en estas edades desde las instituciones educativas, para asegurar que los jóvenes tengan un buen ajuste psicosocial y psicopedagógico evitando futuros problemas. Una buena iniciativa sería desarrollar Programas de Orientación e Intervención Psicopedagógica (POIP) para la mejora del autoconcepto en adolescentes. Sería interesante, para la investigación educativa, poder llevar a cabo este tipo de intervenciones y ver si se obtienen diferencias significativas en las valoraciones del autoconcepto antes (*pretest*) y después (*posttest*) de llevar a cabo el programa. A su vez, sería muy útil analizar si se producen mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes al intervenir para la mejora del autoconcepto en esas edades.

Referencias

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 years old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44.
- Arancibia, V. et al. (1990). *Test de Autoconcepto Académico*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Archer, S. (1989). Gender differences in identity development: Issues os process, domain, and timing. *Journal of Adolescence*, 12, 117-128.
- Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Programa Educativo para la mejora del autconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 53-69.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berck, L. (1998). El yo y la comprensión social. En L.A. Berk. *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 571-623). Madrid: Prentice Hall.
- Berndt, T. y Burgy, L. (1996). Social self-concept. En B.A. Bracken (Ed), *Handbook of self-concept* (pp. 171-209). New York: John Wily.
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, Medición Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ego.
- Cava, M.J., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20, 389-395.

- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Clemes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Cooley, C. (1922). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1977). *Self-concept: Its origin and its development in infancy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. San Francisco.
- Denegri, M. (1999). *Educación Media: Orientaciones Constructivistas*. Temuco, Chile: Unidad de producción de material educativo de Educade Consultora Ltda.
- Dión, K. (1981). Physical attractiveness, sex roles and heterosexual attraction. En M. Cook (Ed), *The bases of human sexual attraction* (pp. 3-22). San Diego, D.A: Academic Press.
- Eagly, A. et al. (1991). What is beautiful is good, but...?: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, 110, 109-128.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. San Francisco, *American Psychological Association*.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M^a. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Nashville.
- Fox, K. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 223-246.
- Freud, S. (1923). *Los vasallajes del yo. Obras completas*. New York: A.E. Editorial.
- Fuentes, M. et al. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA
- García, S. et al. (1991). Shyness and attractiveness in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13 (2), 35-49.

- González, M^a. T. (1999). Algo sobre autoestima: qué es y cómo se expresa. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11, 217-232.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194.
- Gual, P., Pérez-Gaspar, M., Martínez-González, M.A., Lahortiga, F., de Irala-Estévez, J., y Cervera-Enguix, S. (2002). Self-esteem, personality and eating disorders: Baseline assessment of a prospective population-based cohort. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 261-273.
- Guay, F., Pantano, H. y Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.
- Harter, S. (1986). Processes underlying children self-concept. En J. Suls (Ed). *Psychological Perspectives in the self*. Vol. 3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Haussler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Santiago de Chile: Dollmen.
- Hobbes, T. (2009). *Leviatán o la materia, forma y papel de un estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza (traducido del original año 1651).
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Londres: E.B.
- Jiménez, T., Murgui, S., Estévez, E. y Musitu, G. (2007). Family communication and delinquent behavior among Spanish adolescent: The mediating role of self-esteem. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 473-485.
- Kant, M. (1781). *Crítica de la razón pura*. México: Diana.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Levy, K. (1997). The contribution of self-concept in the etiology of adolescent delinquent. *Adolescence*, 32 (127), 671-686.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

- Marsh, H. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self from motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University.
- Molero, D., Castro, R. y Zagalaz, M.L. (2012). Autoconcepto y ansiedad: Detección de indicadores que permitan predecir el riesgo de padecer adicción a la actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 91-100.
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F., Valiente, I. y Zagalaz, M^a.L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Revista Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 17, 38-41.
- Molero, D., Zagalaz, M.L. y Cachón, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (1), 135-142.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, J.A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 21, 147-154.
- Musitu, G., Jiménez, T.I. y Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, auto- estima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49, 3-10.
- Musitu, G. y Román, J.M. (1982). Autoconcepto: una introducción a esta variable intermedia. *Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*, 4 (11), 51-69.
- Neimeyer, G. y Rareshide, M. (1991). Personal memories and personal identity: the impact of ego identity development on autobiographical memory recall. *Journal of personality and Social Psychology*, 60, 562-569.
- Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*.

Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

- Pazter, G. (1985). *The physical attractiveness phenomenon*. New York: Plenum Press.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J.L. y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Revista Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 22, 19-23.
- Reis, H., Nezlek, J.Y, Wheeler, L. (1980). Physical attractiveness in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 604-617.
- Reis, H. *et al.* (1982). Physical attractiveness in social interaction II: Why does appearance affect social experience? *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 979-996.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Rogers, C. (1951). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. (1959). *Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw Hill.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: University Press.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Snygg, D. y Combs, A. (1949). *Individual behaviour: A new frame of reference for psychology*. New York: Harper.
- Soares, L. y Soares, A. (1977). *The self-concept: Mini, maxi multi*. Paper Presented at the annual meeting of the 1977 American Educational Research Association. New York.
- Soares, L. y Soares, A. (1983). *Component of students self-related cognitions*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Montreal.
- Téllez, J., Cote, M., Savogal, F., Martínez, E. y Cruz, U. (2003). Identificación de factores protectores en el uso de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. *Medicina*, 51, 15-24.
- Vera, M.^a y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Ciudad de México D.F.: Colaboradores Libres.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 134-153.

- Waterman, A. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 10, 387-392.
- Watkins, D. y Dhawam, N. (1989). Do We Need to Distinguish the Constructs of Self-Concept and Self-Esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4 (5), 555-562.
- Winne, P. y Marz, R. (1981). *Convergent and discriminant in self concept measurement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles.
- Wylie, R. (1979). *The Self concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zorich, S. y Reynolds, W. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self- concept. *Journal of Personality Assessment*, 52 (3), 441-453.
- Zuckerman, M. y Driver, R. (1989). What sounds beautiful is good: The vocal attractiveness stereotype. *Journal of Nonverbal Behavior*, 13, 67-82.
- Zuckerman, M., Hodgins, H. y Miyake, K. (1990). The vocal attractiveness stereotype: Replication and elaboration. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 14, 97-112.

Datos de los autores:

Nerea Cazalla Luna

Doctoranda del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (España).

Correo electrónico: ncl00002@red.ujaen.es

David Molero López-Barajas

Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (España).

Correo electrónico: dmolero@ujaen.es

Fecha de recepción: 10/09/2012

Fecha de revisión: 10/03/2013

Fecha de aceptación: 18/03/2013

ESTRESSE E SUPORTE PARENTAL: DIFERENTES TIPOS E CARACTERÍSTICAS SOCIAIS NAS FAMÍLIAS

Idonézia Collodel Benetti

Edla Grisard Caldeira de Andrada

Nina Garcia Taboada

Bárbara dos Santos Rezena

Gabriela Beling de Carvalho

Marcelo André Agostini

Djeise Marla Eger

Luciana Mendes da Silva

Carla Fuck Wollinger

Alexsânia Souza Braz¹

Resumo. O objetivo da pesquisa foi investigar a relação entre suporte parental e as dificuldades de aprendizagem. A amostra foi de 174 crianças, entre cinco e seis anos, matriculadas na Educação Infantil em escolas da região do Alto Vale do Itajaí - Estado de Santa Catarina- Brasil. Quatro instrumentos de medida foram utilizados: questionário sócio-demográfico, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar, Teste de Prontidão Escolar Lollipop, Índice de Estresse Parental. Os resultados demonstraram: alto índice de estresse parental, níveis de prontidão escolar dentro da média encontrada em outras pesquisas e uma correlação positiva entre o nível de estresse parental com o nível de prontidão escolar. Percebeu-se que número grande de filhos, escolaridade da mãe e renda mensal possuem correlações significativas com prontidão escolar. O tipo de constituição familiar não apresentou correlações significativas com a prontidão escolar.

Palavras-chave: prontidão escolar; desenvolvimento infantil; suporte parental; dificuldades de aprendizagem; estresse parental.

STRESS AND PARENTAL SUPPORT: DIFFERENT TYPES AND SOCIAL CHARACTERISTICS WITHIN FAMILIES

Abstract. The objective of this research was to investigate the relations between parental support and learning disabilities. The sample had 174 children, between 5 and 6 years old, from kindergarden, in schools situated in Alto Vale do Itajaí, region of Santa Catarina State – Brazil. Four instruments of measurement were used: social demographic questionnaire, Resources of the Familiar Environment, Lollipop Test, Index of Parental Stress. The outcomes demonstrated high index of parental stress, levels

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

of school readiness on the average according to other researches, and only one positive correlation between the level of parental stress and the level of school readiness. It was observed that a great number of kids, mother's level of school and the monthly income, have significant correlations with school readiness. The family constitution, however, did not present significant correlations with school readiness.

Key words: school readiness; child development; parental support; learning difficulties; parental stress

ESTRÉS Y APOYO PARENTAL: DIFERENTES TIPOS Y CARACTERÍSTICAS SOCIALES EN LAS FAMILIAS

Resumen. El objetivo de este estudio fue investigar la relación entre apoyo de los padres y problemas de aprendizaje. La muestra tenía 174 niños, entre 5 y 6 años de edad, de jardín de infantes, en las escuelas ubicadas en Alto Vale do Itajaí, en la región del Estado de Santa Catarina - Brasil. Se utilizaron cuatro instrumentos de medición: cuestionario sóciodemográfico, RAF – Recursos del entorno familiar, Teste Lollipop, e ISP – Índice de Estrés Parental. Los resultados mostraron alto índice de estrés de los padres, el nivel de preparación para la escuela en el medio de acuerdo con otras investigaciones, y sólo una correlación positiva entre el nivel de estrés de los padres y el nivel de preparación para la escuela. Se observó que un gran número de hijos, nivel de la escuela y los ingresos mensuales de la madre, tiene una correlación significativa con la preparación para la escuela. La constitución de la familia, sin embargo, no presentó una correlación significativa con la preparación para la escuela.

Palabras clave: preparación para la escuela; el desarrollo del niño; apoyo de los padres; problemas de aprendizaje; el estrés parental

Introdução

"Pessoas são pessoas através de outras pessoas"
(Ditado Xhosa - língua materna de Nelson Mandela)

Questões relacionadas ao desenvolvimento do ser humano fazem parte da Psicologia do Desenvolvimento, uma área da ciência que se (pre)ocupa em estudar as pessoas focando o seu desenvolvimento, enquanto processo que alberga mudanças no decorrer da vida do indivíduo (Picken, 2011), voltada para as várias etapas que ele atravessa ao longo da existência, desde o nascimento até a morte. E, ao focalizar o desenvolvimento humano na qualidade de processo, essa ciência está atenta às condições que capacitam a pessoa a se adaptar ao seu habitat de maneira mais efetiva, observando o crescimento entre o organismo e os contextos em mudança, nos quais ele vive, cresce e se desenvolve, enquanto sujeito ativo e participativo do seu próprio desenvolvimento.

Esse Projeto de Pesquisa foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Família, em uma Universidade do Alto Vale do Itajaí, com a seguinte pergunta problema: quais os fatores de risco e de proteção da prontidão escolar de crianças residentes nessa localidade? Para achar uma resposta foram investigados dois contextos próximos da criança: a família e a escola, considerando que esses são os dois principais ambientes significativos para o desenvolvimento da criança em se tratando de potencializar a prontidão escolar e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico. Caracterizar, esses ambientes de acordo com as condições de estimulação para o desenvolvimento da criança, é imprescindível para identificar mecanismos de risco e proteção dessa fase escolar.

Sabe-se que há relação entre dificuldade de aprendizagem e suporte parental, ou seja, a capacidade produtiva alcançada pela criança se deve inicialmente ao relacionamento pais-criança (Marturano, 2007; D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias 2005a, 2005b; Ferreira & Marturano, 2002). Algumas pesquisas se antecipam à consolidação de uma dificuldade, com propostas mais proativas acerca do desenvolvimento humano (Andrada, Benetti, Carvalho & Rezena, 2008; Andrada, 2007).

A intenção em identificar, antecipadamente, os mecanismos de risco e proteção tem o objetivo de minimizar os impactos causados pelos riscos potencializando, nas famílias e nas crianças, os fatores de proteção e, conseqüentemente, promover a aprendizagem escolar. Dessa forma, justifica-se a relevância científica dessa pesquisa, cujo objetivo foi de verificar o nível de prontidão escolar nas crianças de cinco e seis anos, investigar o nível de suporte parental e estresse parental e averiguar se há correlação com a prontidão escolar, examinado se há diferenças entre as famílias pesquisadas.

Solo Teórico

A referência marcada ao ser humano em desenvolvimento assinala a importância da relação dinâmica e das conexões entre ele e o meio onde está inserido: a) a cultura – na qual as pessoas crescem e aprendem, b) a família, que apoia o processo de desenvolvimento e c) os diferentes lugares que elas frequentam – escola, igreja, comunidade, etc. – contextos que auxiliam a desenvolver uma vasta gama de habilidades essenciais para a vida funcional em sociedade. Dentro desse campo de visão, é importante realçar que esse olhar diferenciado, relativo à abordagem desenvolvimental, é balizado pelo foco teórico na temporalidade incorporada nos processos relacionais pessoa-contexto, indo além do ambiente imediato, concebendo contextos sociais mais amplos – formais e informais – presentes nos diferentes ciclos de vida e nos recursos disponíveis do meio.

Existem alguns fatores que fazem a condição de uma criança para a prontidão escolar: a) se ela teve contato com pessoas adultas estáveis, que investiram emocionalmente nela, b) se esteve exposta a um ambiente físico previsível e seguro, c) se vivenciou rotinas regulares e atividades que apresentaram ritmos e d) se esteve em contato com pares competentes e com materiais que estimularam sua capacidade de explorar e apreciar os objetos do mundo que a cerca, bem como sua capacidade de obter um senso de controle sobre esses objetos (Pianta & Walsh, 1996). Pesquisas apontam para o fato de que o sucesso, alcançado pela criança na escola, se deve ao relacionamento “pais-criança” e o ambiente de suporte à aprendizagem desenvolvido no lar (Carlton & Winsler, 1999; Andrada, 2007).

Certamente a família é o primeiro contexto de desenvolvimento que a criança encontra e esse meio influencia fortemente a trajetória inicial do desenvolvimento dessa criança. A família pode oferecer às crianças três tipos de suportes: o suporte para realização escolar, o suporte ao desenvolvimento e o suporte emocional. O suporte para realização escolar envolve questões tais como a disposição de tempo dos pais e espaço adequado para supervisão na lição de casa, contato com o professor e atividades diárias com horário definido. O suporte ao desenvolvimento requer atividades compartilhadas pela criança e pelos pais no lar, atividades de lazer em que os filhos estejam incluídos, como viagens, passeios a lanchonetes, parques de diversão, etc. O suporte emocional diz respeito ao ambiente familiar acolhedor, longe das práticas punitivas, e de fatores estressores que possam influenciar negativamente o desenvolvimento da criança (D’Avila-Bacarji *et al.*, 2005a).

Um ambiente estressante, com conflitos, pode trazer para a relação pais e filhos dificuldades que geram problemas no desenvolvimento. Expostos aos fatores estressores – economia instável, crise financeira, doenças na família, demissão ou mudança de emprego, crise conjugal –, os pais podem agir influenciando direta ou indiretamente na dinâmica familiar. Exemplo disso é a mãe que sai de casa para trabalhar, discórdia entre o casal, brigas entre irmãos, etc. (Frank, 1991; Kohen *et al.*, 1998). Tais situações podem provocar relacionamentos insatisfatórios, instabilidade das relações no lar e até mesmo hostilidade no tratamento para com a criança.

Assim, pode-se afirmar que uma criança está em situação de proteção ou de risco dependendo daquilo que o contexto oferece a ela e do que as pessoas (frequentemente um adulto responsável pelos cuidados na infância) fazem ou deixam de fazer. Cuidados, provisão de um ambiente seguro e estável, estímulo intelectual, diálogo entre os pais/cuidadores e a criança, participação na vida escolar da criança, etc. estão entre os ingredientes que apontam para um suporte parental adequado (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Dessa forma, a pesquisa visou identificar se a prontidão escolar da criança é influenciada também pelo estresse parental.

Vale lembrar que o suporte oferecido aos filhos é fortemente influenciado pelos recursos financeiros da família, privação material, e escolaridade dos pais. Além disso, esse suporte tem um significado positivo no desempenho e ajuste ao ambiente acadêmico e às atividades escolares, bem mais do que outros fatores relacionados à realização das crianças nesse microssistema. Nessa faixa etária, por exemplo, o impacto causado pelo suporte parental mostra-se de extrema significância, quando consideradas as diferenças associadas às variações na qualidade do ensino oferecido pelas escolas. E, mesmo que a instituição escolar não atinja seus objetivos educacionais, se a criança está amparada no seu microssistema familiar, isso funcionará como fator protetivo e promotor de enfrentamento a esses revezes, não eximindo, com isso, a obrigação das responsabilidades atribuídas à unidade escolar (Desforges & Abouchaar, 2003).

Vale, também, enfatizar que dados da literatura têm mostrado que o suporte parental tem correlação significativamente positiva entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar da criança (Davis-Kean, 2005; Shriner, Mullis & Shriner, 2010); ou seja, quanto maior o nível de escolaridade dos pais, maior o envolvimento deles nas questões escolares e maior o sucesso da criança na escola. Ainda, o nível escolar mais avançado da mãe impulsiona maior envolvimento do casal nas atividades escolares dos filhos (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), funcionando como promotor de suporte parental e fator de proteção à criança.

Além disso, a desvantagem econômica representa um desafio ao suporte parental. As limitações impostas por condições financeiras desfavoráveis conduzem a poucas possibilidades de estimulação intelectual tais como disponibilidade de materiais (brinquedos, livros, lugar para estudo), passeios pagos (museus, parques de diversões, teatros), além de outros itens necessários ao desenvolvimento infantil. Pesquisas têm revelado que filhos de pais com maior poder aquisitivo frequentam a escola por mais tempo, tendo um currículo com mais anos de escolaridade (Ferreira & Marturano, 2002; Ludwig & Mayer, 2006).

Em situações mais crônicas, o estresse provocado por adversidades econômicas conduz a comportamentos parentais inadequados, onde os adultos cuidadores estão mais propensos ao uso de punições – bater, gritar, desacatar – a comportar-se de maneira mais carinhosa (Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994). Isso é especialmente verdadeiro, quando os pais, em situações de adversidades financeiras, recebem pouco ou nenhum suporte de redes sociais do seu meso e macrossistema (Aber, Bennett, Conley & Li, 1997).

O suporte parental mais efetivo leva os pais a aproximarem-se mais da escola e dos professores e essa interação próxima, e positiva, pode afetar a satisfação docente e levar os profissionais de sala de aula a darem mais atenção aos alunos, filhos desses

pais, havendo maior propensão para que esses professores identifiquem, precocemente, problemas que possam inibir a aprendizagem, prevenindo o insucesso acadêmico e evitando, entre outras coisas, a evasão escolar dessas crianças (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Nesse sentido, os pais mais escolarizados e com melhor situação econômica, descritos na literatura como os que têm melhores condições de oferecer mais suporte aos filhos, são os que, pela relação mais próxima da escola e dos professores, mais se beneficiam das facilidades que a instituição pode lhes oferecer. Assim, a classe social tem influência sobre a realização acadêmica do aluno e a desvantagem econômica se mostra como uma variável de risco ao desenvolvimento.

O sexo e a idade dos pais, igualmente, são fatores que se associam ao desenvolvimento da criança. Com relação ao tempo junto aos filhos, as mães investem mais horas nos afazeres funcionais de cozinhar, alimentar, organizar as atividades da criança e na tarefa de educar, enquanto os pais investem mais tempo na interação com atividades que envolvem brincadeiras (Buckley & Schoppe-Sullivan, 2010). Mais do que os pais, as mães estão envolvidas com a criança muito mais tempo, exercendo múltiplas atividades com os filhos – no estabelecimento de horários mais rígidos e na responsabilidade dos cuidados, mesmo quando trabalham fora de casa durante todo o dia (Craig, 2006).

Ainda, as mães são consideradas como sendo mais cuidadoras e superprotetoras, e são elas que investem mais tempo em diálogo com as crianças. Os pais, por sua vez, são considerados superprotetores das meninas, embora tanto meninas quanto meninos tenham relações mais próximas com as mães. Porém, o suporte oferecido pelo pai não se mostrou mais importante para a realização educacional da criança, quando o suporte oferecido pela mãe foi menos significativo (Flouri & Buchanan, 2004). Em outras palavras, o potencial protetivo do suporte parental ainda está bastante atrelado à figura materna.

Enfatizando ainda mais a importância do suporte parental, a idade dos pais tem se mostrado como uma variável interessante, quando correlacionada ao estresse e à prontidão escolar de crianças. Embora os estudos, relacionando idade e suporte parental, sejam bastante escassos, eles apontam que o estresse parental está diretamente relacionado à interação pais-criança e ao desenvolvimento dos filhos. Há evidências de que filhos de pais que tinham fontes estressoras acima da média apresentaram maior prontidão escolar (Andrade & outros, 2008; Andrade, Bellings, Benetti & Rezena, 2009; Pereira-Silva & Dessen, 2006).

Na perspectiva do estresse/interação pais-criança/desenvolvimento dos filhos, pesquisa realizada em Santa Catarina apresentou dados que apontam um índice global de estresse parental (124,8) – mais alto que os encontrados em uma amostra de pais

canadenses (94,6) e em uma pesquisa realizada com pais de Brasília (96,5), Distrito Federal (Andrade *et al.*, 2008; Andrade *et al.*, 2009; Dessen & Szelbracikowski, 2004). Em Santa Catarina, essa correlação indicou que quanto mais velho é o pai, menor é o número de fontes estressoras e menor é a prontidão escolar da criança (Andrade *et al.*, 2008). Esses dados – catarinenses, brasileiros e canadenses – sugerem que a idade dos pais está correlacionada ao desempenho escolar.

Contexto e Participantes

Os participantes desse projeto de pesquisa constituem-se de alunos de 5 e 6 anos de idade, matriculados em Centros de Educação Infantil de uma cidade, localizada no Alto Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. A amostra foi de 174 crianças do Jardim II e do Pré e suas famílias, que foram divididas em: Famílias Biológicas (Tipo 1); Famílias Adotivas (tipo 2); Famílias Uniparentais (Tipo 3); Famílias Recasadas (Tipo 4); Outras configurações (Tipo 5).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. **Questionário sócio-demográfico:** trata-se de um questionário para identificar a escolaridade de pais e mães, a idade, e o nível salarial das famílias, entre outros aspectos.

2. **Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF):** avalia os recursos disponíveis no ambiente familiar, com um roteiro que se aplica sob forma de entrevista semiestruturada, em que cada tópico é apresentado à mãe/informante oralmente (Marturano, 2007).

3. **Teste de Prontidão Escolar Lollipop. Teste De Avaliação Diagnóstica de Prontidão Escolar** (Chew e outros, 2007). Comportando 52 questões, o Lollipop avalia a identificação das habilidades da criança nas seguintes áreas: matemática (identificação de números e contagem); português (identificação de letras e escrita); identificação de cores, formas e formas copiadas; descrição de figuras, posição e reconhecimento espacial.

4. **Índice de Stress Parental** (ISP – Abidin, 1995): esse instrumento se destina a identificar os fatores de estresse no relacionamento pais/criança. É constituído por 36 itens no modelo de uma escala do tipo Likert, com cinco alternativas.

Procedimentos

Após aprovação do comitê de ética em pesquisa da universidade local e da direção da unidade de ensino, foi enviada, via escola, uma carta convite para os pais

solicitando a presença deles nas dependências da mesma, para a efetivação da pesquisa. Junto à carta convite foi anexado o questionário sócio demográfico, com hora e data para aplicação do RAF e ISP. Após assinatura do TCLE, pelos pais e mães ou responsáveis, foi marcada com os professores a data para aplicação do Lollipop com as crianças, na própria escola. Os dados foram analisados pelo programa denominado SPSS (versão 19), quando foram realizadas análises estatísticas descritivas e análises de associação entre as variáveis apresentadas.

Resultados

Para melhor identificar as famílias pesquisadas, foram feitas análises descritivas dos dados sociodemográficos, que revelam que 56,21% delas cursaram as séries iniciais e ensino fundamental completo e apenas 1,18% não possuíam nenhuma escolaridade, totalizando 57,39% das mães com nível de escolaridade, no máximo, até o ensino fundamental completo. O percentual de mães que possuem escolaridade entre ensino médio, superior incompleto e superior soma 42,61%.

O resultado também evidenciou que 59,86% dos pais entrevistados possuem escolaridade entre séries iniciais e ensino fundamental completo. Observou-se que 26,06% dos pais têm ensino médio e apenas 14,08% estão cursando ou concluíram o ensino superior. Observou-se ainda que 67,06% das famílias pesquisadas têm renda mensal situada em uma faixa entre menos de um salário mínimo e quatro salários mínimos. São em geral famílias com um nível socioeconômico baixo, se comparadas com as demais famílias que ganham entre quatro salários e mais de oito salários mínimos, representando um total de 32,92%.

Quanto aos tipos de famílias pesquisadas, a figura 1 divide a amostra de acordo com o tipo de família das crianças entrevistadas. Os resultados apresentados apontam que 125 famílias são de pais biológicos (pai e mãe biológicos que moram com a criança), 23 uniparentais (somente um dos pais biológicos mora com a criança), 14 de pais recasados (mãe e padrasto ou pai e madrasta moram com a criança), dois com pais adotivos e 10 se encontram em outras formações de família – as crianças são cuidadas pelos avós.

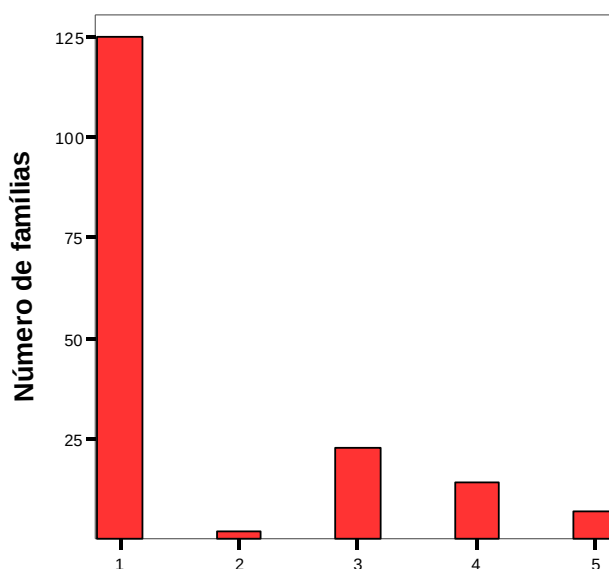


Figura 1. Tipos de Famílias.

A fim de responder aos objetivos da pesquisa, foram feitos os cálculos das médias de cada variável. A tabela 1 mostra as médias de Prontidão, Suporte Parental e Estresse Parental. Conforme descrito, pode-se perceber que a média geral de prontidão escolar das 174 crianças, participantes da pesquisa, foi de 46,16, com desvio padrão de 14,11, considerado alto. O escore mínimo alcançado pelas crianças avaliadas nesse teste foi de 8 pontos, e o escore mais alto foi de 66, sendo que o total máximo no teste é de 69 pontos. A média de suporte parental nas famílias foi de 75,93, tendo um desvio padrão de 10,048. A pontuação mínima encontrada foi de 51 pontos e a máxima 101, salientando que o total máximo possível era 126 pontos.

Em relação ao estresse parental nas famílias, a média total foi de 128,34 com desvio padrão de 19,415, também considerado alto. Na avaliação do estresse parental nas famílias, o escore mínimo foi 69 e o máximo 169. As tabelas que seguem visam identificar correlações entre a Prontidão Escolar e as variáveis sociodemográficas, o estresse parental e o suporte parental.

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Maximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Total Prontidão Escolar	174	8	66	46,16	14,111
Total Suporte Parental	174	51	101	75,93	10,048
Total de Estresse Parent	172	69	169	128,34	19,415

Tabela 1. Médias de Prontidão, Suporte parental e Estresse Parental.

Verifica-se na tabela 2 uma correlação com nível de significância importante ($p \leq 0,01$) entre prontidão escolar e as variáveis: escolaridade da mãe, número de filhos e

renda mensal. A correlação entre prontidão escolar e escolaridade do pai mostra-se também estatisticamente significativa, com $p < 0,05$. Esses dados revelam que pais e mães mais escolarizados possuem filhos com maior nível de prontidão escolar, apesar de a escolaridade da mãe ter maior influência na prontidão de seus filhos.

É importante destacar que há uma correlação negativa entre prontidão escolar e número de filhos, ou seja, quanto maior o número de filhos, menor a prontidão escolar das crianças. Observa-se que a variável renda mensal teve uma correlação positiva com a prontidão escolar, com $p < 0,01$, significando que famílias que possuem renda mensal maior, tendem a ter filhos com maior prontidão escolar.

	<i>Prontidão Escolar</i>
Escolaridade da mãe	,203**
Escolaridade do pai	,179*
Numero de filhos	-,298**
Renda Mensal	,213**

** . $P < 0.01$

* . $P < 0.05$

Tabela 2. Intercorrelações (r de Pearson) entre variáveis do contexto e Prontidão Escolar.

A tabela 3 indica as médias de prontidão escolar de acordo com o tipo de família. Constatou-se que a média de prontidão das crianças com pais biológicos é de 46,22; das crianças com pais adotivos é de 30,50; das crianças com apenas um dos pais 48,8; das crianças com pais recasados a média é de 47,57. A tabela também mostra que a maioria das crianças pesquisadas mora com os pais biológicos, porém, as crianças com famílias uniparentais possuem mais prontidão escolar. Foram feitos os testes T-student entre as Famílias Uniparentais e todas as outras, sendo que não houve diferença significativa entre as médias de suporte parental, mesmo tendo as famílias Uniparentais pontuado mais.

	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Famílias Biológicas	125	46,22	14,40
Famílias Adotivas	2	30,50	9,19
Famílias Uniparentais	23	48,48	13,85
Famílias Recasadas	14	47,57	11,27
Outras Configurações	7	45,14	9,52

Tabela 3. Médias de Prontidão Escolar de acordo com o tipo de Família.

A figura 2 demonstra que, independente do tipo de família, a média de prontidão é maior quando as famílias apontam mais fatores estressores na relação pais-filhos. Os pontos mais altos em cada tipo de família representam as famílias que estão acima da média de estresse parental ($m=128$), possuindo filhos com prontidão escolar acima da média ($m=46$). Os pontos mais baixos para cada tipo de família apontam para as famílias que estão abaixo da média de estresse parental revelando que estas têm suas crianças pontuando menos no teste de prontidão escolar.

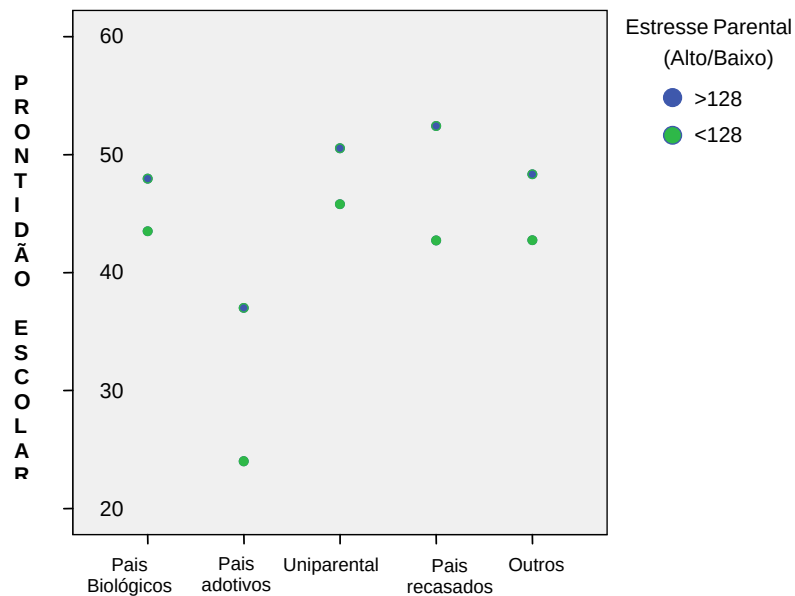


Figura 2. Estresse Parental, Prontidão Escolar e Tipo de Família.

A figura 3 revela que, dentre os pais que estão abaixo da média no que se refere o suporte parental, somente famílias recasadas possuem filhos com maior prontidão escolar.

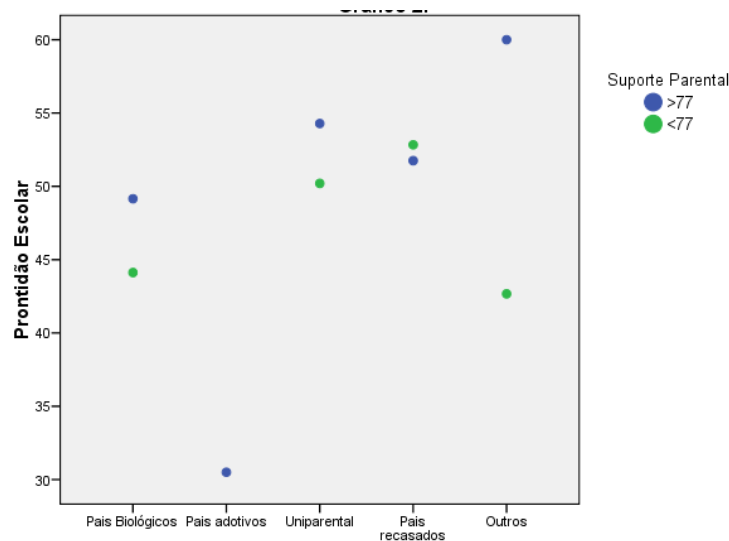


Figura 3. Suporte Parental e Tipo de Família.

Os resultados apresentados nessa figura revelam que as famílias de Pais Biológicos, Uniparentais e com Outras configurações, que estão acima da média de Suporte Parental, têm suas crianças com pontuação acima da média de Prontidão Escolar. As famílias adotivas estão acima da média de suporte parental, mas suas crianças pontuaram muito pouco no teste de prontidão escolar, menos de 35. Já as famílias recasadas, que estão acima da média de suporte parental, têm suas crianças com menos prontidão escolar, diferente das demais.

Discussão

Os dados coletados referentes à prontidão escolar e ao suporte parental foram feitos através de instrumentos pouco utilizados ainda no Brasil. Podemos destacar as pesquisas de Bigras e Dessen (2002), de Dessen e Szelbracikowski (2004), de Andrada (2007) e de Andrada *et al.* (2008), que se propõem identificar a prontidão escolar e que visam a relacioná-la com variáveis do microssistema familiar. Em relação ao estresse parental, pesquisas têm mostrado dados afirmando que o mesmo tem influência direta na relação pais-criança, como também no desenvolvimento das mesmas (Pereira-Silva & Dessen, 2006; Brandth & Kvande, 2002; Lewis & Dessen, 1999), mas pouco se sabe sobre a relação com a prontidão escolar.

Consideradas as variáveis: estresse parental, suporte parental e prontidão escolar nesta pesquisa, faz-se importante lembrar que a média de estresse global de 128,34 revelou-se como um índice bastante alto, se comparado aos pais da amostra canadense que é de 94,5 e da amostra do Distrito Federal – Brasília – que é de 96,5 (Dessen e Szelbracikowski, 2004). Já a média do total de prontidão escolar (46,16) foi considerada compatível com a média de crianças do norte do Brasil e do Canadá, na mesma faixa etária (Dessen & Szelbracikowski, 2004; Venet *et al.*, 2003). A média do total de suporte parental foi de 75,93; em relação ao RAF há apenas a pesquisa de Andrada e outros (2008), que também relaciona os dados coletados com o inventário e a prontidão escolar das crianças.

De acordo com a Tabela 2, pode-se notar que a variável número de filhos correlacionou negativamente e significativamente ($p \leq 0,01$) com a prontidão escolar; sendo assim, famílias numerosas tendem a ter crianças com menor prontidão escolar. Esse resultado está em sintonia com pesquisa de Mengel (2007), na qual a densidade habitacional alta estava associada ao baixo desempenho cognitivo.

Ainda de acordo com os resultados apontados pela Tabela 2, observa-se uma correlação significativa e positiva entre a escolaridade dos pais em relação à prontidão escolar; nota-se que a escolaridade da mãe ($p \leq 0,01$) tem maior influência no desenvolvimento cognitivo de seu filho do que a do pai ($p \leq 0,05$). Nessa direção, a escolaridade da mãe pode ter influencia direta sobre o desenvolvimento global e específico da criança, como um fator de proteção. Destaca-se também o dado que os

pais e mães com maior escolaridade tendem a ter menos filhos, envolvendo-se assim mais com os mesmos (Capuano, Bigras, Normandeau, Gauthier & Parent, 2001).

A variável renda mensal mostrou uma correlação significativa e positiva ($p \leq 0,01$) em relação à prontidão escolar, apontando para o fato de que a prontidão escolar das crianças tende a aumentar, quanto maior for a renda mensal das famílias. Isso pode ser explicado devido a essas famílias possuírem mais condições financeiras, podendo assim proporcionar recursos materiais que poderão atuar direto no desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996 apud Santa Maria-Mengel, 2007), a variável distal renda familiar pode influenciar as variáveis proximais de inter-relações no ambiente familiar e, assim, o próprio desenvolvimento da criança (Andrade *et al.*, 2008).

De acordo com a Figura 2, a prontidão escolar das crianças é maior nas famílias que apontam mais fatores estressores, independente do tipo de família. A partir desse dado parece que não é necessariamente o tipo de família que vai definir a prontidão escolar das crianças, mas, sim, a capacidade dos pais de apontarem mais fontes de estresse e de estabelecerem fronteiras nítidas entre os subsistemas familiares mantendo uma hierarquia definida, conforme a teoria sistêmica.

Não houve uma diferença significativa entre a prontidão escolar em relação aos tipos de família. Achados de Dessen e Polônia (2007) apontam que: a) o próprio conceito de família e a sua configuração têm evoluído para retratar as relações que se estabelecem na sociedade atual e b) não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas: nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações. Podemos dizer que não é o tipo de família que irá influenciar no desenvolvimento cognitivo das crianças, mas sim a relação com os seus cuidadores no ambiente familiar.

Conclusão

Pode-se perceber, diante os dados, que o nível sócio econômico dos participantes dessa pesquisa é na sua maioria baixo, sendo representado em 67,06% das famílias vivendo com menos de quatro salários mínimos; vale lembrar que a abstração de dados foi feita em escolas públicas da região do Alto Vale do Itajaí. As crianças apresentaram, em média, boa prontidão escolar e ela está fortemente e principalmente relacionada à escolaridade da mãe, à renda mensal familiar e, com menos influência, porém importante, à escolaridade do pai. E, então, podemos concluir que esses resultados significam proteção da prontidão escolar das crianças e, também, maior prontidão escolar para as famílias que apresentam menor número de filhos.

As crianças que apresentaram maior prontidão escolar são as de famílias Uniparentais, ou seja, são crianças vivendo com apenas um dos pais biológicos. Fatores estressores na relação pais-filhos revelou ter relação positiva com a prontidão escolar, sendo assim para todos os tipos de famílias. Vale lembrar que a pesquisa não mostrou nenhuma correlação/diferenciação entre prontidão escolar com o tipo de família.

Diante dos dados da pesquisa, pode-se concluir que a capacidade das famílias em desenvolver seus papéis na participação do desenvolvimento escolar de seus filhos está mais relacionada com o nível de prontidão escolar, que com o tipo de família. Finalmente, pode-se inferir que as variáveis, usadas para formar os dados nessa pesquisa, têm relação com a prontidão escolar das crianças – positivamente ou negativamente. Sugere-se, assim, mais pesquisas em regiões diversificadas do país, a fim de analisar a questão do contexto social e cultural, bem como os diferentes tipos de constituições familiares e níveis de estresse parental, fomentando a possibilidade da criação de um banco de dados nacional e regional, bem como oferecer subsídios para a implementação de políticas públicas que proporcionem ações de promoção de resiliência e enfrentamento de estresse.

Referências

- Aber, J.L., Bennett, N.G., Conley, D.C. e Li, J. (1997). The Effects of Poverty on Child Health and Development. *Annu Rev Public Health*, 18, 463-83.
- Abidin, R.R. (1995). *The Parenting Stress Index* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Andrada, E.G.C. (2007). *O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como promotor do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis).
- Andrada, E.G.C., Belling, G., Benetti, I.C. e Rezena, B. (2009). Prontidão escolar e estresse parental. *Psicol. Am. Lat.* 18, 16-28.
- Andrada, E.G.C., Benetti, I.C., Rezena, B. e Carvalho, G. (2008). Fatores de risco e proteção para a Prontidão Escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão, Brasília*, 28 (3), 556-547.
- Bigras, M. e Dessen, M.A. (2002). O método Q na avaliação psicológica: utilizando a família como ilustração. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 119-131.
- Brandth, B. e Kvande, E. (2002). Reflexive fathers: Negotiating parental leave and working life. *Gender, Work and Organization*, 9(2), 186-203.
- Buckley, C.K. e Schoppe-Sullivan, S.J. (2010). Father involvement and coparenting behavior: Parents' nontraditional beliefs and family earner status as moderators. *Personal Relationships*, 17(3), 413-431.

- Capuano, F., Bigras, M., Normandeau, S., Gauthier, M. e Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 195-228.
- Carlton, M.P. e Winsler, A. (1999) School readiness: the need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28 (3), 338 - 352.
- Chew, A.L. (2007). *Lollipop Test*. Lake Worth: Brumby Holdings Inc.
- Conger R., Ge X., Elder G., Lorenz, F. e Simons, R.S. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-61.
- Craig, L. (2006). Does Father Care Mean Fathers Share? A Comparison of How Mothers and Fathers in Intact Families. *Gender & Society*, 20(2), 259-281.
- D'ávila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. e Elias, L.C.S. (2005a). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10 (1) 107-115.
- D'ávila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. e Elias, L.C.S. (2005b). Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia*, 15 (30), 43-55.
- Davis-Kean, P.A. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Desforges, C. e Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Research Report RR433: Department for Education and Skills.
- Dessen, M.A. e Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Dessen, M.A. e Szelbracikowski, A.C. (2004). Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. *Interação em Psicologia*, 8 (2), 171-180.
- Ferreira, M.C.T. e Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicol. Reflex. Crit.*, 15 (1), 35-44.
- Flouri, E. e Buchanan, A. (2004). Early Father's and Mother's Involvement and Child's Later Educational Outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-53.

- Frank, S.J., Olmsted, C.L., Wagner, A.E., Laub, C.C., Freeark, K., Breitzer, G.M. e Peters, J.M. (1991). Child Illness, the Parenting Alliance, and Parenting Stress. *Journal of Pediatric Psychology*. 16 (3) 361-371.
- Gardner, R. (2003) *Supporting families: Child protection in the community*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kohen, D., Hertzman, C. e Brook-gunn, J. (1998). *Neighbourhood Influences on Children's School Readiness*. Canada: Human Resources Development.
- Lewis, C. e Dessen, M.A. (1999) O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(1), 9-16.
- Ludwig, J. e Mayer, S.E. (2006). Culture and the Intergenerational Transmission of Poverty: The Prevention Paradox. *The Future of Children*, 16(2), 175–196.
- Marturano, E.M. (2007). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicol. Reflex. Crit.*, 19(3), 498-506.
- Marturano, E.M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 13(1). 79-87.
- Pereira-Silva, N.L. e Dessen, M.A. (2006). Famílias de crianças com síndrome de Down: sentimentos, modos de vida e estresse parental. *Interação em Psicologia*. 10(2), 183-194.
- Pianta, R.C. e Walsh, D.J. (1996). *High-Risk children in schools: constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pickren, W.E. (2011). Em Waden P., Donald, D. e Michael, W. (Eds.), *Portraits of pioneers in Developmental Psychology* (pp.7-10). New York, Psychology Press.
- Santa Maria-Mengel, M.R. (2007). *Vigilância do desenvolvimento em programa de saúde da família: triagem para detecção de riscos para problemas de desenvolvimento*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo).
- Shriner, M., Mullis, R.L. e Shriner B. (2010). Variation in Family Structure and School-Age Children's Academic Achievement: A Social and Resource Capital Perspective. *Marriage e Family Review* 46(7), 445-67.
- Trivellato-Ferreira, M.C. e Marturano, E.M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicología*, 2008, 42(3), p.549-560.
- Tschannen-Moran, M. e Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.J. e Bigras, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop (Mesure et évaluation). *Revue de psychoéducation*, 32 (1), 165-176.

Dados dos autores:

Idonézia Collodel Benetti

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Mestre em Linguística, Mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Campus Universitário - CEP: 88040-500 – Trindade – Florianópolis – SC

Correio eletrônico: idonezia@hotmail.com

Edla Grisard Caldeira de Andrada

Faculdades Estácio de Sá

Professora Doutora do Curso de Psicologia das Faculdades Estácio de Sá. Rua Antônio Scherer, 657 - Kobrasol - São José – S.C – Brasil CEP: 88.102-090

Professora do Centro Universitário Municipal de São José/SC/Brasil. Av. Leoberto Leal, 431, São José - SC, 88117-001, Brasil – CEP: 88.110-001

Correio eletrônico: edlagrisard@hotmail.com

Nina Garcia Taboada

Centro Universitário do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI

Professora do Curso de Psicologia da Unidavi. Dr. Guilherme Guemballa, 13 – Jardim América

CEP: 89160-932 - Rio do Sul - Santa Catarina.

Correio eletrônico: nina@unidavi.edu.br

Bárbara dos Santos Rezena, Gabriela Beling de Carvalho, Marcelo André Agostini, Djeise Marla Eger, Luciana Mendes da Silva, Carla Fuck Wollinger, Alexsânia Souza Braz

Centro Universitário do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI

Acadêmicos do Curso de Psicologia da Unidavi – 10ª Fase, bolsistas do PGP.

Dr. Guilherme Guemballa, 13 – Jardim América CEP: 89160-932 - Rio do Sul - Santa Catarina

ITINERARIOS INSTITUCIONALIZADOS: RESPONSABILIDADES Y DINÁMICAS DE EXCLUSIÓN EN LA PROTECCIÓN DE LOS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS EN GALICIA

Sofía Laiz Moreira¹

Resumen. Este artículo se propone revelar los resultados parciales de la investigación que he estado desarrollando desde el año 2010 con la comunidad de niños y jóvenes migrantes no acompañados acogidos por el sistema de protección de la Comunidad Autónoma de Galicia (España). La investigación se centra en un estudio de caso, tomando los jóvenes procedentes de un territorio concreto de Marruecos, la Provincia de Beni Mellal, región emisora por excelencia de flujos migratorios hacia España e Italia. El estudio revela la existencia de ciertas lagunas en la aplicación de los derechos de los menores migrantes y en el acceso a la protección dentro del sistema autonómico de protección de la infancia donde son acogidos, viéndose condicionadas sus trayectorias vitales y de inserción social tras la salida de los centros.

Palabras clave: menor de edad, migraciones, Marruecos, protección, emancipación.

INSTITUTIONALIZED ITINERARIES: LIABILITY AND EXCLUSION DYNAMICS IN UNACCOMPANIED MIGRANT CHILDREN IN GALICIA

Abstract. This paper aims at revealing the partial results of the research I have been conducting since 2010 with the community of unaccompanied children and youngsters hosted by the protection system of the Autonomous Community of Galicia (Spain). The research focuses on a case study, including adolescents from a specific territory of Morocco, the province of Beni Mellal, one of the most relevant out-bound migration regions into Spain and Italy. The study points out some gaps in the implementation of the rights of the child that blocks the access to protection, conditioning his/her vital trajectory and social integration after youngster's departure from the hosting institution.

Key words: minor, migrations, Morocco, protection, independence.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

ITINERÁRIOS INSTITUCIONALIZADOS: RESPONSABILIDADES E DINÂMICAS DE EXCLUSÃO NA PROTEÇÃO DOS MENORES MIGRANTES NÃO ACOMPANHADOS NA GALIZA

Resumo. Este artigo tem como objetivo revelar os resultados parciais da pesquisa que venho desenvolvendo desde 2010 com a comunidade de crianças e jovens desacompanhados oferecido pelo sistema de proteção da Comunidade Autónoma da Galiza (Espanha). A pesquisa centra-se em um estudo de caso, tendo os jovens de um determinado território de Marrocos, da província de Beni Mellal, emitindo excelência região par de imigrantes em Espanha e Itália. O estudo revela algumas lacunas na implementação dos direitos das crianças migrantes e acesso à protecção no âmbito do sistema autónomo de proteção à criança onde se estabelecem, vendo suas trajetórias de vida de integração condicionado e social após a partida centros.

Palavras-chave: menor, migração, Marrocos, proteção e emancipação.

Introducción

Las desigualdades mundiales, entre otros factores estructurales, han contribuido activamente a la expulsión de futuras generaciones productivas (Coma y Quiroga, 2005). Las migraciones de niños y adolescentes menores de edad aparecen como un efecto no deseado de las políticas de control migratorio en Europa (Jiménez y Vacchiano, 2011).

Los trabajos que han abordado un análisis del fenómeno desde los aspectos estructurales y funcionales de las migraciones infantiles en los últimos años, remarcando como aspectos fundamentales a tener en cuenta i) la política de cierre de fronteras en Europa como elemento desencadenante de las migraciones infantiles (Jiménez, 2011), ii) las migraciones de menores como consecuencia del desbordamiento del orden –coercitivo y hegemónico- (Gimeno Monteverde, 2011) y iii)

De cara a indagar en estas cuestiones, el presente trabajo desarrolla un análisis de las trayectorias vitales y migratorias de los menores migrantes antes, durante y en un momento posterior a la institucionalización dentro de la estructura de protección de la infancia. Trata de descubrir las estrategias seguidas por los actores para lograr la independencia deseada a la salida del sistema, cuando logran acceder a la institucionalización. En este sentido, este trabajo ha considerado dos perfiles principales: los menores no acompañados y los menores “separados” o en “acogimiento transnacional” (Empez, 2008). Mientras que la primera definición se refiere a los niños que no cuentan con tutor legal en el lugar de asentamiento, el posterior describe el caso de aquellos que *“han sido separados de ambos padres o de su anterior tutor legal o cuidador habitual, pero no necesariamente de otros parientes”*.

Doce casos estudiados mediante relatos de vida y entrevistas en profundidad permitieron una visión longitudinal de los procesos de emancipación de los jóvenes inmigrados, permitiendo extraer conclusiones relevantes acerca del impacto de la institucionalización en las vidas de los sujetos migrantes.

De esta forma, este trabajo pretende contribuir a la comprensión de las migraciones infanto-juveniles desde una perspectiva transnacional y multisituada. Para ello, han de tenerse en cuenta no sólo los patrones estructurales sino también otros elementos a nivel familiar y comunitario que suelen influir en el proyecto migratorio del menor de edad, con el fin de estudiar el papel que desempeña el niño migrante dentro de una estructura social más amplia.

Cabe señalar que esta investigación forma parte de mi trabajo de tesis doctoral en curso, cuyo objetivo principal es analizar las estrategias familiares y de movilidad social intergeneracional de los jóvenes inmigrantes de dos orígenes y un destino concreto: jóvenes de origen argentino y marroquí inmigrados en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Método

Como parte de un trabajo de investigación más amplio, este artículo se centrará especialmente en el estudio de las migraciones de los menores no acompañados, tanto de aquellos jóvenes institucionalizados como de aquellos adolescentes llegados solos (sin tutores legales conocidos) y sin contar con la tutela del sistema de protección de la infancia de la comunidad de estudio. Para definir mejor el ámbito territorial de esta investigación, el trabajo se ha centrado en los jóvenes procedentes de una provincia marroquí en concreto, la provincia de Beni Mellal. En aras a permitir un estudio de caso, el trabajo de campo ha profundizado en las historias y relatos de vida de jóvenes migrantes procedentes de esta región, incluyendo entrevistas con miembros no migrantes en las aldeas y pueblos de origen de los menores. Una etnografía multisituada ha permitido un enfoque inter-generacional de la problemática de estudio, indagando en las dinámicas familiares detrás de los proyectos migratorios de los niños.

La investigación ha incluido una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, contando con una encuesta realizada a casi la totalidad de la población de menores no acompañados acogidos en la Comunidad Gallega durante el año 2010 así como un análisis cualitativo y longitudinal incluyendo un grupo de ocho niños entrevistados durante su estancia en los centros y, posteriormente, tras la salida del sistema, y cuatro menores separados, que habían sido acogidos por miembros de la familia extensa asentados en destino. Tres estancias en la región de origen de estas migraciones permitieron aplicar la técnica de observación participante, en convivencia con las familias de los jóvenes tomados para este estudio. Se tuvieron en cuenta, así mismo, y con el fin de comprender el papel de la estructura institucional en los

resultados de las trayectorias estudiadas, siete entrevistas con expertos y autoridades públicas del sistema autonómico de protección de la infancia en Galicia.

Resultados-Discusión

Las migraciones de jóvenes y niños procedentes de la Provincia de Beni Mellal: una mirada a origen

Las migraciones procedentes de Beni Mellal datan de hace más de 20 años. Se trata de una de las regiones de Marruecos de mayor expulsión de flujos hacia Europa, y fundamentalmente hacia Italia, en los primeros años, y años más tarde, hacia España. El territorio marroquí divide a su vez sus flujos migratorios en dos direcciones: aquellos que tiene origen en las provincias del norte y dirigidos en su mayoría hacia países de Europa central (Bélgica, Países Bajos, Alemania) y aquellos procedentes de las regiones del centro y sur que han migrado fundamentalmente hacia países mediterráneos y del sur europeo (Francia inicialmente, y después de la década de los `80 hacia Italia y España).

Dentro de la Provincia de Beni Mellal, la aldea de Bni Mesquin se sitúa como una de las localidades pioneras en la emisión de flujos migratorios hacia Italia, con los primeros migrantes dedicados a la venta de alfombras en las ciudades de Turín, Milán, Torino, Bologna y Palermo. Le sigue a ésta la comunidad las familias originarias de la aldea de Ouled Youssef, cuya característica es el inicio de las redes transnacionales de migrantes repartidos entre miembros emigrados a Italia y a España. En estas familias se puede observar como la evolución de las rutas migratorias sitúan la preferencia en el destino español tras haber emigrado Italia.

La existencia de un sistema migratorio complejo que une al triángulo España-Italia-Marruecos engendra un extenso conocimiento popular generado a partir de la experiencia migratoria de miembros emigrados en prácticamente cada una de las familias de la región de Tadla Azilal. Con el pasar de los años –ya varias décadas- los relatos familiares han contribuido a la consolidación de una verdadera cultura sobre la emigración.

No es coincidencia que en la Comunidad gallega, aquellas migraciones posteriores a la década de los `80 hagan referencia a un origen en común, las ciudades y aldeas del llamado “triángulo de la muerte”², situado para los expertos entre los puntos que unen la ciudad de Beni Mellal, Khouribfa y Kelâa Sraghna. El capital social generado a partir del movimiento circular de migrantes entre los tres países a permitido crear comunidades formadas por familias pertenecientes todas al mismo pueblo de origen, ahora, asentadas en una aldea o ciudad gallega.

² Conocida popularmente con este nombre por la procedencia de la enorme cantidad de inmigrantes fallecidos en el estrecho tras el naufragio de sus embarcaciones, todos ellos de localidades pertenecientes o próximas a la provincia de Beni Mellal.

No es una novedad que las migraciones procedentes de Marruecos presenten un carácter comunitario muy marcado. Sin embargo, aquellas procedentes de Beni Mellal, por tratarse de un entorno rural y más tradicional dentro del territorio marroquí, describen incluso el movimiento de pueblos enteros atravesados por las fronteras internacionales, encontrándose divididos entre miembros dispersos entre localidades de los tres países.

La emigración a la adolescencia: motivaciones y objetivos

La emigración en la adolescencia en el menor de edad procedente de Beni Mellal presenta un perfil bastante claro, se trata de un joven de procedencia rural que, tras el abandono de los estudios en etapas iniciales de la educación secundaria, proyecta un futuro más prometedor en el extranjero, generalmente producto de una combinación entre bajo rendimiento académico y desmotivación generalizada hacia el resultado al que conducen dichos estudios frente a las posibilidades que brinda el entorno local:

“... es que yo no...me veía, en plan, un futuro sin nada, como para decirlo así. De momento comías...no es que tuviera de todo tampoco, sabes, pero... comía y tal y todo eso lo normal, vamos, pero... tú te paras así un poco y te ves en nada, plan dices, de momento me están manteniendo mis abuelos, me está manteniendo mi madre, va llegar el momento que mi madre se va a hacer mayor y todo eso. Mis abuelos va a llegar el momento se van a hartar o así, no sé, sabes, en plan decir yo me voy a quedar sin nada, sabes, es que te ves sin nada, es... La verdad que, trabajo, trabajo, todo el mundo ahí está parado, sin trabajo, sin nada, sin estudiar...”

Joven adulto no acompañado y tutelado por la administración gallega, migración autónoma y sin referentes familiares, 18 años, procedente de Beni Mellal.

La falta de perspectivas futuras en origen hace referencia a entornos deprimidos de Marruecos, tratándose de hijos de familias asentadas en entornos rurales, cuyos padres presentan un bajo nivel educativo y en las que la apuesta por el capital humano no forma parte de las prioridades para la supervivencia más inmediata del grupo. El estudio que desarrolló UNICEF (2004) sobre las migraciones de menores de la zona describe un modelo de familia de origen que vive en los *duares*³ alrededor de los núcleos urbanos, siendo hijos de familias campesinas con un nivel de escolarización básica, generalmente alcanzando el sexto año de primaria habiendo abandonado la escuela en el paso hacia la educación secundaria.

La ausencia de estos elementos motivadores y la presencia, por otro lado, del fantasma de la emigración -convertido en el trampolín hacia la movilidad social ascendente- transforman los proyectos de vida de los jóvenes en sueños migratorios alejados de su tierra de origen. Como explica Duvivier (2010) *“les occasions que l’ailleurs” peut procurer apparaissent d’autant plus attractives lorsque les jeunes*

³ Término en lengua local que describe las pequeñas aldeas agrupadas alrededor de las zonas de explotación agrícola, donde se agrupan las viviendas de familias que trabajan en ellas.

estiment leur situation bloquée, trop incertaine quant à la réalisation de leur projets. Ce nouveau désir de mobilité se trouve alors motivé par la recherche d'une nouvelle chance, quête qui guide leur parcours depuis leur départ de leur pays d'origine » (Duvivier, 2010 : 249).

La inmigración en Galicia: los márgenes del acceso a la protección

En España, la responsabilidad de garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los menores recae primeramente en sus representantes legales (progenitores o tutores) o en sus guardadores. En el supuesto de que los menores se encuentren en una situación de desamparo, la Administración competente para declararlo y para asumir su tutela es la Comunidad Autónoma en la que reside el menor. Las competencias en materia de protección de menores recaen en el autonómico y en el caso de Galicia están reguladas por el Decreto 42/2000, de 7 de Enero, y que se refunde en la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia.

Los debates que ponen trabas a la protección de menores migrantes son tan controvertidos como ambiguos, haciéndose eco del carácter complejo del perfil del menor migrante no acompañado, asociado a la existencia de las redes comunitarias y familiares en destino, para argumentar la inexistencia de una situación de riesgo y del derecho de protección del menor.

Los resultados obtenidos en la investigación realizada por Laiz con menores no acompañados en la comunidad gallega en el año 2010 revelaron que es en la naturaleza del aparato institucional de protección de menores a nivel nacional en la que se configuran las deficiencias en las políticas de intervención con estos jóvenes, teniendo en cuenta su desagregación en función de las diferentes legislaciones autonómicas. En ellas recae la posibilidad de empoderar o, de lo contrario, subordinar al menor y al joven recientemente emancipado dentro de las estructuras de dominación que se interponen en la transición desde su condición de menor de edad a adulto.

Las medidas de protección se toman con cautela, por tanto, y con reservas frente al temor de un efecto llamada que pueda crear “*unas expectativas irreales a los menores y a sus familias*”, tal y como constatan las autoridades contactadas. Se constatan, además, grandes demoras en la autorización de residencia de los jóvenes que hacen referencia a la negación de permisos cuando el joven se encuentra a menos de un año de la mayoría de edad.

Si bien el discurso del efecto llamada no es nuevo, ocupa para la comunidad Gallega un lugar especial ya que los resultados de las encuestas realizadas a los menores residentes en dispositivos residenciales nos hablaban de más de un 50% de menores que habían sido aconsejados por otros pares e iguales sobre las mejores condiciones de protección en Galicia, teniendo en cuenta que una buena parte de la muestra eran menores derivados de centros de la comunidad de Canarias por parte de la

administración, el porcentaje de menores atraídos por estas condiciones favorables es sin duda muy relevante (Laiz, 2011).

Vemos como el apartado institucional utiliza la legislación de protección para fines de prevención de los flujos migratorios, supeditando la política de protección de la infancia a aquella de control, y con la intención de evitar un colapso de “menores desprotegidos”. Como explica Picot, «*il existe également des résistances, qui reposent sur la théorie de “l’appel d’air” et le risque d’encourager des filières d’immigration clandestine*» (Picot, 2003). Se trata, como establece Senovilla Hernández (2010) de una falta de voluntad de los estados, o bien, de *la voluntad de aplicar la legislación de manera parcial*.

Dos son los pretextos para excluir al menor de su protección:

Por un lado, si en ocasiones se ha considerado que las migraciones de menores de edad presentan proyectos migratorios autónomos (Jiménez, 2011; Whitehead y Hashim, 2005) -aunque con el consentimiento de sus tutores- esta consideración ha servido de soporte para equiparlos a los menores emancipados según el derecho español (Lázaro González, 2007), teniendo en cuenta las diferencias en materia cultural sobre la mayor autonomía del adolescente mayor de 16 años en los países de origen, lo que contribuye a pensar en una autonomía real, y siendo dejados a merced de la suerte cuando su localización se produce próxima a la edad de emancipación española, muy a pesar de que bajo la ley se trate de un menor de edad. La demora en la autorización de residencia les niega así la posibilidad de recibir medidas.

Por el otro, si el menor reconoce la existencia de una red social familiar detrás de su emigración, los argumentos se inclinan hacia un utilitarismo del sistema de protección y hacia la cesión de la guarda a los familiares existentes en el entorno de destino, pese a que las situaciones de precariedad en estas familias pueden presentar situaciones de riesgo para el joven. Esta premisa supedita muchas veces el análisis sobre las condiciones de vida que pueda ofrecerle la red familiar al menor, pese a que la legislación cite la obligación de *ejercer las funciones de guarda cuando estas personas estén imposibilitadas para ejercerlas*⁴. La situación se complica cuando el menor no es guardado por sus familiares y tampoco quiere solicitar ayuda a los servicios de protección, quedando en situación de irregularidad jurídica y en una situación de invisibilidad que Empéz (2008) denomina “limbo legal”.

Así, si dentro de los factores que determinan la falta de acceso a la protección, el primero está representado por la dudosa rigurosidad de las pruebas de determinación de la edad, el hecho de que el menor pueda contar con el apoyo de otros miembros de su familia extensa en destino funciona erróneamente como argumento que permite excluir al menor de los de un menor migrante no acompañado, reconocido en la legislación como ostentador de derechos especiales.

⁴ Decreto 42/2000, de 7 de Enero, por el que se refunde la normativa autonómica reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia. Consellería de familia y promoción del empleo, mujer y juventud, Xunta de Galicia.

Haciendo referencia a la distinción entre menores con y sin referentes familiares, en el siguiente cuadro se detallan de manera comparada las principales variables que distinguen las trayectorias, recursos y estrategias de emancipación de los jóvenes migrantes a partir de los casos estudiados:

	SITUACIÓN RESIDENCIAL	SITUACIÓN DE LLEGADA	RECURSOS PROYECTO	SITUACIONES DE DESPROTECCIÓN	DINAMICAS FAMILIARES DETRÁS DEL PROYECTO	ACCESO A LA REGULARIDAD JURÍDICA	RESULTADOS EN LAS TRAYECTORIAS DE EMANCIPACIÓN
SIN REFERENTES FAMILIARES	INSTITUCIONALIZADO	Migración autónoma sin referentes familiares conocidos	Sistema de protección de menores, red co-étnica en destino.	La proximidad a la mayoría de edad a la llegada a los centros, el retraso en la tramitación de los permisos, los sucesivos cambios de centros en diferentes comunidades autónomas y la falta de coordinación entre entidades territoriales de los diferentes sistemas de protección de la infancia en España.	Transferencia de responsabilidades parentales a la institución de protección en España. Alta presión sobre el candidato elegido para la emigración, relación de tensión entre el menor y sus familiares frente a las dificultades de inserción en España y la obstrucción del proyecto de movilidad social familiar.	Acceso a tutela pública y protección por medio de la autoridad regional de protección de la infancia.	Se identifica una segregación entre casos calificados como “menores disruptivos” y candidatos aptos para continuación dentro del programa autonómico de acompañamiento a la emancipación. i) Los primeros son expulsados del sistema inmediatamente tras cumplir los 18 años (emancipación abrupta, situación de irregularidad jurídica a los pocos meses por falta de recursos (capital social) que posibiliten el acceso al mercado local en situación de crisis). ii) Los segundos pueden recibir -sujeto a disponibilidad de recursos- una extensión del período de institucionalización (acceso a plazas dentro de viviendas tuteladas, mantenimiento de la regularidad jurídica por colaboración institucional entre extranjería y menores, posibilidades de incorporación exitosa al mercado de trabajo mediante el acceso a redes profesionales y realización de prácticas en empresas).
CON REFERENTES FAMILIARES	INSTITUCIONALIZADO	Migración autónoma o en acompañamiento de adultos no tutores, con referentes adultos conocidos en destino.	Sistema de protección de menores, red co-étnica, red transnacional de parentesco	La discrecionalidad en la aplicación de los derechos del menor como menor en situación de desamparo –sin tutor legal conocido o ausente- y ostentador de la tutela pública para garantizar el interés superior del menor.	Imposibilidad de transferir responsabilidades parentales entre miembros en origen y destino por falta de recursos.		Delegación desde el sistema de protección de toda responsabilidad sobre el proceso de emancipación del menor, primero, hacia la familia extensa presente en destino, luego, a los servicios sociales.

CON REFERENTES FAMILIARES	NO INSTITUCIONALIZADO, RESIDE CON LA FAMILIA EXTENSA	Migración autónoma o acompañada (sin tutores legales) y con referentes adultos conocidos en destino.	Red de parentesco y co-étnica en destino	La discrecionalidad en la aplicación de los derechos del menor como menor en situación de desamparo –sin tutor legal conocido o ausente- y ostentador de la tutela pública para garantizar el interés superior del menor.	Transferencia de responsabilidades familiares entre miembros en origen y destino. Expectativas asentadas en una responsabilidad grupal basada en la solidaridad familiar.	Mantenimiento de la situación de irregularidad hasta conseguir vía de regularización por medio del arraigo laboral. Consecuencias: inicio inmediato de la trayectoria laboral y abandono de la trayectoria educativa.	Acceso a red co-étnica que facilita la inserción en actividades productivas informales y que no solucionan la situación de vulnerabilidad jurídica. Bloqueo de las expectativas de movilidad social, abandono de la trayectoria educativa e itinerario de formación. Inserción segmentada.
---------------------------	--	--	--	---	---	---	--

Tabla 1. Principales variables que distinguen las trayectorias, recursos y estrategias de emancipación de los jóvenes migrantes a partir de los casos estudiados.

La transición hacia la edad adulta

Los caminos que siguen estos jóvenes se relacionan con una elección personal pero también son trazados a través de las legislaciones generales (educativa) y las especiales (ley de extranjería y protocolo con menores no acompañados) (Alonso y Laiz, 2012).

Los casos seguidos durante el estudio cualitativo y longitudinal que se viene realizando con 12 casos de jóvenes ex tutelados desde el año 2010 hasta la fecha actual, aportan una visión compleja de los procesos de emancipación ya que pretende tener en cuenta una variedad de perfiles: desde menores que no habían podido acceder a tal derecho hasta menores tutelados por los servicios de protección de menores, pasando por aquellos cuya intervención pudo ser prolongada después de la mayoría de edad y otros cuya institucionalización culminó con la baja inmediata tras la edad adulta (18 años). La muestra tomada, por tanto, nos ofreció la posibilidad de conocer la situación de unos y de otros, y las dificultades y factores que definía las posibilidades de éxito o fracaso del proyecto migratorio durante y tras la institucionalización.

En aquellos casos en los que los menores, cumplidos los 16 años, habían recibido una formación adaptada a sus necesidades de inserción laboral más inmediata, las formaciones se dirigían a cursos PCPI en las ramas de soldadura, carpintería, carpintería metálica, albañilería, jardinería, cocina, entre otros. Los resultados de tales itinerarios formativos, a la luz de la situación del mercado de trabajo español en los sectores de la construcción y hostelería⁵, mostraron un panorama poco alentador, encontrándose la mayoría de ellos sin empleo.

⁵ En un estudio publicado recientemente por la Fundación Iberoamérica Europa sobre la situación de crisis económica en España, Illán (2012) explica: “Como una ficha de dominó que empuja a otra, la crisis inmobiliaria afectó a sectores que aparentemente no tenían mucho que ver con ella. Las personas con menos ingresos tuvieron que prescindir de gastos superfluos: los ligados al servicio doméstico, en menor medida, la atención a las personas con discapacidades, el ocio, la hostelería y el turismo se vieron abocados a prescindir de algunas de las personas contratadas y en los casos más extremos a cerrar algunos negocios. Inevitablemente, esto fue afectando a la población inmigrante que había encontrado trabajo en esos sectores, engrosando la lista del paro.” (Illán, 2012:58)

El tema sin duda más polémico que se desprende de este análisis hace referencia a la responsabilidad de la administración en el resultado de los proyectos de emancipación y en el grado de consecución de los objetivos de auto-suficiencia económica del joven a la salida del sistema.

Por un lado, son los servicios de protección los encargados de ofrecer al joven, hasta su mayoría de edad, la asistencia necesaria para su correcto desarrollo, pero ¿qué pasa cuando éste cumple la mayoría de edad? La tendencia que se observa es la de un desentendimiento de responsabilidades, sobre todo frente a la reducción de fondos públicos en el ámbito de servicios sociales en el actual contexto de crisis económica en España.

Para todo menor tutelado, a partir de los 16 años de edad, existe la posibilidad de acceder a un programa de apoyo a la emancipación, el cual dota al joven de recursos residenciales y de personal especializado en orientación hacia el empleo. Este programa puede extenderse hasta que el candidato acceda a la inserción laboral. Es importante frente a ello remarcar que la posibilidad de que el joven pueda seguir beneficiándose de los servicios formativos del sistema de protección autonómico pasados los 18 años habilita a su vez la prórroga de guarda y asistencia residencial por parte de la administración. En esta posibilidad radica la especial importancia de tal acceso igualitario para el menor extranjero cuya regularidad jurídica y por tanto, cuya inclusión o exclusión social, depende en gran parte de ello.

La segregación entre jóvenes que pueden gozar de estos recursos y los que no han podido aprovechar una plaza en los pisos tutelados o bien una extensión del período de formación incluyendo la prórroga del período de asistencia, conduce a unos resultados bien diferenciados:

- un perfil considerado *apto* para la continuación del apoyo a la emancipación, variable en función de la mayor o menor demanda que a su vez se relaciona con el volumen de llegada de menores extranjeros. Frente a ello los testimonios de autoridades constatan que “cuando existe una *avalancha*, las bajas a la mayoría de edad se producen de manera continuada ya que sobrepasan la capacidad del sistema”. Si tenemos en cuenta que hablamos de una población total de menores no acompañados que a 2009, cuando se registraba más del doble de la población actual, ésta tan solo representaba apenas el 3,4% de los casos⁶, ponemos en cuestionamiento cuales son las condiciones reales que determinan más o menos posibilidades de gozar de este apoyo adicional, que si bien no se interpreta como una obligación por parte de la administración competente, forma parte de su responsabilidad como cuerpo especializado en detectar la mayor o menor vulnerabilidad de un joven para tener en consideración la necesidad de apoyo tras los 18 años.

⁶ Según el informe de “Estadísticas de protección de menores 2009” de la Xunta de Galicia, de un total de 1861 menores tutelados, tan solo 63 de ellos eran reconocidos como MENA.

- aquellos casos *que plantearon más problemas de adaptación al centro y durante el período de intervención educativa*. Describen un paso abrupto desde la minoría a la mayoría de edad con el abandono forzoso del dispositivo residencial, sin capacidad de autonomía económica y que coinciden, tras la salida del sistema, con unas trayectorias errantes y con difíciles posibilidades de reinserción tras la pérdida de la documentación legal de residencia en España. En un estudio realizado a partir de entrevistas al personal educador en centros de protección de la comunidad gallega⁷, los testimonios recogían la asunción de “*perderles la pista*” y el reconocimiento de que estos jóvenes “*se pierden por el camino, mostrando una pauperización en las condiciones de vida y exposición a reiteradas situaciones de riesgo*” (Alonso y Laiz, 2012). Es aquí cuando el diseño de nuevas estrategias de supervivencia entra en juego, “*resistencias que exploran contextos de mayor clandestinidad (auto-invisibilidad, mercado sexual y matrimonial, menudeo) y nuevos nichos de recursos institucionales (moviéndose a otras Comunidades Autónomas)*” (Gimeno Monterde, 2011).

El joven, ya mayor de edad, es considerado un perfil fuera del alcance de la estructura burocrática y administrativa de protección del menor. La yuxtaposición de las legislaciones de protección de la infancia y de extranjería sitúa, así, a los servicios públicos en una puja para evadir responsabilidades en torno a la cuestión de la emancipación.

La realidad a la salida de los centros inmediatamente tras la mayoría de edad nos muestra a un joven desconcertado, desempleado y próximo a encontrarse en situación irregular, pasando, desde sujeto y objeto de protección a perfil de extrema vulnerabilidad social. La situación es la de un adolescente que desconoce los mecanismos de acceso al mercado de trabajo, carente además de medios de solvencia económica y por lo tanto excluida también del acceso a una vivienda. Más aún, estos casos en los que se deniega la prórroga para continuación de estudios, a pesar de la situación de desempleo del joven, suelen coincidir con casos de conductas disruptivas y expedientes poco favorecedores. Si la situación de adaptación del menor dentro del centro supuso inconvenientes, la evasión de responsabilidades frente a la emancipación del mismo no puede sino conducir a un aumento del riesgo a caer en conductas delictivas. Tal y como establece Senovilla Hernández (2010), « *quand les mineurs protégés atteignent l'âge de la majorité ils se trouvent souvent dans une situation d'irregularité et derivent vers des activités illégales ou vers une situation de marginalité* ».

Un elemento significativo observado en los testimonios recogidos nos hablan de la propuesta, por parte de la administración, de la posibilidad de obtener financiación para el retorno a origen como solución a la situación de incompetencia institucional,

⁷ Resultados que forman parte del proyecto código 11-CAP2-1548 financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo.

propuestas que hace referencia a una expulsión premeditada desde una etapa anterior a la situación de irregularidad jurídica del joven.

Frente a ello, se evidencia una falta de comprensión sobre los conflictos que subyacen al proyecto del joven respecto de la presión que ejerce la comunidad de origen en sus resultados, convirtiendo la idea de retorno en el camino hacia una situación de aislamiento social.

“¿qué dice el niño emigrado?: pues que “¡he invertido dinero para llegar, mucho dinero, mis padres por ejemplo, mis padres me dieron mucho dinero para emigrar! y ¿qué voy a decirles? ¿¡Que no he encontrado trabajo!?”... Y así viven ahí escondidos, sin dinero, sin trabajo, sin nada y no pueden volver, ese es el problema”

Informante clave, experto en migraciones de menores de entidad local, Beni Mellal, Marruecos.

Con todo, el impacto del proceso de institucionalización muestra su dimensión más sobresaliente sobre el resultado de las trayectorias de emancipación e inserción socio-laboral. Los criterios de acceso a una extensión del período de institucionalización que podrían al menos facilitar la inserción laboral del joven inmigrante parecen dejar olvidada la condición de vulnerabilidad añadida que supone ser extranjero y depender de un contrato de trabajo para mantener la regularidad jurídica indispensable para mantener derechos básicos como el acceso a la sanidad, a una vivienda, a formación y educación, etc. Esta condición, que había sido motivo principal de obstáculo para el acceso al derecho de protección, la condición de extranjero. Mientras fue este condicionante el principal factor tenido en cuenta para la entrada en el sistema, con la consiguiente aplicación tardía de medidas educativas a la espera de los largos procesos de tramitación de autorizaciones, ésta condición de vulnerabilidad. La interpretación de tal política se plantea entonces poco coherente y un tanto contradictoria y las razones que nos empujan a pensar en un trato desigual entre nacionales y extranjeros parecen evidentes.

Reflexiones finales

...Ahora mismo que tengo 19 años, tengo 6 años aquí en España yo no he hecho nada. Si hubiera estado en mi país, ya tengo... todo. Estoy trabajando, a lo mejor tengo un poco de dinero, sabes? Aquí no, no tengo un euro. Es muy duro y además para mí, no tengo papeles, sabes? Ahora vas a un, a un curso, yo vi cursos, si no eres español, no lo haces... Imagínate, si no eres español no lo haces... imagínate yo que no tengo papeles. Ahora yo no tengo derecho a hacer un curso porque no tengo papeles... Ellos lo saben y fíjate q eran mis... mis responsables, sabes? De mi...eran responsables mía, los me..., menores. Entonces... si ellos saben que yo estoy por aquí tirado: ¿Porque no me mandan algo o me llaman o algo así? Un contacto, que yo voy a libertad vigilada sabes?, que ellos tienen contacto con libertad vigilada y les dicen, ese chaval... no sé qué, si está trabajando o algo, nosotros le solucionamos una ayuda o algo así? Nunca piensan así...

Joven ex tutelado, migración sin referentes familiares, expulsado del sistema por apertura de expediente disciplinar.

El impacto de la institucionalización en las trayectorias migratorias y vitales de los menores de edad migrantes y no acompañados, muestra como los itinerarios trazados desde el sistema de protección determina en gran medida sus resultados. El acceso a los recursos de acompañamiento no es solo fundamental para lograr una inserción posible sino son determinantes para ayudar al joven a acceder a redes que permitan su empleabilidad y mantengan su situación de regularidad jurídica, su inclusión social, una vez emancipado.

Podemos decir, con todo, que las razones que explican su desprotección hacen referencia a las lagunas y falta de coordinación entre la legislación a nivel nacional y regional (de las comunidades autónomas) y la tendencia a querer primar la política migratoria a la de protección de la infancia. La primacía de una u otra parece servir para discriminar al menor en diferentes categorías cuando la situación lo requiere, siendo cuestionado su derecho a la protección y siendo en ocasiones excluido de los recursos disponibles.

Es necesario remarcar, por ello, las contradicciones que se dan a lugar en la interpretación de la legislación de protección del menor y que se hacen evidentes cuando se deja olvidada su condición como inmigrante según sea conveniente: lo es a la hora de negarle su admisión pero no lo es más para darle una pronta salida. En definitiva, la misma condición que lo hace más vulnerable es a su vez la característica que le otorga su exclusión. Creemos que se dejan de lado las necesidades específicas que pueda plantear el proyecto de vida del joven como individuo, como persona, así como se dejan de lado las consecuencias psicosociales que pueden operar en todo el proceso migratorio, como un fenómeno de enorme complejidad, tal y como vimos en el caso de la familia marroquí, en el que se dan a lugar una serie de dinámicas y negociaciones que ponen en juego no solo la auto-estima del menor sino su estabilidad emocional y su capacidad de decisión. Comprender las necesidades del menor supone comprenderlo como individuo y también como miembro elegido para la emigración en su comunidad.

Hacemos así mismo un llamamiento a la responsabilidad, a la responsabilidad de la administración en el compromiso contraído para garantizar los derechos fundamentales de la infancia incluyendo la etapa de transición en el abandono de la misma y como establecen Suárez y Jiménez (2010) *a la responsabilidad sobre la infancia por encima de la lógica de la seguridad*.

Podemos concluir que las tipologías, según los casos estudiados, nos hablan de un papel fundamental de la administración en dotar a la juventud migrante y en situación de desamparo de recursos para lograr una inclusión social efectiva. Vimos como en los casos que se habían producido acogimientos transnacionales los jóvenes debían abandonar la trayectoria educativa quedando sin ningún tipo de formación lo que ponía más de relieve, si cabe, la importancia que recae sobre las redes sociales y su función como mecanismos útiles para consolidar una inserción laboral exitosa.

El menor institucionalizado y excluido de las medidas de acompañamiento es sin duda un caso de mayor riesgo social ya que no ha tenido acceso al capital social necesario para generar posibles vías de acceso al mercado de trabajo y a un mantenimiento de la situación de regularidad jurídica.

Por último, cabe remarcar, que los casos estudiados han logrado resolver el enigma del concepto de la migración infantil como producto de un efecto *llamada* siendo constatado su vinculación a otro tipo de factores, como los familiares, culturales y a unas condiciones estructurales (Coma y Quiroga, 2005) que contienen diferentes tipos de estrategias para consolidar al menor como nuevo agente de movilidad social familiar, como nuevo “elegido” para la emigración. Si bien es cierto que lo menores conocen la estructura de protección de la infancia en Europa que ha orientado el desarrollo de expectativas de acogida institucionalizada en el diseño previo de la migración (Gimeno Monterde, 2011) no siempre es ésta la alternativa escogida, comprobándose casos de proyectos cuyo objetivo no era demandar la tutela pública.

Parece ser una generalización sin argumentos sólidos aquella premisa repetida que sitúa la institucionalización como recurso *abusado* por las familias migrantes. Los derechos del menor en situación de desamparo, nacional o extranjero, no pueden ser sometidos a discrecionalidades de ningún tipo.

Por todo ello, remarcamos la necesidad de una especial consideración frente a la situación que viven los jóvenes migrantes tras la expulsión del mismo sistema que años antes los había acogido como “suyos”. La revisión de esta responsabilidad supone reconocer la necesidad de facilitar vías de renovación legal alternativas que podrían contribuir a evitar la reproducción de situaciones de exclusión y desigualdad en el colectivo inmigrante. Concluimos, por tanto, que en estas políticas de intervención radica parte del esfuerzo en generar la igualdad de oportunidades en nuestras sociedades, a partir del empoderamiento real que permita al joven afrontar las estructuras de dominación que recaen sobre él una vez fuera del sistema.

Referencias

- Alonso y Laiz. (2012). Trayectorias de los jóvenes migrantes de Beni Mellal en Galicia: una mirada desde la política educativa con alumnado extranjero. Comunicación presentada en el Workshop Internacional “*La inmigración marroquí: miradas a origen y destino*” organizado por la Universidad de Navarra en el marco del proyecto “*Moroccan migration Project*” (Princeton University y Universidad de Navarra).
- Colectivo IOE. (2012). *Crise et immigration en Espagne. 2007-2011*. Colectivo Ioé.
- Coma, M, Quiroga, V. (2005). Menors que emigren sols del Marroc a Catalunya. *Fundació Jaume Bofill*. Editorial Mediterrànea. pp 23.

- Duvivier, E. (2010). Entre installation et poursuite de la mobilité: Analyse des trajectoires postinstitutionnelles des jeunes isolés étrangers accueillis à l'Aide Sociale à l'enfance. *Revue Migration et Société*, Vol. XXII, n° 129-130, mai – aout 2010.
- El Harras, M. (2004). Marruecos, la diversificación de las estructuras y relaciones familiares en López y Berriane: *Atlas de la inmigración marroquí*.
- Empez Vidal, N. (2008). Menores no acompañad@s con referentes familiares, l@s invisibles del sistema de protección. Universidad Autónoma de Barcelona. X Coloquio Internacional de Geocrítica. *Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008*. Barcelona, 26 - 30 de mayo de 2008. Universidad de Barcelona.
- Ficot, E. (2003). Les réponses des professionnels face aux mineurs étrangers isolés. *Revue Initiatives*. N° 1241 - Janvier-février 2003. pp 100-106.
- Gimeno Monterde, C. (2011). La migración de menores como desbordamiento del orden. Comunicación presentada al III Congreso Anual de la Reps: *Los actores de las políticas sociales en contextos de transformación*. Navas. Panel 3.1: Gobernanza de políticas migratorias y participación Coordinadores: M^a José Aguilar Idáñez, Enrique Raya Lozano y Natividad Mendoza.
- Illán, A. (2012). Inmigración y empleo: un nuevo reto en tiempos de crisis. *Cuadernos FIE*. Centro de Investigación, Promoción y Cooperación Internacional (CIPIE) Fundación Iberoamérica Europa.
- Jiménez, M. (2003). *Buscarse la vida. Análisis transnacional de los procesos migratorios de los menores marroquíes no acompañados en Andalucía*. Madrid: Editorial SM.
- Jiménez, M. y Vacchiano, F. (2011). De “dependientes” a “protagonistas”. Los menores como sujetos migratorios. En N. Ribas Mateos (Coord.), *El río Bravo Mediterráneo*. Editorial Bellaterra.
- Laiz Moreira, S. (2011). Buscando una oportunidad. Menores que migran solos a Galicia. En F.J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 943-956). Granada: Instituto de Migraciones.
- Laiz Moreira, S. (2011). La situación y tratamiento institucional de Los jóvenes migrantes no acompañados en Galicia: ¿hacia una emancipación? *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 1, 72-85 - Septiembre 2011.
- Lázaro González, I. (2007). Menores extranjeros no acompañados. La situación en España. *Prolegómenos: Derecho y valores*, enero-junio, año/vol. X, número 019. Universidad Militar de Nueva Granada. Bogotá, Colombia. Pp. 149-162.

- Marco, E. (2010). La intervenció als Centres d'Acollida per a Menors immigrants a València. Fundación Amigó. *Revista de Educación Social*, nº45. pp 12-24.
- Senovilla Hernández, D. (2010). Mineurs étrangers non accompagnés et séparés en Europe. Une analyse comparative de l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant dans six pays. *Revue Migration et Société*, Vol. XXII, nº 129-130, mai – aout 2010.
- Suárez-Navaz, L. y Jiménez Álvarez, M. (2010). Menores en el campo migratorio transnacional. Los niños del centro (Drapí d'sentro). *Papers*, 2011, 96/1.
- Whitehead, Lima, Punch (2012). Exploring children's experiences of migration: movement and family relationships. Centre for Research on Families and Relationships. *Briefing* 61. July 2012.

Datos de los autores:

Sofía Laiz Moreira

Lda. en Sociología. Master en Investigación en Migraciones Internacionales (UDC). Actualmente es doctoranda y miembro investigador del ESOMI (Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales). Sus líneas de investigación son las migraciones infanto-juveniles y familiares, los procesos de inserción de jóvenes migrantes y segundas generaciones de migrantes, el transnacionalismo familiar, las estrategias familiares de movilidad social intergeneracional y la función del capital social y cultural dentro de estas estrategias. Sofía se encuentra actualmente adscrita al ESOMI, Dpto de Sociología y Ciencia Política, Facultad de Sociología, Universidad de La Coruña. Campus Elviña, s/n – 15071 – A Coruña, España.

Correo electrónico: sofia.laiz@udc.es. Tfno: (+34) 615449867.

Fecha de recepción: 01/04/2013

Fecha de revisión: 29/05/2013

Fecha de aceptación: 11/06/2013

BREVE HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Francine Cristine Garghetti

José Gonçalves Medeiros

Adriano Henrique Nuernberg¹

Resumo. A história registra diferentes formas de ver o indivíduo com deficiência, passando pelo abandono, extermínio, superproteção, segregação, integração e atualmente o processo de inclusão. O conceito tem uma relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e ideais que nortearam cada período da história. Esse artigo pretende realizar um breve resgate do conceito de deficiência intelectual nos diferentes momentos da história da sociedade ocidental até os dias atuais, fazendo também descrições e considerações sobre os aspectos ontológicos, antropológicos e epistemológicos deste conceito. Para isso foi utilizado como base as produções de Isaías Pessotti e Maria Salete Fábio Aranha, além de contribuições de outros autores que produziram conhecimento sobre o tema. Conhecer essa construção histórica possibilita compreender mais acerca da deficiência, o que propicia maior clareza sobre o conceito e consequentemente sobre a implementação de serviços de atendimento a esta parcela da população, bem como de projetos de pesquisa na área.

Palavras-chave: deficiências, história, pessoa com deficiência.

BRIEF HISTORY OF INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract. The history registers different forms of seeing the individual with deficiency, going by the abandonment, extermination, superprotection, segregation, integration and now the inclusion process. The concept has a narrow relationship with the social conceptions, politics, economical and ideals that orientated each period of the history. This article intends to accomplish an abbreviation rescue of the intellectual disability concept in the different moments of the history of the western society to the current days, also making descriptions and considerations on the aspects ontological, anthropological and epistemological of this concept. For that it was used as base Isaías Pessotti's productions and Maria Salete Fábio Aranha's productions, besides other authors' contributions that produced knowledge on the deficiency. To know that historical construction makes possible to understand more concerning the deficiency, what propitiates larger clarity on the concept and consequently on the implementation of service services this portion of the population, as well as of research projects in the area.

Key words: disabilities, history, people with disabilities.

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

BREVE HISTORIA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Resumen. La historia registra diferentes formas de ver a la persona con discapacidad, a través del abandono, el exterminio, la sobreprotección, la segregación, integración, y en la actualidad el proceso de inclusión. El concepto tiene una estrecha relación con las concepciones sociales, políticas, económicas y de los ideales que guiaron a cada época de la historia. Este artículo pretende hacer un breve rescate del concepto de discapacidad intelectual en diferentes momentos de la historia de la sociedad occidental hasta la actualidad, haciendo también descripciones y consideraciones sobre los aspectos ontológicos, antropológicos y fundamentos epistemológicos de este concepto. Para esto se utiliza como base las producciones de Isaías Pessotti y Maria Salette Fabio Araña, además de las contribuciones de otros autores que han producido conocimiento sobre el tema. Conocer esta construcción histórica nos permite entender más acerca de la discapacidad, que proporciona una mayor claridad en el concepto y en consecuencia sobre la aplicación de los servicios de atención a este segmento de la población, así como los proyectos de investigación en el área.

Palabras clave: discapacidad, historia, las personas con discapacidad.

Introdução

A história registra diferentes formas de ver a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão (Pessotti, 1984). Durante séculos, os “diferentes” ficaram à margem dos grupos sociais, mas, na medida em que o direito do homem à igualdade e a cidadania tornou-se motivo de preocupação, a percepção em relação à pessoa com deficiência começou a mudar. A rejeição cedeu lugar a atitudes de proteção e filantropia que até hoje prevalecem, apesar dos esforços do movimento das pessoas com deficiência e seus apoiadores para que essa postura seja substituída pelo reconhecimento da igualdade de direitos e acessos.

Atualmente, o mais importante documento que trata dos interesses das pessoas com deficiência é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Convenção versa sobre os direitos dos cidadãos com deficiência e, em seu primeiro artigo, traz a definição de pessoa com deficiência: aquela que tem impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. Em relação à educação, a Convenção defende um sistema inclusivo em todos os níveis, sendo a educação inclusiva o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à do aluno que, por sua vez, deve representar a diversidade humana. Assim, um dos objetivos desse modelo é a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre, o que exige a construção de escolas capazes de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção.

Em uma primeira tentativa de organizar uma linguagem universal sobre lesões e deficiências, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou o conceito de deficiência: substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, e pode ser classificada em cinco grupos: física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla. Com a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) pela OMS em 2001, tem-se um marco no debate sobre deficiência, já sob forte influência do modelo social. A CIF traz o novo significado do termo deficiência: uma experiência sociológica e política e não apenas o resultado de um diagnóstico biomédico sobre corpos anômalos.

A deficiência intelectual até o século XVIII era confundida com doença mental e tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização que se caracterizava pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições situadas em localidades distantes de suas famílias, permanecendo isoladas do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional (Aranha, 2001). A partir do século XIX, passou-se a levar em conta as potencialidades da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência e, aos poucos, estudiosos da área da psicologia e da pedagogia envolveram-se com a questão e realizaram as primeiras intervenções educacionais, principalmente nos países da Europa.

Contudo, somente na década de 1960, é proposto um paradigma sustentado na integração das pessoas com deficiência. Nas escolas é implantada a proposta da educação inclusiva, que representa um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial (Glat, Fontes & Pletsch, 2006), passando o atendimento educacional a ser realizado em classes especiais. O paradigma de serviços, como passou a ser denominado (Aranha, 2001), seguia a filosofia da normalização, sendo a integração uma forma de preparação dos alunos com deficiência para sua adaptação ao ensino regular. O problema continuava centrado no aluno e no ensino especial, uma vez que a escola regular educava apenas aqueles com condições de acompanhar as atividades, sem preocupação com as necessidades individuais. Esse paradigma logo começou a enfrentar críticas, pois a maioria dos alunos com deficiência continuava segregada em escolas ou classes especiais por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares (Bueno, 2001). A ideia perdeu força e ampliou a discussão sobre a cidadania da pessoa com deficiência.

Na década de 1980 ganha força um novo paradigma, caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. A proposta da educação inclusiva continua norteando o processo, mas o novo paradigma fundamenta-se na inclusão, a qual preconiza que esses alunos, independente do tipo de deficiência ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, ficando a escola com a responsabilidade de se reestruturar para poder atendê-

loS. Crianças e adolescentes com deficiência passam a ser matriculados nas turmas regulares de ensino, tornando-se possível o acesso e permanência de todos os alunos por meio de uma transformação da escola (Aranha, 2001).

Durante todo esse processo, a condição que hoje se conhece por deficiência intelectual foi marcada ao longo da história por conceituações diversas, incluindo: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. Esses nomes apareceram na medida em que novas estruturas teóricas surgiram e os nomes mais antigos passaram a indicar um estigma. Atualmente, o conceito de deficiência intelectual mais divulgado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006).

Em suma, a deficiência intelectual não é um transtorno médico, nem um transtorno mental, embora possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação de transtornos mentais. Também não é uma condição estática e permanente. Refere-se a um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados² (AAMR, 2006). Mas, mesmo tendo se avançado no entendimento dessa condição, o processo de inclusão das crianças/adolescentes com deficiência ainda tem encontrado resistência na sociedade.

Esse artigo pretende realizar um breve resgate histórico da deficiência intelectual, fazendo também descrições e considerações sobre os aspectos onto, antro e epistemológicos desse conceito e o enfoque educacional dado à essa condição no decorrer dos séculos. Para isso, foram utilizadas como base as produções de dois renomados autores que trabalham o tema: Isaías Pessotti e Maria Salete Fábio Aranha. Estão presentes ainda contribuições de outros importantes autores que produziram conhecimento sobre a deficiência.

Conhecer essa construção histórica possibilita compreender mais acerca da deficiência intelectual, o que propicia maior clareza sobre o conceito e, consequentemente, sobre a implementação de serviços de atendimento para essa parcela da população, bem como projetos de pesquisa na área. Por isso, esse artigo propõe um resgate do conceito de deficiência nos diferentes momentos da história da sociedade ocidental até os dias atuais.

² São de duas ordens: naturais e serviços. Os apoios naturais referem-se aos recursos usados pelo próprio sujeito com deficiência e por sua família, para promover o seu desenvolvimento. Os apoios baseados em serviços referem-se às estratégias usadas por profissionais da educação, saúde e assistência social (AAMR, 2006).

Da Grécia Antiga ao Período Medieval

A relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva (Aranha, 2001). Ao se buscar dados sobre o tipo de tratamento dado às pessoas com deficiência na Idade Antiga e na Idade Média, descobre-se que pouco se sabe. A maior parte das informações provém de passagens encontradas na literatura grega e romana, na Bíblia, no Talmud e no Alcorão.

Na Antiguidade, até 476 d.C., as sociedades ocidentais fundamentavam-se economicamente em atividades de agricultura, pecuária e artesanato, as quais eram executadas pelo povo que não possuía qualquer poder político, econômico e social. A sociedade contava com apenas dois grupos sociais: a nobreza e os servos. Neste contexto, desenvolveu-se a prática de uma organização sóciopolítica fundamentada no poder absoluto de uma minoria, associada à absoluta exclusão da maioria. Em tal cenário, a pessoa com deficiência, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, sendo que as crianças deficientes eram deixadas ao relento para que morressem, já que sua exterminação não demonstrava ser problema ético ou moral (Aranha, 2001).

Já na Idade Média, de 476 até 1453, com o fortalecimento do cristianismo, a situação modificou-se um pouco, já que todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus e possuidores de uma alma. A abordagem ao diferente variava conforme o grupo, sendo que alguns eram objetos de caridade, outros eram punidos por serem considerados resultantes de possessão demoníaca e outros, ainda, eram mortos. A pessoa com deficiência era vista como insignificante no contexto da organização social, política e econômica e a pouca atenção recebida associava-se às crenças religiosas. Não se tem evidência de esforços específicos para se providenciar abrigo, proteção, tratamento e/ou capacitação dessas pessoas (Pessotti, 1984; Aranha, 2001).

O sistema de produção medieval continuou o mesmo da Antiguidade, sendo que a grande diferença passou a estar no fato de que o cristianismo veio provocar a formação de uma nova classe social, constituída pelos membros do clero, que gradativamente foi assumindo cada vez maior poder social, político e econômico. Devido a essa nova organização da sociedade, sucederam-se nos séculos XIV e XV dois importantes processos, que foram decisivos na história da humanidade: a Inquisição Católica e a consequente Reforma Protestante. Manifestações populares em toda a Europa, aliadas a manifestações dentro da própria Igreja, começaram a questionar o abuso do poder do clero. Esse processo passou a colocar em risco o poder hegemônico da Igreja que, na tentativa de se proteger de tal insatisfação, inicia um dos períodos mais negros da história da humanidade: a caça e extermínio daqueles aos quais passou a chamar de hereges e “endemoniados”, sendo estes últimos geralmente materializados na figura do doente ou do deficiente mental (Aranha, 2001).

A indignação perante tal processo provocou a cisão dentro da própria Igreja. Martinho Lutero, liderando os membros do clero que rejeitavam tal situação iniciou uma nova igreja, porém não houve modificação nas relações da sociedade com a deficiência. Na realidade, a partir da Reforma Protestante dois sistemas político-religiosos passaram a coexistir, dominando por muito tempo o direcionamento da história da humanidade. Ambos concebiam a deficiência como fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, através do pecado, ou à possessão demoníaca (Pessotti, 1984).

A Deficiência nos séculos XVI, XVII e XVIII

No início do século XVI a Revolução Burguesa muda o modo religioso de ver o homem e a sociedade e traz também uma mudança no sistema de produção: o capitalismo mercantil. Há uma nova divisão social do trabalho: de um lado os donos dos meios de produção e de outro os operários, aliada ao surgimento de uma nova classe, a burguesia, constituída por pequenos comerciantes. Nesse novo contexto a visão do homem, que até então era abstrata, metafísica, transforma-se e torna-se mais concreta. Surgem novas ideias quanto à natureza da deficiência e, pela primeira vez, uma autoridade da medicina, Phhiliplis Aureolus Paracelsus, considera ser de natureza médica um problema que até então fora situado dentro teologia e da e da moral (Pessotti, 1984). A deficiência passou então a ser vista como produto de infortúnios naturais e um atributo do indivíduo. O deficiente era considerado improdutivo, do ponto de vista econômico, passando a ser tratado pelos métodos da medicina disponíveis na época. Foi também nesse período que surgiu o primeiro hospital psiquiátrico, que como asilos e conventos, servia para confinar pessoas que apresentavam comportamentos fora do padrão da sociedade (Aranha, 1995; 2001).

No século XVII, a organização sócioeconômica foi se encaminhando para o capitalismo comercial, fortalecendo o modo de produção capitalista e consolidando a burguesia no poder. Esta passou a defender a concepção de que os indivíduos não eram essencialmente iguais e a necessidade de se respeitar as diferenças, utilizando disso para legitimar a desigualdade social. A educação, que até então funcionava semelhantemente ao padrão de ensino tradicional assumido pela Igreja, passou a ser oferecida também pelo Estado, com objetivos claros de preparo da mão de obra que se mostrava necessária no novo modo de produção. Nesse período, novas idéias foram sendo produzidas, tanto na área da medicina como na filosofia e na educação. Em relação à deficiência, continuou predominando a postura organicista, voltada para a busca da identificação de causas ambientais (Pessotti, 1984).

Nessa mesma época, um filósofo empirista chamado John Locke passa a defender que o homem é uma “tabula rasa” a ser preenchida pela experiência. Ele propôs uma visão naturalista, com maior tolerância às limitações. O deficiente pode ser tratado ou educado e tem direito a isso, porém não há vantagens para o poder público e

para a família em assumir essa responsabilidade. Inútil para a lavoura e para o artesanato, e consumidor improdutivo da renda familiar, o deficiente não tem outro destino além do asilo (Pessotti, 1984).

Passadas as endemias da época e a fúria da Inquisição, o leprosário passa a representar a solução para o problema e foi assim que grandes hospitais, como o Bicêtre e o Salpêtrière, tornaram-se depósito de pessoas que eram consideradas incapazes de manter seu lugar na sociedade e, por isso, deveriam ser afastadas do meio social. Dessa forma, a partir desse período, a relação da sociedade com a pessoa com deficiência passou a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de institucionalização, tratamento médico e busca de estratégias de ensino (Pessotti, 1984; Aranha, 2001).

Em relação ao tratamento médico, Esquirol é o principal representante da área nesse período. Escreveu sob a influência de Pinel, numa época pré-científica da medicina, de contradições e polêmicas sobre a hereditariedade da deficiência intelectual. Para Esquirol a idiotia não era uma doença, mas um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que os conhecimentos relativos à educação fossem adquiridos. Também defendia a impossibilidade de alterar esse estado (Pessotti, 1984).

Até o século XVIII, a própria ciência confundia deficiência mental com doença e procurava tratamentos que trouxessem uma "melhora" para essa condição. Na Medicina, esse século foi um período mais de assimilação e de consolidação do conhecimento já produzido, do que de grandes descobertas. A deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e, por isso, a maioria das pessoas que apresentava essa especificidade, era abandonada em hospícios ou asilos.

Séculos XIX e XX: Institucionalização *versus* Desinstitucionalização e Paradigma de Serviços

Somente no século XIX, com o trabalho do médico Jean Itard, considerado o primeiro teórico de Educação Especial, as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas. O primeiro grande desafio colocado para Itard foi o trabalho com o menino Victor de Aveyron, diagnosticado pelo psiquiatra francês Philippe Pinel como sendo um idiota, sem esperança alguma de possibilidades de educação. No entanto, a convicção de Itard de que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem, o fez opor-se ao diagnóstico dado por Pinel. Itard via a deficiência intelectual, ou o desenvolvimento bem sucedido, como um processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, como se o desenvolvimento fosse uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados e, a partir de aquisições preliminares, passou a dedicar-se à educação de Victor. Com sua metodologia obteve avanços significativos, os quais constituíram os fundamentos da avaliação e da didática na área da deficiência intelectual (Pessotti, 1984; Carneiro, 2007; Pletsch, 2009).

Outra importante contribuição na época foi a de Édouard Séguin, discípulo de Itard, o primeiro a propor uma teoria psicogenética da deficiência intelectual e a criticar a prevalência da visão médica de incurabilidade. Seu método consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais, tendo seu trabalho influenciado por Pestalozzi, Fröebel e Montessori, cujos estudos e atividades eram dirigidos para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Ele descreveu as categorias *idiotia*, *imbecilidade* e *debilidade* como quadros diferentes com etiologias também diferentes, considerando, além de causas orgânicas (hereditárias ou não), causas ambientais ou psicológicas. O trabalho de Séguin pode ser considerado um marco, pois além dos estudos teóricos e do método educacional, dedicou-se ao desenvolvimento de serviços, criando em 1837 a primeira escola para deficientes intelectuais. Também foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre a deficiência, fundada em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental [AAMR], atualmente conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento [AAIDD] (Miranda, 2003; Pletsch, 2009).

Com o passar dos séculos, as concepções sobre deficiência foram se transformando e se ampliando, tanto como consequência das mudanças ocorridas nas sociedades quanto em função da evolução no campo científico. No século XIX é consolidada a prática do cuidado institucional para pessoas com deficiência, porém essas instituições, para tratamento e educação, logo se transformaram em ambientes segregados, constituindo o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade-deficiência: o Paradigma da Institucionalização. Este paradigma caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional (Aranha, 2001).

Apesar de existirem desde o século XVI, tais instituições não foram criticamente examinadas até 1960, quando Erving Goffman publicou o livro *Manicômios, Prisões e Conventos*, obra que faz uma análise das características da instituição e de seus efeitos no indivíduo. A partir do livro de Goffman, muitos autores passaram a publicar estudos que enfocavam tanto as características dessas instituições como seus efeitos no indivíduo institucionalizado, sendo que a maioria apresentava uma dura crítica a esse sistema, principalmente em relação a sua inadequação e ineficiência para favorecer a recuperação das pessoas para a vida em sociedade (Goffman, 1999).

No século XIX, o questionamento e a pressão contrária à institucionalização vieram de diferentes direções e determinados por interesses: primeiramente do sistema, ao qual custava cada vez mais caro manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação; e segundo, do processo geral de reflexão e de crítica que naquele momento permeava a vida nas sociedades ocidentais; aliada a

estes, existia ainda a crescente manifestação de duras críticas ao paradigma da institucionalização. Tais processos, embora diversos quanto a sua natureza e motivação, vieram a convergir, determinando, em seu conjunto, a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência (Aranha, 2001). Como consequência, a organização sociocultural assegurou tratamentos diferenciados, passando pelo abandono, confinamento e a volta ao hospício, ou ainda pela Educação Especial.

As concepções a respeito da deficiência ampliaram-se nos séculos XVII e XVIII em todas as áreas do conhecimento, o que favoreceu diferentes atitudes (Silva e Dessen, 2001). No século XIX, é percebida uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades dos deficientes, consolidando-se uma abordagem educacional, que passou a levar em conta as possibilidades e potencialidades da pessoa com deficiência. Já no século XX, houve uma multiplicação das visões a respeito do deficiente, com a prevalência de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o socioconstrutivista ou sócio-histórico (Aranha, 1995).

A década de 1960 representa um marco importante na modificação do padrão de relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma de institucionalização tinha fracassado na busca da restauração do funcionamento normal do indivíduo, iniciou-se o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade. Os primeiros usos da palavra desinstitucionalização descreviam os esforços para tirar as pessoas de instituições, colocando-as num sistema o mais próximo possível do considerado como uma vida normal em comunidade. Assim, foi se configurando gradativamente um novo paradigma de relação entre a sociedade e a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência: o Paradigma de Serviços. Interesses de diferentes naturezas se aliaram na determinação da construção desse processo. A luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das contradições do sistema social, político e econômico vigente, que defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado para avançar na direção de sua integração na sociedade (Aranha, 2001).

O Paradigma de Serviços fundamentou-se na ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal. O princípio da normalização favoreceu tanto o afastamento da pessoa das instituições, como a provisão de programas para oferecer serviços que se mostrassem necessários para atender suas necessidades. O afastamento do paradigma da institucionalização proporcionou a criação do conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização. Integrar significava localizar no sujeito a necessidade de mudança, contando para isso com mudanças na comunidade. Porém, estas mudanças não eram no sentido de uma reorganização para favorecer e garantir o acesso da pessoa

com deficiência, mas sim no sentido de assegurar serviços e recursos que pudessem “modificá-la”, para que ela se aproximasse do “normal” (Aranha, 2001).

No âmbito da educação, escolas e as classes especiais são voltadas para o ensino do aluno, visando sua ida ou seu retorno para as salas de aula denominadas normais. Na área profissional, os exemplos são as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação, que contam com equipes de diferentes profissionais para realizar o treinamento para a vida na comunidade, tais como atividades da vida diária e atividades de vida prática. Embora se tenha passado a assumir a importância do envolvimento maior e mais próximo da comunidade na integração de seus membros com deficiência, o objeto principal da mudança ainda centrava-se no próprio sujeito (Aranha, 2001).

O paradigma de serviços começou a enfrentar críticas da academia científica, das próprias pessoas com deficiência e de seus familiares, organizados em associações e outros órgãos de representação. Parte das críticas era proveniente das dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência. Ainda que alguns tenham alcançado vida independente e produtiva ao serem submetidos à prestação de serviços organizada na comunidade, muitos ainda apresentaram dificuldades na tentativa de alcançar um funcionamento semelhante aos não deficientes, devido às próprias características do tipo de deficiência. Outra crítica importante referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse aquela que não apresentava deficiência (Aranha, 2001).

Existe, também, uma situação contraditória. Ao longo da década de 1990, embora o Ministério da Educação do Brasil defendesse a inclusão como política social e educacional, sempre manteve uma Secretaria de Educação Especial, reafirmando, a permanência dos serviços educacionais relacionados a esta secretaria, que são antagônicos à política da inclusão (Barros, 2005), ao argumentar que a Educação Inclusiva seria uma política que perpassaria todas as modalidades de atendimento educacional existentes: educação indígena, educação de jovens e adultos, ensino fundamental, ensino superior, ensino médio, educação infantil e até mesmo a educação especial, sendo razoável que essas duas instâncias coexistissem, o que negaria o fato de que fossem mutuamente excludentes.

A ideia de que educação inclusiva possa prescindir da Educação Especial parece equivocada, pois diversas pesquisas vêm mostrando a importância do trabalho colaborativo entre ambas (Capellini, 2004; Mendes, 2006; Beyer, 2008; Pletsch, 2009). O grande problema é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da Educação Especial e não como um conjunto de medidas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta. Acredita-se que esteja em curso um processo de resignificação do papel da Educação Especial, antes focado na produção de conhecimentos dirigidos somente para o atendimento direto de alunos com necessidades especiais, agora,

também, voltado para a produção do conhecimento, direcionado ao suporte às escolas comuns (Pletsch, 2009).

O Paradigma de Suporte e as concepções do Século XXI

A ideia da normalização começou a perder força e ampliou-se a discussão sobre a pessoa com deficiência como um cidadão com os mesmos direitos às oportunidades disponíveis na sociedade, independente do tipo e do grau de comprometimento da deficiência. Passou-se a discutir que as pessoas com deficiência necessitam não apenas de serviços oferecidos no contexto de suas comunidades, mas também de outras providências necessárias para garantir sua valorização enquanto cidadão. Coube também à sociedade reorganizar-se de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos, inclusive os deficientes, a tudo que se dispunha. Essas ideias deram sustentação para o surgimento do terceiro paradigma: o Paradigma de Suporte, que tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos (Aranha, 2001).

Para implementar o Paradigma de Suporte, fez-se necessário identificar o que poderia assegurar tais direitos, buscando-se a disponibilização de suportes e instrumentos que viabilizassem a garantia de que a pessoa com deficiência pudesse acessar todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a inclusão social, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades, e à sociedade a implementação dos ajustes e providências necessárias, que possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum (Aranha, 2001).

A inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, ou seja, do direito da pessoa com deficiência à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade (Aranha, 2001). Porém, no Paradigma de Serviços, onde se contextualiza a ideia da integração, pressupõe-se o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, na direção de sua normalização. Já no Paradigma de Suportes, onde é focada a ideia da inclusão, são previstas intervenções tanto no processo de desenvolvimento do sujeito quanto no processo de reajuste da realidade social, através de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais, para que a pessoa com deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade.

Embora existam ainda muitos equívocos em relação aos conceitos, a grande diferença entre os termos integração e inclusão está no fato de que, no primeiro, se procura investir na adaptação e desenvolvimento do sujeito para a vida na comunidade e, no segundo, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio da provisão de suportes ou apoios.

O Ministério da Educação vive os dilemas de não poder cumprir os preceitos da inclusão (Barros, 2005). De um lado está preso à dívida que contraiu com as entidades filantrópicas de atenção aos deficientes, quando estas ocupavam o papel que era do Estado na Educação Especial, levando-o a permitir e a favorecer a perpetuação dessa modalidade de assistência. De outro, a obrigação de defender uma política de universalização do ensino, que propõe escola regular para todos, negando de certa maneira a Educação Especial. Há uma realidade não compatível com o discurso da inclusão, ao revelar que a extensão da aplicabilidade desta no ensino regular é reconhecida como limitada pelas próprias instâncias do Governo (Barros, 2005). Nos discursos oficiais dirigidos ao conhecimento público, fala-se em inclusão de todas as crianças, mas, na prática, nas esferas mais locais e descentralizadas de decisão, reconhece-se a impossibilidade da inclusão irrestrita de todo o tipo de criança com deficiência.

A inclusão dos deficientes na escola regular, da maneira que foi propagandeada, é um reflexo do discurso do modelo social, porque pressupõe a inexistência da deficiência em si, deslocando-a para a sociedade (Barros, 2005). Em 2000, o Ministério da Educação preconizava, por meio de suas peças publicitárias, em prol da inclusão de crianças deficientes no ensino regular, afirmando essa possibilidade para toda e qualquer criança deficiente, sob um artifício generalizante que ignorava as especificidades de uma ampla categoria e encobria suas manifestações de extrema gravidade, aquelas não alcançáveis nem pela inclusão escolar, nem pelo otimismo do modelo social. Subliminarmente, reconhecia e assinalava os limites de alcance dessa inclusão, então, escorando-se na figura da Síndrome de Down, cujas incapacitações de menor severidade falam a favor de uma lógica, a qual permite interpretar a exclusão quase que apenas como má vontade da sociedade.

No contexto brasileiro, além da Constituição Federal do Brasil, outras leis garantem os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, entre elas a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), a Lei nº 7.853/89, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A legislação brasileira é avançada relativamente às garantias de direito à educação na rede regular de ensino e o sistema educacional está gradualmente mudando sua política em relação à matricular e a aceitar estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas, porém o momento atual ainda é de transição (Ferreira, 2009).

A atenção às pessoas com deficiência intelectual tem sido mais efetiva na área da educação, mas constitui um desafio para a organização dos serviços públicos de saúde, que ainda apresenta reduzida oferta de serviços, baixa cobertura, difícil acesso, descontinuidade de atendimento, entre outros problemas. Embora não se constitua como doença, a deficiência intelectual configura demandas de cuidados que se estenderão ao longo de toda uma vida e, por isso, necessitam de rede de apoio estruturada e fundamentada em dados empíricos e teóricos.

Conforme estudos já realizados sobre o tema, a principal crítica a todo o processo de inclusão escolar refere-se ao despreparo das redes de ensino para atender os alunos com algum tipo de necessidade especial e, mesmo com todos os avanços conquistados, um grande número de alunos com deficiência, inseridos na escola regular, continua segregado dentro da própria escola. No entanto, apesar do sistema educacional ainda apresentar lacunas de recursos materiais e recursos humanos com entendimento claro do que seja inclusão, nos últimos dez anos o número de matrículas de alunos com deficiência tem aumentado, sistematicamente, na rede regular e a inclusão é um processo sem volta.

Então, a questão da inclusão escolar, assim com a inclusão social não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência, enquanto a sociedade não for inclusiva, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da coletividade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação. As pessoas com deficiência precisam frequentar os serviços de apoio para seu melhor tratamento e desenvolvimento, mas a sociedade também precisa se reorganizar de forma a garantir o acesso da pessoa através das adaptações que se mostrem necessárias.

Referencias

- American Association on Mental Retardation [AAMR]. (2006). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio* (10 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Aranha, M.S.F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2.
- _____. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, XI (21).
- Barros, A. (2005). Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. *Saúde e Sociedade*, 14 (3).
- Beyer, H.O. (2008). O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. Em S. N. Freitas (Org.), *Tendências contemporâneas de inclusão*, pp. 77-90. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Bueno, J.G. (2001). A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, 9 (54).
- Capellini, V.L.M.F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

- Carneiro, M.S.C. (2007). *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Glat, R., Fontes, R. de S. & Pletsch, M.D. (2006). Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Revista Inclusão Social*, 6.
- Goffman, E. (1999). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33).
- Miranda, A.A.B. (2003). *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. 2003. 672f. Tese de Doutorado. Universidade Metodista, Piracicaba.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Pletsch, M.D. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, N.L.P.; Dessen, M.A. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, 17 (2), 133-141.

Dados dos autores

Francine Cristine Garghetti

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

Curso de Psicologia Unidade Chapecó. Av. Nereu Ramos, 3777-D, Seminário, Chapecó, SC, Brasil.

Correio eletrônico: francine_garghetti@yahoo.com.br

José Gonçalves Medeiros

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. Campus Universitário Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. Caixa-postal: 5060.

Correio eletrônico: rubimedeiros@yahoo.com.br

Adriano Henrique Nuernberg

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. Campus Universitário Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. Caixa-postal: 476.

Correio eletrônico: adrianoh@cfh.ufsc.br

SIETE JUVENTUDES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE UN ORIENTADOR DE ZONA COMO ASESOR

Jesús Domingo Segovia¹

Juan de Dios Fernández Gálvez

Beatriz Barrero Fernández

Resumen. La identidad profesional se construye a través de la interpretación de sucesos que ocurren a lo largo de la vida profesional. Es dinámica y recíproca. Se crea gracias a las interpretaciones elaboradas por uno mismo y por las percepciones que tienen los otros sobre el sujeto en cuestión. El presente trabajo muestra la trayectoria de vida de un orientador de zona y cómo éste ha reconstruido su identidad profesional. Se trata de un estudio de caso. El caso es seleccionado por su larga trayectoria de implicación en movimientos de renovación pedagógica y en experiencias de innovación. Es, además, uno de los orientadores considerados como referentes por sus propios compañeros de profesión y por los docentes que reciben su apoyo. Se utiliza el análisis dialéctico de relatos de experiencia a lo largo de cuatro años. Los resultados muestran el proceso de reconstrucción de su identidad profesional vivido. Desde una primera identidad docente a la de orientación, para evolucionar, posteriormente, como agente de cambio y apoyo a la mejora.

Palabras clave: Desarrollo profesional. Identidad profesional. Orientación. Biograma. Investigación Narrativa.

SEVEN YOUTHS IN THE CONSTRUCTION OF SCHOOL COUNSELOR IDENTITY AS AN ADVISOR

Abstract. Professional identity is built through the interpretation of events that occur along the professional life. It is dynamic and reciprocal. It was created thanks to the interpretations made by oneself and by perceptions that have others on the subject in question. The present work shows the path of life of a counselor's area and how this has reconstructed his professional identity. It's a case study. The case is selected for its long history of involvement in educational renewal movements and experiences of innovation. It is also one of the considered as related by his own colleagues and teachers receiving their support. The dialectical analysis of stories of experience over four years is used. The results show the rebuilding process of their professional identity lived: From a first teaching identity to the orientation, to evolve, then, as an agent of change and support improvement.

Key Words: Professional development. Professional identity. Counseling. Biogram. Narrative research.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

SETE JOVENS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA ÁREA COMO DE CONSELHEIRO CONSELHEIRO

Resumo. A identidade profissional é construída através da interpretação dos eventos que ocorrem ao longo da carreira. É dinâmico e recíproco. Ele foi criado graças as interpretações feitas por si mesmo e as percepções que têm outros sobre o assunto em questão. O presente trabalho mostra a trajetória de vida de área em um conselheiro e como isso reconstruiu sua identidade profissional. É um estudo de caso. O caso é selecionado para a sua longa história de envolvimento nos movimentos de renovação educacional e experiências de inovação. É também um dos considerados como relacionados por seus próprios colegas e professores recebendo seu apoio. Destina-se a análise dialética das histórias da experiência de mais de quatro anos. Os resultados mostram que o processo de reconstrução de sua identidade profissional viveu. De uma primeira identidade de ensino para a orientação, para evoluir, então, como um agente de mudança e melhoria de apoio.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Identidade profissional. Orientação. Biogram. Investigação narrativa.

El desarrollo profesional y la reconstrucción identitaria

El desarrollo profesional puede conceptualizarse como un proceso de evolución que está ligado a cambios, aprendizajes, mejoras, perfeccionamientos reflexivos, etc. por el que atraviesa el sujeto en el ámbito de su profesión. Está vinculado tanto con la formación previa y permanente, como con los procesos de interrelación/interacción con el contexto profesional y cultural en el que se desarrolla. Y es un potente predictor tanto de los resultados del trabajo acometido, como de las propias posibilidades futuras de desarrollo profesional.

“El desarrollo profesional en la profesión docente es, ante todo, el cambio progresivo que experimenta el profesorado con respecto a sus valores, creencias y modos de actuar, con el fin de mejorar la función docente, a través de procesos de aprendizaje” (Caballero, 2009, p. 23).

Tal proceso posee un carácter de ida y vuelta en el que el profesional experimenta una serie de hechos puntuales que darán lugar a ese perfeccionamiento dentro su ámbito de trabajo (Huberman *et al.*, 2000). Este proceso de evolución puede parecer lineal, pero para la mayoría de los teóricos al respecto lo entienden como un conjunto de “avances”, “regresiones”, “puntos de salida” o “cambios de dirección” impredecibles y desencadenantes de nuevos acontecimientos. A lo largo del proceso de desarrollo el individuo recorre una serie de momentos, etapas, o ciclos de vida, asociados a variables tales como, la edad, el tiempo de ejercicio, la especialización, el modo de entender el currículum etc. que serán determinantes en el desarrollo y evolución en la profesión docente.

La identidad, proceso en construcción y evolución

Hablar de identidad supone referirse a un conjunto de rasgos o cualidades que poseen las personas y que las diferencian de los demás. Comúnmente la identidad se traduce en el punto de intersección de varias miradas bilocales: cómo se quiere ser y cómo se es en realidad (realidad y deseo), entre el discurso y la práctica/conducta, cómo se ve el sujeto y cómo lo ven los demás (auto y heteropercepción), entre lo personal y lo profesional... La identidad profesional es el resultado de un proceso de desarrollo que facilita a los individuos alcanzar una comprensión de la profesión en conjunto con su concepto de sí mismo propia, que les permita articular su papel, la filosofía y enfoque de los demás dentro y fuera de su campo (Healey & Hays, 2012). En este sentido Dubar (2000, p. 109) la entendía como

“el resultado, a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones”.

La identidad personal y profesional, se caracteriza además por su sentido subjetivo y cambiante, pues se configura a lo largo de la vida; tiempo en el que el individuo recibe diferentes influencias del entorno social. Erikson (1981), padre del concepto identidad, la definía como el resultado de tres procesos por los que pasa la persona; proceso “*biológico*”, proceso “*psicológico*” y proceso “*social*”. Más tarde Giddens (1995, p. 72) señalaba que el carácter identitario no debe ser un rasgo distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Sino que ésta debería ser el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía.

Para la construcción de la identidad es clave pasar por continuo en tiempos y espacios. Nos entendemos a nosotros mismos o nos definen de una determinada manera y esta está estrechamente relacionada con nuestra historia de vida, con acontecimientos pasados en lugares concretos, en resumen, es una interpretación de sucesos por nosotros y por los otros.

“Las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, a través de la interacción, la identificación y las atribuciones, en contextos sociales donde la imagen de uno mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (Márquez, 2009, p. 134).

Tipologías de identidades

Conscientes de que el concepto identidad, como se apuntaba anteriormente, se construye poco a poco con el paso del tiempo en distintos contextos, debemos concretar que dependiendo del lugar donde se posicione la persona, se puede hablar de un tipo u otro de identidad. Bolívar, Fernández & Molina (2005) definían cuatro grandes dimensiones de la identidad: social, cultural, personal y profesional, por otro lado Dubar (2001) apunta la siguiente clasificación: “*identidad de empresa; de red, de categoría y de no trabajo*”. Recientemente, Caballero (2009) habla de: “*Identidad social, identidad*

situacional, identidad profesional, identidad narrativa e identidad biográfica". Para abordar este estudio se utilizan los tres últimos tipos, referidos a la identidad profesional, narrativa y biográfica.

a) *Identidad profesional*

La identidad profesional se crea por las propias experiencias personales y las valoraciones que han tenido ciertos acontecimientos en la vida profesional del individuo. Tiene lugar gracias al espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja, de forma paulatina a lo largo tiempo. Es el resultado de un proceso de socialización en el ámbito del trabajo, en el cual el sujeto asimila y construye su cultura profesional.

La identidad profesional es una característica de la persona dinámica y cambiante. Ésta se construye día a día a través de las experiencias personales vividas, donde se reflejan logros y fracasos. Está influenciada fuertemente por la identidad a nivel personal y a nivel colectivo. No se pueden separar, de modo que, la identidad profesional enlaza con la identidad individual y la identidad colectiva (Lopes, 2007).

Ninguna persona construye su identidad profesional sin contar con lo que otros opinan de él, porque se configura de forma recíproca -objetiva y subjetiva- entre la identidad atribuida por otros y la asumida, para llegar a una integración de ambas dimensiones (Bolívar, 2005).

b) *Identidad narrativa*

La identidad narrativa, es creada por el sujeto a través de los relatos. Relatos que dan sentido y significado a su trayectoria personal y profesional. Este tipo de identidad no responde a una explicación secuencial de acontecimientos vividos, sino una interpretación de hechos de nuestra historia de manera subjetiva, por la propia persona que los vivencia. Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Connel & Clandinin 1995). Gracias a esos acontecimientos y a la interpretación que le da la persona el sujeto construye su identidad narrativa. Por lo que, de acuerdo con Ricoeur (1987, p. 30), podemos saber lo que es el hombre atendiendo a la secuencia narrativa de su vida.

La identidad narrativa es una manera de transmitir la propia identidad del sujeto (Ricoeur, 1990). Por lo que es entendida como un relato de todos los componentes propios de la narrativa, compuesta por la trama, la secuencia temporal, los personajes implicados y la situación o contexto donde tiene lugar.

Las narraciones autobiográficas no sólo representan al yo o lo expresan, sino que lo constituyen. Consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es. De esta manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias

pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros (Bolívar, Fernández & Molina, 2005, 4).

c) Identidad biográfica

La identidad biográfica está estrechamente relacionada con la identidad narrativa, en la medida que cada persona tiene su propia historia de vida lo que lo hace diferente de los demás, dando lugar a una biografía determinada, o lo que es lo mismo una identidad biográfica concreta. Van Manen (2003, p. 72) argumentaba que todos los recuerdos, las reflexiones, las descripciones, las entrevistas grabadas o las conversaciones transcritas referidas a experiencias, ya constituyen transformaciones en sí mismas de dichas experiencias, al tiempo que permiten acceder a la teoría fundamentada sobre la práctica. En definitiva, las identidades profesionales se definen, como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales (Bolívar, Fernández & Molina, 2005).

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de 'sus' experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996, p. 147).

Construcción y reconstrucción de la identidad profesional del orientador como asesor

Como otro profesional, el dedicado a la orientación y la asesoría construye y reconstruye su identidad en el ámbito del trabajo bajo la influencia directa de los acontecimientos de su vida, contados y reinterpretados dentro del sentido global en una vida profesional en su conjunto. Un proceso que debe realizarse de forma paralela una necesaria reconstrucción identitaria del profesorado en España (Bolívar & Domingo, 2006).

Los profesionales encargados de llevar a cabo la labor de orientación en los centros, sobre todo aquellos que desarrollan su labor en el ámbito de la educación Primaria y Secundaria, sufren las consecuencias arrastradas desde los inicios de dicha profesión de una identidad demasiado apaga a funciones tradicionales que les sigue demandado actuaciones concretas y puntuales (de diagnóstico y de intervención técnica), alejadas de las nuevas corrientes (ASCA, 2008; Martínez, Krichesky & García, 2010), cercanas a los planteamientos actuales de la mejora de los centros y con una perspectiva creciente de asesoramiento educativo. Lo que le lleva a contradicciones entre las funciones que verbalizan como más importantes y las que son más comunes

(Boza, Toscano & Salas, 2007) y a un repensar su identidad y funciones (Domingo, 2006; Lambie & Williamson, 2004; Eriksen & Kress, 2006).

Por todas estas circunstancias el especialista de la orientación se encuentra en un cruce de caminos, en un punto donde son frecuentes los debates y las controversias. Es por ello, por lo que es importante y necesario potenciar la reflexión de su labor a fin de que, por un lado, ellos mismos determinen cuál es su labor, y por otro, la sociedad conozca realmente el trabajo de estos especialistas. De ahí que uno de sus rasgos diferenciales sea esta constante búsqueda de identidad a la que se encuentran abocados estos profesionales (Domingo, 2003; Gibson, Dollarhide & Moss, 2010).

El orientador, y mucho más en funciones de asesoría, necesita de una identidad “reconstruida” para ejercer con coherencia su labor (Domingo, 2006). Una identidad que se hace con el tiempo y con el transcurso en la profesión orientadora, pues el orientador no es, se hace. La configuración de esa identidad se ve afectada e influenciada por las experiencias pasadas, presentes y las proyecciones futuras sobre acontecimientos que reconoce la persona como historias autocontadas. De esta forma, la identidad profesional del orientador va construyéndose biográficamente, gracias a las prácticas profesionales y los propios procesos de desarrollo, tanto profesionales como personales. Su saber orientador se adquiere a lo largo de todo ese proceso de evolución, en consonancia con su desarrollo vital, moral y cognitivo y en base a su propia historia de vida y trayectoria profesional o desarrollo biográfico.

El uso de las narraciones es una buena estrategia para la construcción, reconstrucción y reflexión de su propia identidad en el ámbito de la profesión orientadora. La narración es confeccionada en el momento en que se vive, se cuenta o se recapacita sobre algún hecho en concreto. Como ya se ha apuntado, el transcurso narrativo requiere llevar a cabo un proceso reflexión sobre uno mismo, sobre el devenir histórico, cultural y contextual (Domingo, 2003), basado en acontecimientos claves, cronología de hechos, interpretación de vivencias y valoración de las mismas.

“La narrativa biográfica establece un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros” (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p. 43).

Entendiendo la narrativa biográfica como,

“la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2002, p. 44).

Una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura (Bolívar, Fernández & Molina, 2005).

“La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa, la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas, por tanto su estudio es una forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connel & Clandinin 1995, p. 11).

Bolívar, Fernández y Molina (2005) llegaron a argumentar que investigar desde el punto de vista biográfico-narrativo permite analizar las identidades profesionales. Desde estos relatos se puede llegar a construir la realidad (Bruner, 2006) y eso mismo es lo que se intenta hacer con este trabajo.

Metodología

Para abordar el tema del desarrollo profesional e identitario, es preciso replantearse desde qué metodología se hace (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). En este caso, nos interesamos y desarrollamos una metodología de investigación para comprender. Coincidimos con Given (2008), Flick (2007) y Albert Gómez (2006) en que la investigación cualitativa es la más pertinente para el análisis, la comprensión, la valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean. Y dentro de ésta el estudio de caso único (Stake, 2000).

Coincidimos con Gibson, Dollarhide & Moss (2010) al acceder a la construcción de la identidad de los orientadores desde la dialéctica entre sus relatos de experiencia y las reflexiones y conceptualizaciones que le dan sentido. Partimos del supuesto de que el desarrollo profesional va relacionado no solo a los contenidos interiorizados a lo largo de un proceso de formación sino también a los acontecimientos diarios que vivimos todos en el día a día, incide, en la construcción de la identidad profesional individual de cada persona.

Siendo conscientes de la relación directa que existen entre el desarrollo profesional y la construcción de la identidad se pretende indagar en la vida profesional de un orientador ejemplo de buenas prácticas, para comprender cómo se ha hecho y qué aspectos dimensiones y situaciones le han hecho tener la identidad “asesora” que tiene. Para ello, se pone en valor el proceso por el que atraviesa en su trayectoria profesional.

Se insta a que indague en su teoría fundamentada mediante relatos de vida profesional, expuestos a lo largo de entrevistas, pidiéndole que remarque todos aquellos aspectos, dimensiones, hitos y acontecimientos por los que ha tenido que pasar para configurarlo finalmente como un profesional determinado en su puesto de trabajo. Importan qué cualidades, características, situaciones tipo, hitos profesionales, contextos, etc. afectan (en la vida objeto de estudio) en la identidad que determina en gran medida cómo es su desempeño profesional. Y, desde ahí, sin pretensión de generalizar, extraer una serie de referentes, indicadores y pistas para la acción emanados de los aprendizajes, errores, éxitos, confusiones y certezas mostradas y que están operando

como impulsores de los nuevos pasos a tomar en su presente y en su futuro como orientador.

Por lo que la investigación conjunta tanto la aproximación de la teoría fundamentada de (Glaser & Strauss, 1999), como la aproximación biográfico narrativa (Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Desde la primera se recoge su bagaje de conocimiento práctico, de la reflexión desde su práctica, de la teorización que hace desde ella y con ella, para comprender y evidenciar su experiencia vivida y las razones que le dan sentido, significado y fundamento. La reconstrucción de la identidad profesional acontece a lo largo de un proceso complejo, con fases sucesivas de experimentación, indagación y comprensión de fenómenos, situaciones, eventos educativos o sociales, desde los que se asientan, descubren o desarrollan nuevos conocimientos profesionales. En nuestro caso deriva a conocer y comprender los procesos por los cuales pasa el orientador, como promotor de procesos de mejora, por lo que el biograma que se presenta está orientado plenamente en este sentido.

La segunda se asienta en la tesis de que el enfoque biográfico-narrativo es una herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico de estos profesionales y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación profesional. Como defiende Bolívar (2006, p. 194), la carrera y trayectoria profesional de un profesor y su propia identidad viene representada por su propia crono-topografía. Es decir, los tiempos y los espacios que diacrónicamente han configurado su identidad profesional. El biograma como trama operativa para ubicar y comprender las razones biográfico-narrativas del desempeño profesional

La estrategia utilizada en este caso, para conseguir el objetivo propuesto, ha sido el uso de entrevistas a modo de cascada de profundización sucesiva (Kelchtermans, 1993), para acceder al conocimiento práctico del orientador y por tanto a la construcción de su identidad profesional. Estimulando a que el sujeto se sumerja en una serie de ciclos de profundización sucesiva sobre diferentes focos como pueden ser, la trayectoria profesional, la vivencia actual y, el ejercicio de su profesión desde sus inicios al momentos actual, las valoraciones sobre aspectos concretos de su trabajo, etc.

La experiencia que se muestra tuvo lugar gracias al desarrollo de una serie de 24 entrevistas biográfico-narrativas -sobre la vida profesional de un orientador de la provincia de Granada con más de 25 años de experiencia- a lo largo de cuatro cursos académicos. Su historia resulta muy útil para evidenciar el transcurso profesional y personal por el que ha pasado, ayudando asimismo a entender la situación actual de este. La información se configura al paso de *siete juventudes* (como el informante denomina a las fases de desarrollo profesional) que el orientador considera han incidido en su proceso de evolución dentro de la profesión orientadora. Realizar este tipo de relatos requiere que sea el propio entrevistador quien los incite, el cual debe atender y

estar alerta para conocer aquellos elementos del pasado que han resultado críticos, positiva o negativamente, para el sujeto que los experimenta. De esta forma se promueve tanto la deseada reflexión como la consiguiente configuración de la identidad.

La metodología de análisis utilizada para el estudio se apoya en el software Nvivo 8. Programa informático de análisis de datos cualitativos, que permite gestionar el contenido para proceder a su posterior interpretación. Gracias a él se organizan los elementos de contenido que aportan mayor significación y permite extraer los trozos de entrevista que ilustran la voz del orientador con respecto a su evolución profesional y la relación que tiene esta con la configuración de su identidad.

Resultados

En primer lugar se presenta el biograma en el que el orientador retrata la evolución de sus siete juventudes (ver gráfico 1). En él se presenta tanto la cronografía para seguir la trayectoria de vida y ubicar los acontecimientos, como los hitos, impactos, formación... proyectándose todo ello en impactos de profesionalización o nuevos retos profesionales a abordar.



Figura 1. Biograma de profesionalización.

Seguidamente, recurriendo a las propias palabras de sujeto seleccionado para el estudio, se argumenta e interpreta su biograma. Este nuevo relato muestra pinceladas sobre cómo éste configura su identidad dentro de la profesión de orientador, aportando de paso las razones y los giros que ha experimentado hasta configurarlo como el especialista que es hoy día y con las creencias, principios, certezas e incertidumbres que marcan su identidad y el devenir de su práctica profesional.

a) Una mirada de proceso

Su vida profesional, después de casi cuarenta años, comienza allá por el 1973, a pesar de que anteriormente ya había mantenido contacto con el ambiente educativo de manera no formal. Su andadura se inicia con el estudio de la diplomatura de Magisterio y posteriormente con la realización de las prácticas de la carrera en un muy peculiar centro educativo.

“Me marcó mucho en mi magisterio hacer las prácticas en un colegio experimental que llevaba metodología Freinet, que era una metodología muy participativa, muy de descubrimiento, una metodología que con la ciencia de ahora se llamaría constructivista”.

A raíz de tal experiencia y calificándola a esta “detonadora” de lo que vendría después, el sujeto emprende un viaje que hoy día aún no ha terminado. Desde estos primeros inicios en el ambiente educativo el profesional del que hablamos establece sus primeros vínculos con el compromiso y con la mejora de la escuela. Era tal la inquietud por comprender el contexto donde se desenvolvía y por alcanzar mayor comprensión de lo que veía en los niños con los que trabajaba que optó por estudiar psicología, con la única intención de desarrollar más y mejor su labor como educador.

“Durante la carrera de psicología, cada vez que yo estudiaba algo, me explicaban algo en la facultad o leía algún libro, lo aplicaba en la realidad, me veía con mis niños al día siguiente aplicándolo”.

Serendipia de la vida es convocado para formar parte de algo nuevo que hasta entonces no había existido. En 1983 la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía publica un Decreto (238/1983 de 23-1) en el que mandaba a constituir los primeros Equipos de Promoción y Orientación Educativa. Momento como se puede entender importantísimo en su carrera profesional, pues es en este instante donde empieza a crear la identidad del orientador que es a día de hoy.

“En 1983 salió un decreto para que se constituyeran los equipos para ir por las comarcas extendiendo la orientación [...] Coincidimos tres compañeros, no teníamos ni idea de orientación y nos tocaba asesorar y trabajar con maestros [...] no se sabía en la práctica cómo hacer eso y constituimos un auténtico equipo de trabajo”.

“Yo me enteré muchos años después que lo que yo estaba haciendo se llamaba modelo de servicios, y estaba haciendo lo que se podía hacer, y luego me enteré que eso se llamaba modelo

de servicios y luego me enteré que Álvarez y Bisquerra decían que eso era reactivo, directo, individual [...] Bien, pero de ahí salió el trabajar en equipo”.

Tras cuatro largos años de ejercicio, y duro trabajo -pues los miembros de esta nueva estructura tuvieron que armarse de todo el valor que tenían para hacer entender a la población y a ellos mismos, que su figura representaba un resorte para la trascendencia de la mejora- aparece otro acontecimiento que revaloriza lo que hasta entonces para él había tenido mucho menos valor.

“Yo ya había visto que había que trascender a los claustros había, que meterse más en lo colectivo, más con el trabajo en equipo de profesores y en el centro como una unidad actuación [...], me siguió valiendo mucho el trabajar en el equipo. Empecé a plantear reuniones de profesorado de todo el centro, temas de trabajo de claustro y el tema de la integración escolar y medidas organizativas de centro, algo de agrupamientos flexibles [...] para mí, un paso importante fue el elaborar objetivos mínimos, objetivos básicos, aprendizajes básicos y registros”.

Es en este momento donde se prende una llama de esperanza, a los modelos que hoy denominamos pedagógicos, más educativos, alejados de la intervención directa proactiva y puntal.

Tras otra etapa de trabajo en un contexto distinto al que fue en un inicio, su actuación y modo de hacer fue propagándose por los centros, por los municipios y por los mismos profesores y compañeros hasta tal punto que se le ofreció la mayor oportunidad que él nunca hubiese imaginado: formar parte de la Administración coordinando a todos los que hasta el momento habían sido sus compañeros.

“Entré de director de los Equipos de Orientación Educativa y en el proceso pase a ser coordinador de los servicios de apoyo externo, del equipo provincial que coordinaba los servicios de apoyo externo y salí de coordinador provincial de los Equipos. Esos seis años que estuve en la delegación me sirvieron para tener una visión más de conjunto de lo que pasaba en toda la provincia, para ver a compañeros que trabajaban con una metodología.... compañeros con otra... y compañeros muy psicólogos. Eso me formó mucho”.

“En ese tiempo, en que estuve en la delegación, una de las claves importantes que a mí muchos compañeros me echaban en cara... “hemos perdido todo el prestigio y la categoría que teníamos, nos has obligado a ir todos los días a los centros y que los centros sepan el día que voy a ir, y nos has obligado a entrar a la hora que los maestros y salir a la hora que los maestros”, yo decía: voy por buen camino. Uno de los requisitos principales para el buen funcionamiento de los centros es la presencia continua del orientador en ellos”.

Seis años de trabajo no fueron suficientes para impregnar las instituciones escolares de su filosofía tan personal; y puesto que su inquietud de estar a pie de aula seguía latente, regresa con más ganas que nunca, con un haz de lecciones aprendidas y con el suficiente bagaje como para mejorar e incidir a que otros también mejoren.

Toda la experiencia que yo llevaba del buen éxito de tener a los claustros implicados de que los claustros trabajaran según una línea, la buena experiencia que me había dado...

“Cuando volví al equipo hubo un hecho que a mí me marcó mucho. Reuní a todo el equipo técnico de coordinación pedagógica para presentarle el plan de trabajo, pues bien allí todos presentes observando, yo que sabía que era un centro compuesto por personas que trabajaban para mejorar. Me sentí “imperialista”, me sentí experto prepotente, que dije para mí: quién soy yo para seis años después decirles a ésta gente que tiene que hacer en su centro, cuando ellos son sus centros, y entonces... guarde mis papeles y dije: “bueno pues traigo nada más que un programa y el programa se llama *“pues ya que estoy aquí”* me gustaría que contarais conmigo para hacer parte de vuestro proyecto, y eso me cambió a mí un montón... Entonces ahí di un giro”.

Este se puede definir como uno de los acontecimientos que han marcado y reorientado la identidad abierta, colaborativa, de apoyo y constructivista que posee. Y que le han valido de gran valor durante muchos años en todos los contextos educativos donde se ha desenvuelto.

Como toda persona humana y asaltado por las dudas de si realmente lo que hacía era lo que los profesores, el contexto y la institución necesitaban, emprende una investigación sobre su propia profesión que dará como resultado la obtención del grado de doctor.

“Cómo hacer yo una investigación de cuáles son las variables de éxito de la profesión desde el punto de vista de los usuarios, de los maestros. Salió mi tesis doctoral, mi tesis doctoral sirvió para ver que las variables era comunicación, implicación en el centro, de estar disponible, ser asequible, que me percibieran como eso, etc”.

“Tras el estudio de mi tesis me doy cuenta de que todo el mundo evoluciona hacia modelos pedagógicos; pero también es verdad que el modelo psicológico le encanta al profesorado [...]. Volví otra vez a la delegación. En esa época nos ratificamos a nivel provincial en varias ideas: Unificar programas y materiales para los programas, y, trabajar de forma sistemática en los centros, de nueve a dos y una tarde al mes”.

“El modelo colaborativo fruto de mi estudio de la tesis a mí me impresionó mucho, el modelo colaborativo de orientador frente al experto, el enfoque de proceso frente al enfoque de producto y el modelo constructivista, el modelo constructivista de orientación y por tanto cuando he vuelto ahora... dando un paso más”.

Con más lecciones aprendidas y con la validez que necesitaba para afianzar más aun lo que llevaba haciendo desde los inicios, retorna al puesto en el que su influencia podía tener más impacto, pues aunque sea atrevido decirlo, desde posiciones superiores las personas se hacen más oír y es más fácil que los demás te escuchen.

Finalmente la última etapa, sobre la que aún pende su día a día, lo sitúa donde a él siempre le ha gustado estar. En los colegios con los profesores y con los niños, formando parte –como andamiaje de apoyo– en un proyecto colectivo de comunidad para el aprendizaje de todos y entre todos.

“Pero en fin ahora vuelvo, dando un paso más. Uno de mis objetivos es ver si seré capaz, en ese mover a los centros, tender a que se parezcan entre ellos, a que lleve proyectos comunes. Ser azucarillo, es decir, estar en los centros, endulzar los centros pero sin que ellos sean conscientes de ello, para no apropiarme de sus procesos ni quitarles ni un ápice de protagonismo”.

b) La claves transversales emergentes de las siete juventudes

La evolución como orientador y profesional también conlleva una evolución también en los planteamientos educativos. Llegar a construir y afianzar los principios de la actualidad supone un proceso de aproximación mediante pequeños pasos y una constante depuración y refinamiento de objetivos, tanto a nivel personal en el orientador, como con el equipo con el que trabaja. Las claves que van marcando un énfasis y que han dejado pozo podrían ser las siguientes:

- Metodologías activas y propias de planteamientos innovadores, con énfasis directo en la motivación, la participación, la implicación y el aprendizaje activo y profundo.
- Enfatizar lo pedagógico, el currículum y la organización, la visión sistémica en torno a un proyecto colectivo, la prevención y la prospectiva... frente a otros planteamientos más tradicionales, clínicos, reactivos y puntuales.
- Incidir en la búsqueda y potenciación del sentido pedagógico, qué sentido tiene hacer lo que se hace y con qué consecuencias de cara al mejor aprendizaje de todos. Con lo que anda dos caminos paralelos, de una parte cuestionar las viejas prácticas, rutinas, supuestos, implícitos..., al tiempo que avanzar hacia nuevas metodologías y proyectos desde lo que es posible aquí y ahora, con la gente que hay; descubriendo lo que ya se aproxima hacia dónde se quiere caminar y motivando el paso siguiente.
- Enfatizar la visión constructivista (del aprendizaje y de la mejora), desde la reflexión y los planteamientos colaborativos y procesuales, mediante pasos de aproximación sucesiva y de experimentación de hipótesis de trabajo.
- El trabajo indirecto, de asesoría, desde la colaboración permanente con el equipo directivo y la proximidad y trabajo con los equipos docentes, en temas trascendentes, aprendizaje para todos y función tutorial, mucho más allá de los déficits y de los programas específicos de intervención/atención.
- Enfatizar la coherencia, la integralidad y la sostenibilidad de toda acción, mediante la articulación permanente y la reconstrucción constante de un programa que integre lo principal de todos los demás, al tiempo que garantiza no olvidar los aprendizajes imprescindibles y deje márgenes a los deseables.
- La implicación personal y profesional en la búsqueda activa, en su práctica profesional y en los centros y programas con los que trabaja, de motivos,

retos, etapas y niveles de compromiso y desarrollo personal acordes a su evolución cognitiva y a los avances de la pedagogía.

Discusión

Constatado queda que efectivamente la identidad anda de la mano del desarrollo profesional, que acompaña al sujeto en su rutina, donde se denotan cambios, aprendizajes progresivos que adquieren las personas y las configuran de una determinada manera. Destacándose como condicionantes de la misma, la edad, el tiempo de ejercicio, el lugar de trabajo, la especialización, etc. En el caso del orientador seleccionado hemos podido comprobar cómo su identidad va construyéndose biográficamente gracias a las prácticas profesionales y a los propios procesos de desarrollo.

Antes de continuar, es necesario matizar que con el caso que hemos recogido y las afirmaciones que le siguen no pretendemos realizar generalizaciones extrapolables a otros contextos o a otros profesionales de la orientación, pues como se ha venido apuntando, cada persona dependiendo de sus experiencias tendrá una identidad diferente. Por lo que simplemente, a nivel general, debemos quedarnos con los beneficios que conlleva realizar estos procesos reflexivos; ya que ayudan a que la persona construya y reconstruya su identidad profesional y le permita crear su ruta de guía para afrontar problemas o decisiones emergentes que marcarán los acontecimientos futuros. El orientador necesita de una identidad para ejercer con coherencia su labor, y esta se configura a lo largo del tiempo, vivenciando y actuando en contextos escolares. Por ello, no limitemos su acceso, demos paso a que su influencia pueda ser potenciadora de toda la riqueza que poseen. El orientador no es, se hace.

Conscientes de sus ventajas se considera importante y necesario potenciar tareas reflexivas sobre la labor orientadora que realiza cada profesional, a fin de que, por un lado, determinen concretamente cuál es su labor, y por otro, faciliten que la sociedad conozca realmente el trabajo de estos especialistas, promotores e impulsores de la mejora educativa. De ahí que uno de sus rasgos diferenciales, por novedosos, en el desempeño del rol de orientador, que no por dejar atrás las funciones tradicionales (Boza, Toscano & Salas, M. (2007), sea una constante búsqueda y una reconstrucción identitaria a la que se encuentran abocados (Stone & Dair, 2005; Domingo, 2003; ASCA, 2008; Martínez, Krichesky & García, 2010; Santana, 2008; Gibson, Dollarhide & Moss, 2010). Pero también con el compromiso de aclarar dicha identidad para que toda la comunidad los entienda de una manera coherente (Healey & Hays, 2007).

Ha llegado el momento de romper con la tradición que ha venido desarrollándose durante años y años, en la que el orientador no era uno más del centro, sino alguien ajeno que de vez en cuando se hacía ver por las instituciones escolares sembrando resquicios (cuando le dejaban) de prácticas orientadas y potenciadoras de la mejora escolar. Es momento de coger la batuta y orquestar los centros hacia los acordes

que siempre se han idealizado, con tesis colaborativas, apoyadas en proyectos comunes, desde posiciones preocupadas y sensibles por la mejora educativa, por una educación de calidad para todos y entre todos. Parece que la clave está en estar en el sitio adecuado en el momento justo, desde posicionamientos más comprometidos, democráticos y desde unos nuevos marcos de principios de procedimiento (ASCA, 2008; Domingo, 2006; Monereo y Pozo, 2005; Martín y Onrubia, 2011; Lago y Onrubia, 2011).

A modo de recomendación se sugiere que los orientadores, como todo profesional del ámbito educativo, realice autoreflexiones sobre su propia práctica. Sobre sus éxitos, fracasos, proyectos futuros, etc. pues desde estas estrategias podrá realizar un análisis personal y profundo que le permita comprender sus actos y reenfocarlos, en la medida de lo posible, hacia una mejora personal y general de la educación. Este proceso incita a que cada uno ponga el valor aquellos valores que consideran primordiales para su éxito, o a darse cuenta de que su individualidad, en casos que sea cierta, perjudica no solo a ellos mismos sino a todos. Ricoeur argumentaba a finales del siglo XX, que la identidad narrativa es una manera de transmitir la propia identidad del sujeto y eso precisamente es lo que hemos potenciado con este trabajo, buscando e indagando sobre qué identidad tiene un especialista dedicado a la orientación. La narración es confeccionada en el momento en que se vive, se cuenta o se recapacita sobre algún hecho en concreto, facilitando de esta forma que el orientador sea más consciente de que actúa de una determinada manera a causa de unos hechos concretos que condicionan cómo es.

Todos sabemos que en muchas ocasiones hablar en voz alta ayuda a comprender muchas de las decisiones que se acometen en el día a día profesional, puesto que al hacerlo se ponen en situación de las repercusiones que los actos pueden tener. Los orientadores como líderes educativos y compañeros de viaje (DeVoss & Minnie, 2006; ASCA, 2008; Fernández, 2005) deben vivenciar previamente este tipo de estrategias y desde la experiencia, siendo conscientes de sus beneficios y dificultades promover a que otro tipo de profesionales realicen dicha reflexión. Luchemos para que la identidad se transforme en los ropajes que todo especialista educativo debe llevar para sobrevivir en un mundo tan complejo. Una identidad armada de fortalezas, resistentes para que les resguarde de aguaceros, ventiscas o chaparrones con los que, necesariamente, se van a encontrar, a lo largo de esta compleja carrera profesional en constante interacción con otros profesionales de la educación.

Referencias

- A.S.C.A. (2008). School Counselor Competencies. *American School Counselor Association* (ASCA). Available from: <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- Albert Gómez, M.J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.

- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), 4 (1), 40-65.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-39. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A.; Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, London, 4 (3), 339-355.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial [69 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Boza, A., Toscano, M. y Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en Educación Secundaria. XXI. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Bruner, J.S. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- Caballero, K. (2009). *La construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Connel, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa y otros (1995). *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 12-59). Barcelona: Laertes.
- DeVoss, J.A., & Minnie, A. (2006). *School counselors as educational leaders*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 7, (1-2), 97-105. Disponible en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15162/1/rev71COL1.pdf>

- Domingo, J. (2006). Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf>
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (30ed. rev). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2001) El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 7, nº13. 5-16.
- Erickson, E.H. (1981). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Eriksen, K., & Kress, V.E. (2006). The DSM and the professional counseling identity: Bridging the gap. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(3), 202-217.
- Fernández, J.D. (2005). *Buscando la magia del mago sin magia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. (1ª ed. de 2004)
- Gibson, D.M., Dollarhide, C.T. & Moss, J.M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50(1), 21-38.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. [Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age Cambridge: Polity Press, 1991]
- Given, L.M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London: SAGE.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (1999): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Healey, A.C. & Hays, D.G. (2012). A Discriminant Analysis of Gender and Counselor Professional Identity Development. *Journal of Counseling & Development*, 90 (1), 55-62.
- Huberman, M. et al. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B.J. Biddle, T.L. Good, I.F. Goodson (eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp.19-98). Barcelona: Paidós.
- Kelchtermans, G. (1993). Teacher and their career story. A biographical perspective on professional development. In C. Day, J. Calderhead, & Denicolo (eds.), *Research on teacher thinking. Towards understanding professional development*. Londres: Falmer Press. 198-220.
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Lambie, G.W. & Willianson, L.L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling* 8 (2). 124-132.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 11(3), 1-25. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=199>
- Márquez, C. (2009). *La formación inicial para el Nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Martín, E. y Onrubia, J. (coords.) (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graò.
- Martínez, A.C.; Krichesky, G.J.; & García, B. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Monereo, C. y Pozo, I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo de narración* (2 Vols). Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil [Ed. castellana (1996): Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI].
- Santana, L. (2008). Los orientadores como agentes de cambio. En R. Bisquerra (ed.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Stake, R.E. (2000). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publication
- Stone, C.B. & Dahir, C.A. (2006). *The Transformed School Counselor*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Datos de los autores:

Jesús Domingo Segovia.

Catedrático de Universidad. Universidad de Granada.

Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Didáctica y Organización Escolar. C/Campus de Cartuja s/n. 18071 Granada (España.)

Correo electrónico: jdomingo@ugr.es

Juan de Dios Fernández Gálvez.

Orientador de la Junta de Andalucía y Profesor Asociado de la Universidad de Granada.

Doctor en Ciencias de la Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Didáctica y Organización Escolar. C/Campus de Cartuja s/n. 18071 Granada (España).

Correo electrónico: juandefg@gmail.com

Beatriz Barrero Fernández.

Becaria FPU. Universidad de Granada.

Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Didáctica y Organización Escolar. C/Campus de Cartuja s/n. 18071. Granada (España).

Correo electrónico: beanarrero@ugr.es

Fecha de recepción: 07/06/2013

Fecha de revisión: 10/06/2013

Fecha de aceptación: 26/06/2013

OS CONTEÚDOS DE CUSTOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DO BRASIL

Leila Chaves Cunha

Altair Borgert

Flávia Renata de Souza¹

Resumo. O estudo busca a caracterização dos conteúdos dos planos de ensino das disciplinas de Custos nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do sul do Brasil. Aborda-se o problema qualitativa e quantitativamente e quanto aos objetivos, o estudo é exploratório e descritivo. Os conteúdos se organizam por unidades, temas e categorias. As unidades com maior número de categorias são: Princípios para avaliação de estoques (34,43%), Custos para decisão (32,16%) e, em menor número, Custos para planejamento e controle (6,68%). Em cada tema, as categorias mais evidenciadas: Custeio por absorção (20%); Formação do preço de venda (14,8 %) e Ponto de equilíbrio (10,5%). A referência básica mais recorrente é Contabilidade de Custos, de Eliseu Martins (45 vezes). A referência complementar mais evidenciada: Custos: criando valor para a administração, de Michael Maher (13 vezes). Há 133 diferentes referências utilizadas, num universo de 69 planos de ensino.

Palavras-chave: conteúdo de custos, planos de ensino, curso de Ciências Contábeis.

EL CONTENIDO DE LOS COSTOS DE LOS CURSOS DE PREGRADO EN CONTABILIDAD DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR DE BRASIL

Resumen. El estudio tiene como objetivo caracterizar el contenido del plan de enseñanza de las disciplinas de Costos de la carrera de Contabilidad de las Instituciones de Educación Superior en el sur de Brasil. Se Aborda el problema cualitativamente y cuantitativamente, en cuanto a los objetivos, el estudio será exploratorio y descriptivo. Los contenidos se organizan por unidades, temas y categorías. Las unidades con mayor número de categorías son: Principios para la evaluación de stock (34,43%), Costos de decisión (32,16%), y en menor número, Costos de planificación y control (6,68%). Dentro de cada tema, las categorías más evidentes: Costeo por absorción (20%), La formación del precio de venta (14,8%) y el Punto de Equilibrio (10,5%). La referencia básica, más recurrente, es Contabilidad de Costos, de Eliseu Martins (45 veces). La referencia adicional más evidente es Costos: la creación de valor para la administración de Michael Maher (13 veces). Hay 133 diferentes referencias usadas en un universo de 69 planes de enseñanza.

Palabras clave: contenido de costos, plan de enseñanza, Carrera de Contabilidad.

¹ Dados das autoras ao final do artigo.

THE CONTENTS OF COSTS IN UNDERGRADUATE COURSES IN ACCOUNTING OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN SOUTHERN BRAZIL

Abstract. This study aims to characterize the content of Cost lesson plans in accounting undergraduate courses from Higher Education Institutions in Southern Brazil. Moreover, it broaches the problem qualitatively and quantitatively and regarding the objectives it is considered an exploratory and descriptive study. Contents are organized by units, themes and categories; and units with the highest number of categories are: Principles for inventory valuation (34.43%), Costs for decision making (32.16%); and in a fewer number: Cost accounting for planning and control (6.68%). Under each theme, the most evident categories are: Absorption Costing (20%); Price formation (14.8%) and Breakeven Point (10.5%). The most recurrent reference is Cost Accounting by Eliseu Martins (45 times). Consequently the most used supplementary reference is Cost Accounting: creating value for management by Michael W. Maher (13 times). There are 133 different references used in a universe of 69 lesson plans.

Key words: content in cost, lesson plans, Accounting.

Introdução

O movimento de transformação, considerado inerente ao ser humano, causa impactos de modo geral na sociedade e, conseqüentemente, nas organizações que se adaptam constantemente às mudanças. Observa-se que após a Revolução Industrial, no século XVIII, as organizações passaram a operar por meio da economia de escala, o que resultou na melhoria de processos, tanto produtivos quanto de gestão organizacional. Dentre os controles, que auxiliam na melhoria dos processos, encontram-se os sistemas de custeio desenvolvidos e aperfeiçoados, inicialmente, com o objetivo de avaliação de inventários para evidenciação de valores nas demonstrações contábeis.

As transformações que ocorrem na sociedade afetam tanto as organizações empresariais como as Instituições de Ensino Superior, que procuram acompanhar os desafios evolutivos do mercado de trabalho. Dessa forma, chama-se o ensino superior a uma melhor adaptação e resposta às exigências de uma época de novas possibilidades, a fim de oferecer avanços e respostas ao mundo do trabalho (Kraemer, 2005).

O ensino superior tem como desafio a produção do conhecimento (Capacchi, Moretto, Vancin & Padilha (2007). Em especial, na área contábil, a produção passa pela descoberta de novas tecnologias de informação e gestão, geração de novos questionamentos e proposições. O ensino da contabilidade tem como propósito a tomada de decisão, com a identificação das decisões necessárias a cada área, para a definição de objetivos e metas. Além disso, o conhecimento que se proporciona deve capacitar o aluno também para o provimento de relatórios gerenciais a respeito de custos dos recursos. Esse processo se dá por meio da identificação dos pontos críticos e das oportunidades de melhoria nas empresas e, sobretudo, com a geração de relatórios que facilitem o controle e a função social das organizações (Oliveira, 2003).

No Brasil, dentre os cursos de ensino superior que abordam conteúdos que se relacionam a custos, tem-se o de Ciências Contábeis. O ensino de contabilidade no Brasil se instituiu pelo Príncipe Regente, D. João VI, por meio do Alvará de 15 de julho de 1809. Desde então, o ensino da contabilidade passou por diversas alterações no que se refere aos conteúdos ministrados, tempo de duração dos cursos e sua formatação em termos curriculares. Até 1945, ano em que se oficializou o curso de Ciências Contábeis em nível superior no Brasil, contemplava-se o ensino de contabilidade nas “aulas de comércio”. Desde a inserção do ensino da contabilidade no Brasil, os currículos passaram por diversas mudanças. No entanto, disciplinas ligadas à matemática e estatística se mantêm ao longo do tempo. A partir de 1905 os diplomas adquiriram caráter oficial e as disciplinas passaram a ter conotação de ordem prática (Peleias, 2006).

Em 1963 o Conselho Federal de Educação fixou conteúdos mínimos para o curso de Ciências Contábeis por meio da Resolução CFE s/n de 08 de fevereiro, e mencionou a disciplina denominada Contabilidade de Custos. Até então os currículos apresentavam disciplinas com nomenclaturas que se referiam à área industrial, tais como: História do Comércio e da Indústria e Tecnologia Industrial e Mercantil. A Resolução do Conselho Federal de Educação nº 03/92 manteve a obrigatoriedade da disciplina de Contabilidade de Custos e acrescentou a disciplina de Análise de Custos, ambas inseridas no grupo de disciplinas de conhecimento de formação específica.

Nesse contexto de transformações, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: como se caracterizam os conteúdos de Custos previstos nos planos de ensino dos cursos de graduação em Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Sul do Brasil? Dessa forma, o objetivo do estudo consiste em caracterizar os conteúdos de Custos nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das IES do sul do Brasil.

A presente pesquisa se justifica pela busca de uma descrição das condições de ensino dos conteúdos de Custos no contexto da região sul do Brasil. Visto que, na medida em que há destaque perceptível para estudos na área do ensino e da sua condição de oferta, há crescente necessidade de atendimento da demanda por profissionais mais qualificados em um mercado competitivo (Peleias, Silva, Segreti & Chiroto, 2007).

Em termos teóricos, contribui para a continuidade e aprimoramento de pesquisas relacionadas ao tema, uma vez que estudos em ambientes de ensino são menos frequentes do que em organizações empresariais. Tal fato se constata por meio de um levantamento prévio, que se realiza com foco no tema “Custos” em eventos da área de Contabilidade, a saber: Congresso Brasileiro de Custos (2001 a 2012), Congresso ANPCONT (2007 a 2012) e Congresso USP de contabilidade e controladoria (2004 a 2012). Ao analisar as publicações, constata-se que aproximadamente 95% dos trabalhos na área de Custos consistem em estudos de caso em ambientes empresariais; os estudos

em ambientes de ensino apresentam um número reduzido de publicações. No aspecto prático, o presente estudo contribui com as instituições de ensino superior, no sentido de possibilitar a reflexão e revisão de suas práticas.

A evolução da Contabilidade de Custos

A contabilidade gerencial tem origem nos Estados Unidos, quando as organizações passaram a conduzir trocas econômicas internamente, em substituição às negociações com mercados externos (Johnson & Kaplan, 1993). No escopo do presente estudo, o termo contabilidade gerencial se utiliza para a identificação, também, dos conteúdos de Custos, uma vez que a literatura norte-americana não apresenta distinção entre contabilidade gerencial e de custos.

Desta forma, a contabilidade gerencial alcança uma relevância que se perde com o passar do tempo (Johnson & Kaplan, 1993). Estima-se que as práticas gerenciais relevantes se desenvolveram até 1925, as quais compreendem: cálculo de custo de mão de obra, matéria prima e despesas gerais; orçamento de caixa, receitas e capital; orçamento flexível; previsão de vendas; custo padrão; análise de variância; preço de transferência e desempenho divisional. Ainda, de acordo com os autores, mesmo com inovações na diversidade de produtos e complexidade da produção, há uma estagnação na inovação dos controles gerenciais, em parte pelas mudanças que ocorreram no século XX, em relação à necessidade de auditoria das demonstrações financeiras, em razão da abertura do capital das empresas e da maior regulamentação das práticas contábeis.

Apesar de haver avanços marcantes na área da contabilidade de custos nas últimas décadas do século XX, muito há que se desenvolver ainda. Um exemplo de tal situação é o que ocorreu no período de 1920 a 1940 no custeio por ordem de produção e por processo, na contabilidade para produtos conjuntos e subprodutos, no tratamento dos resíduos e no rateio dos custos indiretos de fabricação (Black, 1979 apud Beuren, 1993). O Quadro 1, que se organiza em uma perspectiva temporal, apresenta um resumo do que se evidencia no desenvolvimento da área de Custos.

<i>Ano</i>	<i>Elementos de custos</i>
1441	A empresa industrial Medici utilizava um rudimentar sistema de custeio por ordem de produção no setor fabril (Black, 1979 apud Beuren, 1993).
1697 a 1827	Diversas publicações sobre as práticas de contabilidade de custos desenvolvidas nas empresas (Black, 1979 apud Beuren, 1993).
1832	Custo-padrão (De Rocchi, 2007).
1890	Integração da contabilidade industrial com a contabilidade geral; registro e movimentação da matéria-prima; registro e determinação dos custos da mão de obra; inclusão de outros itens no custo industrial; classificação dos custos fixos e variáveis (Garner, 1947 apud Beuren, 1993).

1900 a 1915	Utilização das taxas de rateio (Garner, 1947 apud Beuren, 1993).
1880 a 1920	Aplicação dos custos indiretos de fabricação; integração da contabilidade de custos com a contabilidade financeira; (Black, 1979 apud Beuren, 1993).
Após a Revolução Industrial	Sistemas de custeamento; apropriação dos custos indiretos; manuseio de materiais; registro das variações de custos; sistema de custeio por absorção; custeio variável (Black, 1979 apud Beuren, 1993).
Até 1925	Cálculo de custo de mão de obra; matéria-prima e despesas gerais; orçamento de caixa, receitas e capital; orçamentos flexíveis, previsões de vendas, custo-padrão, análise de variância, preços de transferência e desempenho divisional (Johnson & Kaplan, 1993).
1928	Centro de custos; RKW (De Rocchi, 2007).
1920 a 1940	Custeio por ordem de produção e por processo; contabilidade para produtos conjuntos e subprodutos; tratamento dos resíduos e rateio dos custos indiretos de fabricação (Black, 1979 apud Beuren, 1993).
Década de 1970	Preocupação com temas relacionados à gestão estratégica (Shank & Govindarajan, 1997).
1978	Método das Unidades de Esforço de Produção – UEP: utilização de uma medida única de produção, cujo valor é atribuído por meio de um procedimento que obtém uma referência e possibilita a comparação de produtos diferentes (Bornia, 2002; Allora & Oliveira, 2010).
1980	Nos anos de 1980 o termo Gestão Estratégica de Custos foi cunhado na literatura, (Simmonds, 1981 apud Cinquini & Tenucci, 2007).
1988	Introdução do Custeio Baseado em Atividade - ABC (Cooper, 1988).
1991	O ABC auxilia os gestores a compreender as fontes de variabilidade de custos e aponta as ações necessárias para reduzir a demanda de seus recursos organizacionais, uma vez que revela a relação entre a hierarquia de atividade e a demanda associada com os recursos organizacionais (Cooper & Kaplan, 1991).
1993	Bases da Gestão Estratégica de Custos: a) análise da cadeia de valor; b) análise do posicionamento estratégico; c) análise dos direcionadores de custos Shank & Govindarajan, 1997).
2003	A avaliação de desempenho: avalia os resultados setoriais, dos produtos e das atividades da empresa, bem como os responsáveis pelos setores (Padoveze, 2003).

Tabela 1. Contabilidade de custos numa perspectiva temporal.

Conforme se destaca no Quadro 1, a contabilidade de custos tem registro na literatura a partir do ano de 1441. Até o ano de 1925, a maior parte das práticas gerenciais encontra-se desenvolvida. Além disso, observa-se que, após a Revolução Industrial, ocorre o desenvolvimento de sistemas específicos de custeamento da

produção e o aprimoramento de procedimentos já existentes. A partir da década de 1970 observa-se uma preocupação com temas relacionados à estratégia das organizações.

Um aspecto que não se menciona no Quadro 1 é o controle dos custos na prestação de serviços. Na sociedade pós-industrial há uma maior preocupação com a qualidade de vida, que pode se medir pela qualidade dos serviços prestados (Fitzsimmons & Fitzsimmons, 2005). No entanto, a diversidade das atividades e características da prestação de serviços afeta o tipo de informação necessária para planejamento, controle e tomada de decisão a respeito da execução e gerência dos serviços prestados (Hansen & Mowen, 2001).

Diversas pesquisas que se relacionam à área de ensino em custos – temática central deste estudo – analisam as relações entre formação acadêmica e prática profissional, composição curricular e ensino, tanto na literatura nacional como internacional. Capacchi *et al.* (2007) realizaram pesquisa com o objetivo de analisar a estrutura curricular e desafios que se colocam na formação e prática do bacharel em Ciências Contábeis no estado do Rio Grande do Sul. Os resultados demonstram que, nas 25 matrizes curriculares analisadas, tabularam-se 60 disciplinas que se relacionam a custos. Além disso, em todos os cursos de Ciências Contábeis pesquisados, a disciplina de custos encontra-se distribuída em pelo menos dois semestres, e que, em 10 cursos, oferta-se a disciplina em três semestres.

Godoy, Silva & Nakamura (2004) analisaram os programas de ensino das disciplinas da área de custos em três cursos de administração de empresas. Os resultados demonstraram que as disciplinas recebem as seguintes nomenclaturas: Contabilidade de custos, Contabilidade gerencial e Administração de custos. Os objetivos de ensino das disciplinas revelam um acentuado nível de generalidade e apresentam-se da mesma forma para duas disciplinas. Os conteúdos programáticos evidenciam-se com as seguintes nomenclaturas e quantidades: terminologia de custos (3); custeio por absorção (3); produção por encomenda, contínua e conjunta (2); custeio direto, formação de preço de venda, margem de contribuição e ponto de equilíbrio (3); custeio baseado em atividades – ABC (3); target cost – custo meta (2); custeio do ciclo de vida do produto (2); balanced scorecard (2) e custo padrão (2). A bibliografia que se utiliza contém um item em comum, o livro de Eliseu Martins (1998) Contabilidade de Custos.

Ferreira, Splitter, Borgert, Borba & Van Bellen (2011) realizaram pesquisa com o objetivo de identificação do perfil da disciplina de custos nos cursos de graduação das universidades norte-americanas. Os resultados demonstram que as nomenclaturas mais comuns são: *Managerial accounting* (56,25%), *Cost accounting* (18,75%) e *Introduction managerial accounting* (12,5%); as metodologias de ensino que mais se utilizam são as aulas expositivas e atividades de casa; os modelos de avaliação que mais se evidenciam são provas e participação/presença. Os principais conteúdos abordados são: *activity-based costing – ABC*; *decision making*; *budgeting*; *cost-volume profit*

analysis; cost concepts/terms; job-order costing systems e introduction management accounting. Destaca-se que apenas uma IES utiliza mais de uma referência bibliográfica, as demais utilizam uma referência, a qual seja: Horngren, C. T., Datar, S. M., Foster, G., Rajan, M. e Ittner, C. Cost Accounting: A Managerial Emphasis.

Raupp, Amboni, Cunha, Duarte & Agostineto (2009) pesquisaram o ensino da Contabilidade de Custos nos cursos de graduação em administração do Estado de Santa Catarina. Analisam 28 IES e os resultados demonstram que os conteúdos programáticos que mais se evidenciam são: relação custo/volume/lucro (20 ocorrências); custeio variável (19); ponto de equilíbrio (19); margem de contribuição (17); classificação dos custos e despesas de acordo com sua natureza (16); custeio ABC (16); métodos de custeio (16) e custeio por absorção (15). As metodologias de ensino que mais se utilizam são: aulas expositivas (22), exercícios (18) e estudos de caso (11). Quanto às bibliografias as mais citadas são: Martins, E. Contabilidade de custos (22); Bornia, A. C. Análise gerencial de custos: aplicação em empresas modernas (8); Horngren, C. T.; Foster, G.; Datar, S. Contabilidade de custos: um enfoque administrativo (7); Iudícibus, S. Contabilidade gerencial (7); Maher, M. Contabilidade de custos: criando valor para a administração (7).

Hossain, Heagy & Mitra (2008) analisaram a percepção de alunos não contadores da Bacia do Pacífico sobre o curso de contabilidade gerencial. Os autores identificaram que estes alunos, independente da sua área principal de estudo, percebem que o curso de contabilidade gerencial é interessante e tem aplicação no mundo real. Os estudantes de finanças e gestão percebem que o curso relaciona-se ao seu campo de estudo. Quanto maiores as habilidades acadêmicas e experiência de trabalho, maior é a percepção do aluno de que a contabilidade gerencial deve ser uma disciplina obrigatória e tem aplicação no mundo real.

Nas últimas duas décadas, contabilistas de gestão passaram de acumuladores de dados, contadores financeiros, analistas de dados, apoiadores e conselheiros de negócios para parceiros de negócios (Sorensen, 2008). Contadores de gestão de nível superior emergem como membros dos mais importantes negócios, na tomada de decisão, em grupos de orientação organizacional, opções estratégicas e operacionais. Há uma tentativa de sincronizar a educação em contabilidade gerencial com a prática profissional, o que exige uma mudança em currículos e programas acadêmicos dispostos a arriscar a inovação. As áreas específicas de pesquisa em contabilidade de gestão (estudos de campo, empíricos, casos e pesquisas de prática) e educação (modelos de currículo e casos testados em sala de aula ou simulações com avaliações adequadas de eficácia) apoiam desenvolvimentos futuros.

Souza, Lisboa & Rocha (2003) estudaram as práticas de contabilidade gerencial no contexto da sua efetiva receptividade e aplicação por parte das empresas, junto a 49 subsidiárias brasileiras de empresas multinacionais. Os resultados apontam que as empresas objeto da pesquisa não têm dado, em termos práticos, ressonância aos

pronunciamentos de alguns pesquisadores em favor da necessidade de adoção de práticas de contabilidade gerencial, que produzem informações apropriadas às mudanças que ocorrem no ambiente empresarial. Portanto, no âmbito da pesquisa realizada, e no ambiente de tomada de decisão de tais empresas, conclui-se que a contabilidade gerencial é predominantemente tradicional.

Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como aplicada, e quanto à abordagem do problema é qualitativa associada à quantitativa. Em relação aos objetivos é exploratória e descritiva o que, segundo Triviños (2009), se utiliza no campo da educação, cujo foco reside no desejo de se conhecer a comunidade e suas características. Quanto aos procedimentos de coleta de dados é uma pesquisa bibliográfica e documental. Constitui-se, também, num estudo do tipo levantamento.

A população é formada pelas Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Ciências Contábeis na região sul do Brasil, num total de 250 IES, conforme informações do MEC (2012). Os cursos correspondem à modalidade presencial em atividade na data da pesquisa. Analisam-se os planos de ensino disponíveis nos *sites* das IES e, para tal, consultam-se os *sites* das 250 IES, com o intuito de buscar material. Como resultado, identificam-se 17 IES e 37 planos de ensino que correspondem à amostra pesquisada.

Com o objetivo de aumentar a confiabilidade da pesquisa amplia-se o tamanho da amostra da seguinte forma: retira-se da população as 17 IES que disponibilizaram os planos de ensino nos *sites* e, deste resultado (233 IES), procede-se o cálculo da amostra. Identificam-se as 233 IES no *site* do MEC (2012) e realiza-se a seleção aleatória das instituições, por meio da função do *software* Excel “Aleatória Entre”. Assim, a amostra é composta de 42 IES, cujo cálculo considera uma margem de erro de 7%.

O passo seguinte consiste no contato com as 42 IES, primeiramente via *e-mail*, com a solicitação do material (planos de ensino) ao coordenador do curso e, posteriormente, contato via telefone. Assim, das 42 IES da amostra, 13 encaminham o material solicitado, o que resulta num total de 32 planos de ensino.

Analisam-se os dados separadamente: as IES que disponibilizam os planos, e aquelas que encaminham posteriormente. Para verificar se há variância entre os grupos, realiza-se o Teste t, cujo resultado demonstrou não haver diferenças entre os grupos. Diante disto o número total de planos de ensino analisados é de 69 e fazem parte do estudo 30 instituições de ensino superior.

Para o tratamento dos dados utiliza-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Dentre outras modalidades, a comunicação pode ocorrer entre um grupo restrito que compreende todas as comunicações escritas e trocadas dentro de um grupo. Nesse

sentido, o programa das disciplinas é uma comunicação entre as IES e também entre o professor e os alunos.

A coleta de dados ocorre por meio de fontes secundárias ou documentais. Neste estudo, as fontes secundárias são os planos de ensino das disciplinas que contemplam conteúdos de custos. O primeiro passo para a coleta dos dados é a identificação das disciplinas que apresentam conteúdos de Custos no item conteúdo programático dos planos de ensino. Assim, verifica-se que, de modo geral, os cursos de Ciências Contábeis apresentam a mesma nomenclatura para as disciplinas com conteúdos de Custos, as quais sejam: Custos; Contabilidade de custos; Análise de custos e Contabilidade gerencial.

As limitações apresentam os pontos fracos da pesquisa, e identificam as dificuldades na consecução do estudo (Collins e Hussey, 2005). Assim, as limitações da presente pesquisa relacionam-se ao fato de que algumas instituições pesquisadas apresentam planos de ensino mais sucintos que outras. Além disso, por não se tratar de amostragem probabilística, não se podem generalizar as conclusões desta pesquisa para todas as IES.

Resultados

Categorizam-se os conteúdos de acordo com a divisão proposta por Martins (2010) no livro Contabilidade de Custos, em função de que esta referência é a que mais se evidencia nos planos de ensino das IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis. Dividem-se os conteúdos em cinco unidades, a saber: Introdução à contabilidade de custos, Princípios para avaliação de estoques, Custos para decisão, Custos para avaliação e controle e Implantação de sistema de custos.

Ressalta-se que a quinta unidade, Implantação de sistema de custos, insere-se no grupo de conteúdos da quarta unidade. Além disso, os conteúdos, que não se evidenciam em nenhuma das unidades previstas no livro, agrupam-se na unidade “Outras categorias”. Para a elaboração do estudo, os conteúdos abordados em cada unidade denominam-se “temas”, e os conteúdos evidenciados nesses temas denominam-se “categorias”. Destacam-se as categorias mais evidenciadas e as demais se aglutinam no item “demais categorias”. O Quadro 2 demonstra as categorias de custos evidenciadas nos planos de ensino da unidade Introdução à contabilidade de custos.

<i>Temas</i>	<i>Qtd. por tema</i>	<i>%</i>	<i>Categorias</i>	<i>Qtd. por categoria</i>
Contabilidade de custos, financeira e gerencial	38	18,54	Contabilidade de custos, financeira e gerencial	26
			Objetivos da Contabilidade de Custos	6
			Demais categorias	6
Terminologia da Contabilidade de custos	167	81,46	Terminologia da Contabilidade de custos	22
			Custeio por absorção	41
			Custos	15
			Despesas	15
			Demais categorias	74
Totais	205	100,00		205

Tabela 2. Unidade I - Introdução à contabilidade de custos.

A Tabela 2 demonstra que o tema Contabilidade de custos, financeira e gerencial, representa 18,54% dos conteúdos da unidade I, e que a categoria com a mesma nomenclatura representa 68,42% deste tema. O tema Terminologia da contabilidade de custos representa 81,46% dos conteúdos da unidade I; destes, a categoria Custeio por absorção é a mais evidenciada, com 68,42% deste tema. Esta unidade apresenta 205 categorias dentre um total de 1.362 categorias. No Quadro 3 evidenciam-se as categorias da unidade denominada Princípios para avaliação de estoques.

<i>Temas</i>	<i>Qtd. por temas</i>	<i>%</i>	<i>Categorias</i>	<i>Qtd. por categoria</i>
Princípios contábeis aplicados a custos	19	4,05	Princípios contábeis aplicados a custos	19
Classificações e nomenclatura de custos	108	23,03	Classificação dos custos	27
			Custos diretos	19
			Custos indiretos	31
			Custos fixos	21
			Demais categorias	10
Esquema básico da contabilidade de custos	44	9,38	Contabilização dos custos	20
			Demais categorias	24
Esquema básico da contabilidade de custos – departamentalização	44	9,38	Departamentalização	26
			Centro de custos	13
			Demais categorias	5

Critérios de rateio dos custos indiretos	11	2,35	Critérios de rateio dos custos indiretos	11
Custeio Baseado em Atividades (ABC) Abordagem inicial	43	9,17	Custeio Baseado em Atividades - ABC	35
			Direcionadores de custos	5
			Demais categorias	3
Aplicação de custos indiretos de produção	22	4,69	Contabilização dos materiais, MOD e CIF	7
			Rateio de custos indiretos proporcionais	7
			Demais categorias	8
Materiais diretos	72	15,35	Materiais diretos	23
			Métodos de avaliação de estoques	29
			Demais categorias	20
Mão de obra direta	33	7,04	Mão de obra direta	33
Problemas especiais da produção por ordem: custeio de ordens e de encomendas	26	5,54	Problemas especiais da produção por ordem: custeio de ordens e de encomendas	26
Problemas especiais da produção contínua: custeio por processo	20	4,26	Problemas especiais da produção contínua: custeio por processo	20
Produção conjunta e problemas fiscais na avaliação de estoques industriais: custos conjuntos	27	5,76	Produção conjunta e problemas fiscais na avaliação de estoques industriais: custos conjuntos	27
Totais	469	100,00		469

Tabela 3. Unidade II - Princípios para avaliação de estoques.

Na Tabela 3 destaca-se que há certa homogeneidade na distribuição dos temas da unidade II, como se observa nos percentuais correspondentes a cada tema. Destacam-se apenas os temas: Classificações e nomenclatura de custos, que representam 23,03% e Materiais diretos, com 15,35%. Ao se observar apenas as categorias, num universo de 469, as mais evidenciadas são: custeio baseado em atividades - ABC (35); mão de obra direta (33); custos indiretos (31); métodos de avaliação de estoques (29). Apresenta-se a unidade Custos para decisão na Tabela 4, com 438 categorias.

<i>Temas</i>	<i>Qtd. por tema</i>	<i>%</i>	<i>Categorias</i>	<i>Qtd. por categoria</i>
Custo fixo, Lucro e Margem de contribuição	71	16,21	Margem de contribuição	35
			Custo para decisão	14
			Demais categorias	22
Custeio variável	37	8,45	Custeio variável	37
Margem de contribuição, custos fixos e identificados e retorno sobre investimento	24	5,48	Margem de contribuição, custos fixos e identificados e retorno sobre investimento	24
Fixação do preço de venda e decisão sobre compra ou produção	130	29,68	Formação do Preço de venda	65
			Método RKW	6
			Decisão de comprar ou fabricar	11
			Target cost	12
			Mark-up	15
			Demais categorias	21
Custos imputados e custos perdidos	10	2,28	Custos imputados e custos perdidos	10
Relação custo/volume/lucro	129	29,45	Relação custo/volume/lucro	29
			Ponto de equilíbrio	46
			Alavancagem operacional	17
			Margem de segurança	16
			Demais categorias	21
Custeio baseado em atividade (ABC) - Abordagem gerencial e gestão estratégica de custos	37	8,45	Gestão estratégica de custos	10
			Custo de transferência	10
			Cadeia de valor	3
			Demais categorias	14
Totais	438	100,00		438

Tabela 4. Unidade III - Custos para decisão.

Na Tabela 4 observa-se que os temas mais evidenciados da unidade Custos para decisão são: Fixação do preço de venda e decisão sobre compra ou produção, com 130 categorias, o que representa 29,68% do total e Relação custo/volume/lucro, com 29,45%. Por sua vez, as categorias que mais se evidenciam nesta unidade são formação do preço de venda e ponto de equilíbrio, que aparecem 65 e 46 vezes, respectivamente. Apresenta-se a unidade Custos para planejamento e controle na Tabela 4, com o total de 91 categorias de conteúdos de custos.

<i>Temas</i>	<i>Qtd. por tema</i>	<i>%</i>	<i>Categorias</i>	<i>Qtd. por categoria</i>
Controle, custos controláveis e custos estimados	27	29,67	Custo para controle	11
			Unidade de Esforço de Produção - UEP	9
			Demais categorias	7
Custo padrão	31	34,07	Custo padrão	31
Análise das variações de materiais e mão de obra	12	13,19	Análise das variações de materiais e mão de obra	12
Implantação de sistemas de custos	21	23,08	Implantação de sistemas de custos	21
Totais	91	100,00		91

Tabela 5. Unidade IV - Custos para planejamento e controle.

O tema que mais se evidencia na Tabela 5 é o Custo padrão, que representa 34,07% do total da unidade, com categoria na mesma nomenclatura. Em seguida tem-se o tema Controle, custos controláveis e custos estimados, com 29,67%. O tema com menor evidência é Análise das variações de materiais e Mão de obra, com representação de 13,19%. A Tabela 6 apresenta as categorias que não se encontram no livro de Eliseu Martins, que totalizam 159 categorias.

<i>Temas</i>	<i>Qtd. por tema</i>	<i>%</i>	<i>Categorias</i>	<i>Qtd. por categoria</i>
Análise diferencial	13	8,18	Análise diferencial	13
Avaliação de desempenho	42	26,42	Avaliação de desempenho	9
			Contabilidade divisional/desempenho divisional	6
			Contabilidade por responsabilidade/centro de responsabilidade	11
			GECON - Sistema de Informação de gestão Econômica	4
			Demais categorias	12
Contabilidade gerencial	62	38,99	Sistema de Informação Gerencial	16
			Processo de gestão empresarial	5
			Planejamento e gestão do negócio	5
			Demais categorias	36

Orçamento	7	4,40	Orçamento	7
Comportamento dos custos	4	2,52	Comportamento dos custos	4
Custos do comércio e serviços	10	6,29	Custos do comércio e serviços	10
Aplicação/apuração	21	13,21	Aplicação/apuração	21
Totais	159	100,00		159

Tabela 6. Outras categorias.

Os temas que mais se destacam na Tabela 6 são Contabilidade gerencial, que representa 38,99% do total desta unidade, seguido do tema Avaliação de desempenho, com 26,42%. Ao se observar apenas as categorias, as mais presentes são: Aplicação/apuração (21), Sistema de Informação Gerencial (16) e Análise diferencial (13). Destaca-se que categorias como Comportamento dos custos (4), Contabilidade divisional/desempenho divisional (6) e Custo do comércio e serviços (10) são pouco evidenciadas nos planos de ensino. Para analisar as categorias isoladamente, elabora-se a Tabela 7, em que se identificam na primeira coluna as categorias, e na segunda coluna a unidade na qual se insere a categoria.

<i>Categorias</i>	<i>Qtd.</i>	<i>Unidade</i>
Formação do preço de venda	65	Custos para decisão
Ponto de equilíbrio	46	Custos para decisão
Custeio por absorção	41	Introdução à contabilidade de custos
Custeio variável	37	Custos para decisão
Margem de contribuição	35	Custos para decisão
Custeio baseado em atividades - abc	35	Princípios para avaliação de estoques
Mão de obra direta	33	Princípios para avaliação de estoques
Custo padrão	31	Custos para planejamento e controle

Tabela 7. Categorias mais evidenciadas.

A Tabela 7 apresenta as categorias que mais se evidenciam nos planos de ensino, das quais se destacam: Formação do preço de venda, registrada 65 vezes; Ponto de equilíbrio (46) e Custeio por absorção (41), o que converge com os resultados da pesquisa realizada por Godoy, Silva e Nakamura (2004). A unidade que apresenta mais categorias é Custos para decisão (4 categorias – 183 vezes). A Tabela 8 apresenta uma visão geral dos resultados – as unidades são analisadas em conjunto, com o total de 1.362 categorias.

Unidades	Qtd.	%
Introdução à Contabilidade de Custos	205	15,05
Princípios para avaliação de estoques	469	34,43
Custos para decisão	438	32,16
Custos para planejamento e controle	91	6,68
Outras categorias	159	11,67
Total	1.362	100,00

Tabela 8. Conjunto das unidades.

A Tabela 8 demonstra que as unidades com maior número de categorias são Princípios para avaliação de estoques (469 ocorrências), o que representa 34,43%, e Custos para decisão (438 ocorrências – 32,16%). Com menor número está a unidade Custos para planejamento e controle (91 ocorrências), o que planeia 6,68% das categorias.

As Tabelas 9 e 10 apresentam as referências básicas e complementares apresentadas nos planos de ensino das IES do sul do Brasil. Ressalta-se, que para a realização desta pesquisa não se levou em consideração a edição – apenas o título e o autor das obras. Tabulam-se as referências em ordem decrescente de evidenciação e citam-se apenas as que aparecem em cinco ou mais planos de ensino. Os planos de ensino, que não apresentam referências básicas e complementares separadamente, têm suas referências classificadas nas referências básicas.

Além disso, ressalta-se que, no total das Tabelas, registra-se a quantidade de evidências (frequência), mas que o total de referências citadas em todos os planos de ensino é de 133 obras. Na Tabela 9 enumera as referências básicas ratificadas nos planos de ensinos das IES objeto deste estudo.

Referências	Qtd.	%
Martins, E. Contabilidade de Custos.	45	18,83
Iudícibus, S. Contabilidade gerencial.	13	5,44
Horngren, C. T., Datar, S M., Foster, G. Contabilidade de custos: uma abordagem gerencial.	13	5,44
Leone, G. S. G. Curso de contabilidade de custos: contém critério do custeio ABC.	11	4,60
Bornia, A. C. Análise gerencial de custos: aplicação em empresas modernas.	10	4,18
Atkinson, A. A. Contabilidade gerencial.	9	3,77
Crepaldi, S. A. Curso básico de contabilidade de custos.	8	3,35
Crepaldi, S. A. Contabilidade gerencial: teoria e prática.	7	2,93

Padoveze, C. L. Contabilidade gerencial: um enfoque em sistema de informação contábil.	7	2,93
Perez Junior, J. H., Oliveira, L.M., Guedes, R. Gestão estratégica de custos.	6	2,51
Leone, G. S. G. Custos: planejamento, implantação e controle.	5	2,09
Demais referências	105	43,93
Total de referências	239	100,00

Tabela 9. Referências básicas.

Por meio da Tabela 9 observa-se que a referência com mais destaque é o livro Contabilidade de Custos, de Eliseu Martins (45), que planeia 18,83% do total. Esta referência também foi a mais confirmada em pesquisas realizadas por Godoy, Silva & Nakamura (2004) e Raupp *et al.* (2009). Em seguida, Contabilidade Gerencial de Sérgio de Iudícibus, e Contabilidade de custos: uma abordagem gerencial, de Charles T. Horngren, Srikant M. Datar, e George Foster, ambas evidenciadas em 13 planos de ensino (5,44% cada uma). Ressalta-se que o livro de Eliseu Martins não foi encontrado nos planos de ensino de apenas uma IES e é citado nas demais instituições em até duas disciplinas. A Tabela 10 demonstra as referências complementares mais evidenciadas nos planos de ensino, num total de 337 evidências.

Referências	Qtd.	%
Maher, M. Contabilidade de custos: criando valor para a administração.	13	3,86
Horngren, C. T. Contabilidade de custos: uma abordagem gerencial.	12	3,56
Nakagawa, M. ABC: custeio baseado em atividades.	12	3,56
Leone, G. S. G. Custos: um enfoque administrativo.	11	3,26
Bruni, A. L., Famá, R. Gestão de custos e formação de preços.	10	2,97
Vanderberck, E., Nagy, C. Contabilidade de custos.	10	2,97
Atkinson, A. A. Contabilidade gerencial.	9	2,67
Crepaldi, S. A. Curso básico de contabilidade de custos.	9	2,67
Leone, G. S. G. Custos: planejamento, implantação e controle.	8	2,37
Padoveze, C. L. Contabilidade gerencial: um enfoque em sistema de informação contábil.	8	2,37
Dutra, R. G. Custos: uma abordagem prática.	7	2,08
Hansen, D., Mowen, M. Gestão de Custos: Contabilidade e Controle.	7	2,08
Martins, E. Contabilidade de custos.	7	2,08
Santos, J. J. Análise de custos: remodelado com ênfase para sistema de custeio marginal, relatórios e estudos de casos.	7	2,08

Horngren, C. T., Datar, S.M., Foster, G. Contabilidade de Custos: uma abordagem gerencial.	6	1,78
Bornia, A. C. Análise gerencial de custos: aplicação em empresas modernas.	6	1,78
Santos, J. J. Formação do preço e do lucro.	6	1,78
Viceconte, P. E. V., Neves, S. Contabilidade de custos: um enfoque direto e objetivo.	6	1,78
Warren, C. S., Reeve, J. M., Fess, P. E. Contabilidade gerencial.	6	1,78
Wernke, R. Gestão de custos: uma abordagem prática.	6	1,78
Conselho Regional De Contabilidade De São Paulo. Custos: Ferramenta de gestão.	5	1,48
Iudícibus, S. Contabilidade gerencial.	5	1,48
Leone, G. S. G. Custos: um enfoque administrativo.	5	1,48
Demais referências	156	46,29
Total de referências	337	100,00

Tabela 10. Referências complementares.

A referência complementar mais evidenciada nos planos de ensino é Contabilidade de Custos: criando valor para a administração, de Michael Maher (13 registros), o que representa 3,86% do total das referências, seguida de Contabilidade de custos: uma abordagem gerencial de Charles T. Horngren, (12), e ABC: custeio baseado em atividades, de Masayuki Nakagawa (12). As duas últimas referências representam 3,56% do total. Os baixos percentuais, que se apresentam para as referências mais evidenciadas (cinco ou mais vezes), sugerem que não há consenso por parte das IES em termos de referências complementares utilizadas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no sul do Brasil.

Ao se analisar as Tabelas 9 e 10 em conjunto, outra constatação é a diversidade de referências utilizadas, pois, num universo de 69 planos de ensino, se apresentam 133 referências diferentes. Esta situação diverge do resultado encontrado em pesquisa realizada por Ferreira, *et al.* (2011), nas IES norte-americanas, em que apenas uma IES utiliza mais de uma referência bibliográfica – as demais utilizam apenas uma obra.

Conclusão

A pesquisa tem por objetivo caracterizar os conteúdos de Custos evidenciados nos planos de ensino das IES do sul do Brasil. Os referenciais teóricos explorados para a realização do estudo evidenciam que a Contabilidade de Custos passou a ser registrada na literatura, a partir do ano de 1832.

No aspecto prático, os resultados apontam que as categorias de custos evidenciadas nos 69 planos de ensino das 30 IES do sul do Brasil centram-se nos temas: Princípios para avaliação de estoques (469 ocorrências – 34,43%) e Custos para decisão (438 ocorrências), o que representa 32,16% do total dos conteúdos. Estes resultados corroboram com resultados de pesquisas anteriores, como o estudo de Souza, Lisboa e Rocha (2003), que concluíram que as práticas de Contabilidade Gerencial no contexto da sua efetiva receptividade e aplicação, por parte das empresas, ainda é preponderantemente tradicional, visto as categorias de conteúdos que fazem parte dos temas que mais se evidenciam no presente estudo. Os conteúdos menos evidenciados foram Custos para planejamento e controle (91 ocorrências), o que representa 6,68% das categorias. Destaca-se ainda que os conteúdos que tratam do comércio e da prestação de serviço aparecem em 10 tópicos, num universo de 1.362 categorias analisadas.

Destacam-se as categorias mais evidenciadas nos planos de ensino, quais sejam: Formação do preço de venda (65 ocorrências), Ponto de equilíbrio (46 ocorrências) e Custeio por absorção (41 ocorrências), o que converge com pesquisa realizada por Godoy, Silva e Nakamura (2004), cujo resultado também apontou que os itens Custeio por absorção, Custeio direto, Formação de preço de venda, Margem de contribuição e Ponto de equilíbrio são os que mais se evidenciam. Ainda, o presente estudo converge em alguns aspectos com pesquisa realizada nos planos de ensino de IES norte-americanas por Ferreira *et al.* (2011) cujos resultados apontam que os conteúdos mais evidenciados são: *Activity-Based Costing – ABC; Decision Making; Budgeting; Cost-Volume Profit Analysis; Cost concepts/terms; Job-Order Costing Systems e Introduction Managerial Accounting.*

Ainda, identificam-se as referências mais evidenciadas nos planos de ensino, cujos resultados apontam como referência básica mais utilizada o livro Contabilidade de Custos, de Eliseu Martins, que aparece em 45 planos de ensino e representa 18,83% do total. Esta referência também é a mais encontrada em pesquisas realizadas por Godoy, Silva & Nakamura (2004) e Raupp *et al.* (2009). O livro de Eliseu Martins não foi localizado nos planos de ensino de apenas uma IES – nas demais instituições, aparece em até duas disciplinas. A referência complementar mais evidenciada é Contabilidade de Custos: criando valor para a administração, de Michael Maher (13 ocorrências), o que representa 3,86% do total das referências, seguida de Contabilidade de custos: uma abordagem gerencial de Charles T. Horngren, e ABC: custeio baseado em atividades, de Masayuki Nakagawa, ambas com 12 ocorrências.

Outra constatação é a diversidade de referências utilizadas, pois num universo de 69 planos de ensino, se apresentam 133 referências diferentes. Esta conclusão diverge do resultado encontrado em pesquisa realizada por Ferreira, *et al.* (2011), nas IES norte-americanas, em que apenas uma IES utiliza mais de uma referência bibliográfica; as demais instituições utilizam apenas uma obra.

De forma geral, os conteúdos de custos, presentes nos planos de ensino das IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial, têm uma abordagem mais tradicional. Há uma tentativa de sincronia entre a educação em contabilidade gerencial e a prática profissional, o que pode exigir uma mudança curricular e dos programas acadêmicos dispostos a arriscar a inovação (Sorensen, 2008). Desta forma, pode-se ampliar a presente pesquisa no sentido de verificar a percepção dos professores a esse respeito, bem como caracterizar os conteúdos constantes dos planos de ensino de IES, que oferecem o curso de Ciências Contábeis em outras regiões do país.

Referências

- Allora, V. & Oliveira, S.E. (2010). *Gestão de custos: metodologia para a melhoria da performance empresarial*. Curitiba: Juruá.
- Alvará 15 de julho (1809). *Cartas de Leis Alvarás Decretos e Cartas Regis*. Recuperado em 07 de junho, 2011, de <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/alvara/antioresa1824/alvara-40084-15-julho-1809-571756-publicacaooriginal-94875-pe.html>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beuren, I.M. (1993). Evolução histórica da contabilidade de custos. *Contabilidade Vista & Revista*. 5 (1), 61-66.
- Bornia, A.C. (2002). *Análise gerencial de custos: aplicação em empresas modernas*. Porto Alegre: Bookmann.
- Capacchi, M., Moretto, C.F., Vancin, V. & Padilha, F.A.R. (2007). A prática do ensino contábil no estado do rio grande do sul: Uma análise da grade curricular frente às exigências legais e necessidades acadêmicas. In: *I Congresso ANPCONT*, Gramado, 2007.
- Cinquini, L. & Tenucci, A. (2011). *Strategic Management Accounting: exploring distinctive features and links with strategy*. Recuperado em 23 de abril, 2011, de <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/212/>.
- Collins, J. & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Cooper, R. & Kaplan, R.S. (1991). Profits-priorities from Activity-based Costing. *Harvard Business Review*. 130-135.
- Cooper, R. (1988). The rise of activity-based costing- Part one: What is an activity-based cost system? *Journal of Cost Management*. 45-54.

- Cosenza, J.P. (1999). *A escrituração contábil através dos tempos: uma revisão histórica da contabilidade contemporânea com base na literatura contábil*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- DeRocchi, C.A. (2007). *Transferência internacional de tecnologia contábil: um estudo comparativo numa perspectiva geográfico-temporal*. 2007. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ferreira, A.F., Splitter K., Borgert, A., Borba, J.A. & Van Bellen, H.M. (2011). Contabilidade de custos nas universidades norte-americanas: o perfil da disciplina nos cursos de graduação. Congresso Brasileiro de Custos. In: *XVIII Congresso Brasileiro de Custos*. Rio de Janeiro, 2011.
- Fitzsimmons, J.A. & Fitzsimmons, M.J. (2005). *Administração de serviços: operações, estratégia e tecnologia da informação*. (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Godoy, A.S., Silva, H.A. & Nakamura, W.T. (2004). Análise dos programas de ensino da área de custos no currículo dos cursos de graduação em administração de empresas. *REAd*. 10, (40), 1-18.
- Hansen, D.R. & Mowen, M.M. (2001). *Gestão de custos: contabilidade e controle*. São Paulo: Pioneira.
- Hossain, M., Heagy, C.D. & Mitra, S. (2008). Perceptions of Non-Accounting Business Majors about the Managerial Accounting Course. *Review of Pacific Basin Financial Markets and Policies*. 11 (4), 569-590.
- Johnson, H.T. & Kaplan, R.S. (1993). *Contabilidade gerencial: a restauração da relevância da contabilidade nas empresas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Kaplan, R.S. & Anderson, S.R. (2007). *Custeio baseado em atividade e tempo: time-driven activity-based costing*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Kliemann Neto, F.J. (1995). Gerenciamento e controle da Produção pelo Método das Unidades de Esforço de Produção. In: *I Congresso Brasileiro De Gestão Estratégica De Custos*. São Leopoldo, 1995.
- Kraemer, M.E.P. (2005). Reflexões sobre o ensino da contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*. 153, 65-79.
- Martins, E. (2010). *Contabilidade de custos*. São Paulo: Atlas.
- Ministério da Educação e Cultura (2011). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. Recuperado em 23 de outubro, 2011, de <https://emec.mec.gov.br/ies/>.
- Oliveira, A.B.S. (Coord.) (2003). *Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Padoveze, C.L. (2003). Contabilidade Divisional: Centros de Lucros e Unidades de Negócios. *Revista de Administração da UNIMEP*. 1 (1), 35-43.

- Peleias, I.R. (2006). *Didática do Ensino da Contabilidade – aplicável a outros cursos superiores*. São Paulo: Saraiva.
- Peleias, I.R., Silva, G.P., Segreti, J.B. & Chiroto, A.R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade e Finanças*. Edição 30 anos de doutorado, 19-32.
- Raupp, F.M., Amboni, N., Cunha, D.R., Duarte, J.F. & Agostineto, R.C. (2009). O ensino de contabilidade de custos nos cursos de graduação em administração do Estado de Santa Catarina. *Associação Brasileira de Custos*. 4 (2), 61-79.
- Resolução CFE s/n de 08 de fevereiro (1963). *Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis e Ciências Econômicas*. Passarinho, Yesis Ilicia (org.). Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação – 1962/1978.
- Resolução CFE nº 03 de 05 de outubro (1992). Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis. In: *Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. Legislação Republicana Brasileira*. Brasília, 1992. Recuperado em 25 de outubro, 2011, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces010_04.pdf.
- Shank, J.K. & Govindarajan, V. (1997). *A revolução dos custos: como reinventar e redefinir sua estratégia de custos para vencer em mercados crescentemente competitivos*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Sorensen, J.E. (2008). Management Accountants in the United States: Practitioner and Academic Views of Recent Developments. *Handbooks of Management Accounting Research*. 1271-1296.
- Souza, M.A., Lisboa, L.P. & Rocha, W. (2003). Práticas de contabilidade gerencial adotadas por Subsidiárias brasileiras de empresas multinacionais. *Revista Contabilidade & Finanças*. 32, 40-57.
- Triviños, A.N. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Dados dos autores:

Leila Chaves Cunha

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

Professora e Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI. Endereço: Rua Dr. Guilherme Gemballa, 13. CEP: 89160-000. Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil. Mestre em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina. Telefone: (55) 8823-7443.

Correio eletrônico: leila@unidavi.edu.br

Altair Borgert

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Professor do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço: Campus Universitário – Trindade. CEP: 88040-900. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Caixa-postal: 476. Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Telefone: (55) 3721-6671.

Correio eletrônico: borgert@cse.ufsc.br

Flávia Renata de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Mestranda e bolsista do Programa de Pós Graduação em Contabilidade na Universidade Federal de Santa Catarina. Endereço: Rua Antônio Elias, 112, apto 302. CEP: 88106-160. São José, Santa Catarina, Brasil. Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Santa Catarina. Telefone: (55) 8427-9990.

Correio eletrônico: flarenatasouza@hotmail.com

LA ORIENTACIÓN LABORAL PARA LAS PERSONAS MIGRANTES

Cristóbal Villanueva Roa

Resumen. Son muy variados los motivos que llevan a una persona a emigrar y esta decisión suele tener consecuencias a nivel psíquico, social y laboral. Una vez en el país de destino la integración pasa por la inserción laboral para lo cual existen muchas entidades que con carácter público o privado han puesto en funcionamiento servicios que intentan facilitar la inserción de los inmigrantes en la sociedad. En este artículo hemos pretendido hacer una revisión de este tipo de servicios y de cual es el proceso por el que se pasa en una dinámica de orientación laboral.

Palabras clave: inmigración, orientación, laboral.

CAREER GUIDANCE OF PEOPLE MIGRANTS

Summary. Are varied reasons that lead a person to migrate and the decision often has a psychological level, social and employment. Once in the destination country passes integrating the employment for which there are many entities with public or private character have set up intended services that facilitate the integration of immigrants into society. In this paper we do a review of these services and what is the process by which you pass in a dynamic career guidance.

Keywords: immigration, orientation, work.

ORIENTAÇÃO DE CARREIRA PARA OS IMIGRANTES

Resumo. São variadas razões que levam uma pessoa a migrar e a decisão muitas vezes tem um nível psicológico, social e do emprego. Uma vez no país de destino passa integrar o emprego para o qual existem muitas entidades com caráter público ou privado criaram serviços intencional que facilitam a integração dos imigrantes na sociedade. Neste artigo fazemos uma revisão desses serviços e qual é o processo pelo qual você passar em uma orientação profissional dinâmico.

Palavras-chave: imigração, aconselhamento, emprego.

Introducción

Por inmigración podemos entender el fenómeno social que se da en un país cuando personas de otros países, ocupan de manera prolongada el territorio nacional por causas diferentes al turismo, se trata de un fenómeno tan remoto como la propia historia de la humanidad. Actualmente, el desigual reparto de riquezas, las guerras, el hambre, la injusticia, las dictaduras, etc. condenan a muchas personas a desplazarse buscando mejorar sus condiciones de vida, lo que provoca que ciudadanos de diferentes orígenes y culturas convivan en un mismo espacio geográfico (Villanueva, 2006), pero el fenómeno migratorio ha existido siempre. Según Soriano (2008), en la época actual aproximadamente 180 millones de personas viven fuera de sus países de origen, lo cual implica que personas con diferentes referentes culturales y sociales están compartiendo espacio y tiempo, es decir, millones de personas coexisten en un marco social plural.

La presencia de personas de otras partes del mundo en un país determinado, en nuestro caso España, conlleva implicaciones de todo tipo: culturales, religiosas, económicas, sociales, etc. Ante estos diferentes aspectos de la inmigración, la sociedad receptora reacciona de distintas maneras, dependiendo entre otros factores de cómo haya sido la labor preventiva y educativa realizada en el contexto social. Por ejemplo, en cuanto a los aspectos económicos de la inmigración, los ciudadanos autóctonos que carecen de información previa, suelen caer en prejuicios de tipo: “vienen a quitarnos los trabajos”, “si no hay trabajos para nosotros, cómo es que vienen ellos”, etc. Un dato oficial demuestra como estas percepciones no son reales, ya que por ejemplo, la llegada de inmigrantes a la Comunidad de Madrid supone una aportación positiva para el desarrollo de la economía de la región. El impacto total de la incorporación de trabajadores inmigrantes supone cerca del 10% del PIB regional, unos 14.300 millones de euros (Vega, 2007:36).

La inmigración aporta a la sociedad la diversidad cultural. No puede negarse que la inmigración introduce nuevas pautas culturales y que, a menudo, éstas son vistas por la sociedad receptora como condicionamientos insalvables para la integración social. A veces las prevenciones de los autóctonos están bien justificadas, porque ciertas pautas culturales de los inmigrados suponen retroceso sobre las conquistas sociales logradas en los países receptores (en el terreno de la igualdad entre hombres y mujeres, la laicidad, etc.), pero generalmente lo que aportan los inmigrados enriquece culturalmente a la sociedad receptora. La inmigración trae consigo nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer las cosas, nuevos valores, que a menudo son como revulsivos en sociedades que se han ido estancando y pueden servir de impulso para nuevas formas de desarrollo cultural (Pajares, 2000:210)

España no es ajena a este fenómeno, pasando en los últimos años de ser un país de emigrantes a convertirse en país de acogida de inmigrantes de diversos lugares del planeta, aunque esta tendencia está comenzando de nuevo a invertirse dada la crisis económica que atraviesa el país.

En general tenemos la idea de que la inmigración sucede por falta de trabajo, de alimentos, por catástrofes, etc. Pero sería un error considerar la migración exclusivamente como un hecho atribuido a situación de pobreza o a una zona geográfica concreta ya que en realidad, las causas de la movilidad geográfica son las diferentes necesidades individuales.

Abraham Maslow (1908–1970) desarrolló una Teoría de la Motivación en la que establece una jerarquía de las necesidades que las personas desean satisfacer. Estas necesidades se representan en forma de una pirámide, más conocida como la pirámide de necesidades de Maslow (Figura 1).

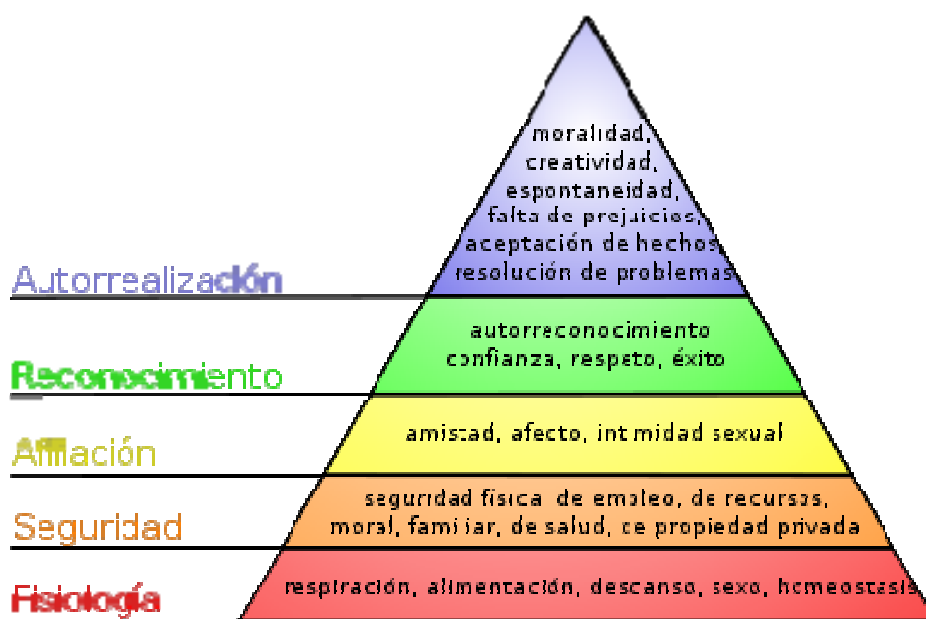


Figura 1. Pirámide de Maslow.

Aplicando los principios de la Teoría de Maslow, la persona inmigrante no podría satisfacer una necesidad superior mientras que no haya satisfecho una necesidad primaria.

Las personas que emigran a otras zonas geográficas pueden responder a la satisfacción de diferentes necesidades. Los inmigrantes africanos que cruzan en patera el mar intentando llegar a las costas del sur de España no han satisfecho las necesidades primarias de la pirámide de Maslow (hambre, sed, salud); en cambio, los inmigrantes procedentes de los países del Este europeo que atraviesan la frontera española con el objetivo de mejorar las condiciones laborales y económicas de su país se sitúan en otra jerarquía superior de necesidades, según la pirámide de Maslow.

En la sociedad española encontramos, por tanto, inmigrantes que han llegado a este país con distintas necesidades y expectativas.

Repercusión de la inmigración en la sociedad española

Generalmente para que se den los flujos migratorios, hacen falta la combinación de dos tipos de factores: los factores de expulsión y los factores de atracción. Los primeros son los condicionantes de vida en el país de origen, se dan en las sociedades de emigración; y los segundos son los condicionantes de vida del país receptor y se dan en las sociedades de recepción.

Como vemos, las razones de emigración no sólo están en el país de origen sino que también influyen los factores de recepción, las del destino. Esto confirma algo que desde hace poco tiempo se empieza a reconocer, y es que los inmigrantes están aquí porque se les necesita, porque hay demanda laboral de ellos y ellas.

Las migraciones suponen un aporte al crecimiento de la población receptora de dos maneras: primero, en el saldo migratorio, siendo más las personas que vienen que las que se van; y segundo, un rejuvenecimiento de la pirámide poblacional.

En concreto, en España el año 1974 fue un año de inflexión, en el que pasó de ser un país de emigración a ser un país de inmigración, los hijos nacidos aquí de padres extranjeros suponen posteriormente un activo poblacional, aunque como hemos mencionado, esta tendencia se está invirtiendo de nuevo y de seguir así España volverá a ser país de emigración.

Los efectos de la inmigración hay que valorarlos positivamente en un país como España, donde la tasa de natalidad ha sido en las últimas décadas muy baja, llegando incluso al crecimiento cero y hasta en ocasiones negativo.

En relación con el futuro de la jubilación en Europa, se está viendo como solución la aceptación de trabajadores extranjeros para compensar la falta de crecimiento demográfico y la correspondiente falta de población activa.

La ONU y otras instituciones internacionales han resaltado los efectos positivos que conlleva la inmigración en las sociedades receptoras.

Un ejemplo de estos efectos positivos es el mantenimiento de determinados sectores productivos, que sin la aportación de los inmigrantes no serían viables, como es el caso de explotaciones agrarias familiares de agricultura intensiva y de regadío como la fresa en Huelva y el Maresme, la cereza en Cáceres, los invernaderos de Almería o el olivar andaluz. Vemos a continuación, de una forma general y esquemática, las ventajas e inconvenientes de las migraciones Jiménez, C. (2003).

- Alivia la tensión demográfica (ejemplo; el desempleo).
- Beneficios para las familias, mejoras económicas.
- Innovación sociocultural.
- Refuerza la democratización.
- Pérdida de emprendedores (ejemplo: fuga de cerebros).
- Surgen mafias de tráfico de personas.

- Surge el negocio para organizaciones ilegales (ejemplo: narcotráfico).
- País de recepción Rejuvenecimiento de la pirámide demográfica: beneficios para las pensiones.
- Mantenimiento de sectores en crisis.
- Oportunidad laboral para los autóctonos.
- Nuevas afiliaciones y cotizaciones a la Seguridad Social.
- Exportación de personas formadas.
- Enriquecimiento cultural.
- Aparecen nuevos guetos residenciales.
- Emergen desajustes demanda oferta.
- Oportunidad para la exclusión desde posiciones racistas y xenófobas.

Estado actual de los inmigrantes en el mercado laboral español

Según el último informe del Ministerio de Empleo y Seguridad Social los datos correspondientes a la demanda de empleo y al paro registrado en mayo de 2013 son los que se presentan en la tabla que presentamos a continuación, en donde la primera columna de números representa los últimos datos correspondientes al mencionado mes y las columnas segunda y tercera corresponden a las variaciones sobre el igual periodo del año anterior absolutas, la columna segunda y en porcentaje la columna de la derecha.

DEMANDANTES DE EMPLEO EXTRANJEROS	May-13		
Total Demandantes	774.873	-63.627	-7,6
Varones	428.700	40.090	-8,6
Mujeres	346.173	-23.537	-6,4
Paro Registrado	589.111	-37.286	-6,0
Varones	331.522	-24.641	-6,9
Mujeres	257.589	-12.645	-4,7

Tabla 1. Datos del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Como se puede apreciar, según los datos que publica el Ministerio, la demanda de empleo ha bajado en torno al 7% en un año, entre el personal inmigrante y el paro ha bajado alrededor del 6%. Estas cifras que en principio nos pueden parecer positivas no lo son tanto si tenemos en cuenta que, según la misma fuente, la afiliación de trabajadores extranjeros a la seguridad social ha disminuido en el último año alrededor de un 4.9 %. Estos datos sólo se entienden si tenemos en cuenta que la población extranjera tanto activa como inactiva, ha disminuido en este último año posiblemente como consecuencia de la crisis económica que asola este país.

Todas las crisis económicas han venido acompañadas por drásticas reducciones de los flujos migratorios, en parte porque las migraciones se autorregulan en función de las ofertas de empleo y en parte porque los gobiernos de los países receptores

introducen nuevas restricciones. El principal resultado de estas reducciones es que los migrantes que siguen siendo admitidos en los años posteriores, lo hacen en mayores condiciones de explotación. «Los derechos de los inmigrantes se ven negativamente afectados por la recesión económica, y un creciente número de inmigrantes son empleados en condiciones de mayor explotación por empleadores ansiosos de reducir los costes laborales» (Migration DRC, 2009).

En esta línea, la crisis no sólo afecta a los inmigrantes que hay en España, la mayor parte de los países ha establecido limitaciones a la entrada de inmigrantes, especialmente reduciendo drásticamente el número de permisos de trabajo disponibles. Casi todos lo han hecho para los trabajadores no cualificados, aunque Estados Unidos también lo ha hecho para los altamente cualificados. La excepción a esas restricciones la ha aportado Canadá, que ha mantenido los mismos niveles de admisión. En el otro extremo, con restricciones más severas, ha estado Italia, que ha concentrado sus medidas en la criminalización de la inmigración irregular (Fix y otros, 2009: 6)

Con o sin papeles

No todos los extranjeros tienen la misma consideración ni están sujetos a las mismas leyes. Un inmigrante puede ser clasificado como extranjero comunitario ó como extranjero no comunitario, según su nacionalidad.

Existe una relación muy estrecha entre las necesidades del mercado laboral y la legislación sobre extranjería; de hecho, ésta última va acoplándose pretendiendo regular el mercado de trabajo del momento.

De la combinación jurídica con la laboral surge la siguiente tipología de situaciones:

Inmigrantes regulares	Inmigrantes irregulares
Con trabajo	Sin trabajo

Figura 2. Posibles situaciones entre los inmigrantes.

El umbral de tolerancia

Hasta el año 2000, cuando la proporción de extranjeros en España no llegaba al 3%, tanto las encuestas del CIS como las promovidas por el Parlamento Europeo coincidían en que la mayoría de la población española se mostraba favorable o ambivalente ante la inmigración, siendo menos del 10% los que daban respuestas xenófobas. Según el Eurobarómetro de ese año España era el tercer país más tolerante de Europa, después de Suecia y Finlandia. Sin embargo, a mediados de la década, con una tasa de inmigración tres veces mayor, las encuestas revelan que los intolerantes son

más del 30%, superando a los ambivalentes y aproximándose a los tolerantes que siguen siendo, aún, el grupo más numeroso. En opinión de las personas “intolerantes”, los inmigrantes no tienen una influencia positiva en la sociedad española y les resulta molesto convivir con ellos, por lo que deberían ser repatriados o aceptados sólo selectivamente y a condición de adaptarse a las costumbres autóctonas (asimilación cultural).

Al margen de la cuestión legal o administrativa, existen zonas en las que el porcentaje de inmigrantes es menor y se dan más problemas sociales de racismo y xenofobia que en otros lugares donde el grado de inmigración es mayor, de alguna manera la calidad de integración social de los inmigrantes no depende tan sólo de una cantidad, sino que depende de otros aspectos, como la situación socioeconómica del país receptor, las políticas y programas que se destinan en el lugar de acogida y el ritmo y tipología de la inmigración.

Un prejuicio muy común es la identificación de inmigración con criminalidad, de inmigrante con delincuente, a esta idea contribuyen, en parte, las informaciones alarmistas o sesgadas de algunos medios de comunicación y de una parte de la clase política. Sin embargo, según el Ministerio del Interior, el número de delitos por habitante en España ha descendido un 22,7% entre 2002 y 2006, años en los que la inmigración ha crecido un 86,5%, lo que no parece avalar la tesis culpabilizadora

Para Solé (2001), el miedo a perder recursos, especialmente el trabajo, muestra claramente la competencia entre la población autóctona y la inmigrante en el mercado de trabajo y el rechazo que ello comporta a la primera, sin embargo, no podemos olvidar que en lo laboral, la inmigración ha proporcionado una oferta abundante en sectores que antes de la crisis, se encontraban deficitarios de mano de obra, como el servicio doméstico y el peonaje agrícola.

Considerando todas estas cuestiones, podemos afirmar que el respeto y la tolerancia de la población frente a la inmigración, no es tanto una cuestión de cantidad sino que más bien responde a una cuestión de publicidad, de mala información y de intereses particulares. Oliveres (2005, p51) plantea muchos argumentos que desarman la teoría de los que opinan que la inmigración tiene efectos negativos.

Orientación laboral

Uno de los principales desafíos que tiene la persona que emigra al llegar al país de destino, es el de encontrar trabajo y para ello un recurso útil suelen ofrecerlo los diferentes servicios de orientación laboral que tanto entidades públicas como privadas ponen a su disposición.

A continuación, vamos a revisar algunos de estos recursos para trabajar con inmigrantes en orientación sociolaboral.

Para entender mejor estas acciones, es necesario conocer previamente, cuáles son los objetivos marcados por Europa y España en materia de inmigración para saber de forma más clara cuál es el camino que tienen que seguir los orientadores y orientadoras.

En los últimos años, se vienen desarrollando muchos programas de intervención en materia de orientación.

Primeramente con población nacional y más tarde con inmigrantes. Los servicios públicos y privados dedicados a mejorar la situación laboral de los españoles han servido para mejorar las técnicas de orientación laboral que se tienen que aplicar igualmente al colectivo inmigrante.

Para trabajar en orientación laboral con inmigrantes es importante, entre otras competencias, el conocimiento de las sociedades interculturales, para entender las necesidades y problemática de la integración, acompañado de una alta capacidad de empatía; así como saber manejar los recursos (laborales, educativos, sociales) que existen en el entorno geográfico y disponer de las habilidades comunicativas necesarias para enseñar y transmitir autonomía en ese esfuerzo de integración social.

Orientación socio laboral de los inmigrantes

Los inmigrantes como parados

El objetivo número uno de la persona inmigrante es conseguir un trabajo en nuestro país que le permita mejorar su calidad de vida y, generalmente, mantener a su familia.

Los métodos y estrategias que se han venido aplicando hasta el momento para la mejora de la inserción laboral de los trabajadores nacionales han ido siendo compartidos y dirigidos también hacia el colectivo inmigrante.

Las técnicas de orientación para la inserción laboral surgen como herramientas de aplicación, desde los servicios sociales públicos y privados destinados al empleo, para superar la situación de paro de los desempleados y evitar la pérdida del trabajo de los trabajadores en activo.

Centrándonos en la Comunidad de Andalucía, la inserción laboral de los inmigrantes no es competencia de una sola Consejería, se trata de un objetivo compartido e integrado en toda la Comunidad, ya que desde la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía se coordina el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009. Las áreas que intervienen en dicho Plan son de tipo social, educativo, sanitario, jurídico y laboral. La Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, y específicamente la Dirección General de Servicios Sociales e Inclusión, tiene un papel relevante en el desarrollo de este Plan destinado a la Inmigración.

Concretamente, los objetivos previstos de la Dirección General de Servicios Sociales e Inclusión para el desarrollo del Plan son los siguientes:

1. Desarrollar actuaciones específicas de orientación, formación e inserción sociolaboral para inmigrantes en Andalucía. Las medidas concretas son:

- Promoción de actuaciones de orientación para el empleo, con itinerarios personalizados de inserción, en las Zonas de Transformación Social de Andalucía.
- Formación de la población extranjera en habilidades sociales, dirigida a facilitar la incorporación al mercado laboral y la mejora en el mismo.

2. Fomentar el acceso normalizado de la población inmigrante al sistema público de Servicios Sociales

3. Informar, orientar y asesorar a la población inmigrante sobre la realidad de la sociedad andaluza, facilitando el proceso de integración.

4. Promover la participación, el asociacionismo y el voluntariado social entre la población inmigrante, como mecanismos de integración en la sociedad andaluza.

5. Promover el alojamiento temporal o normalizado de la población inmigrante.

6. Posibilitar el asesoramiento jurídico y la información integral a los inmigrantes.

7. Analizar y estudiar los procesos de integración social de la población inmigrante.

8. Promover la igualdad de trato de la población inmigrante respecto a la española.

Por otra parte, desde la Consejería de Gobernación, específicamente a través de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, se gestionan subvenciones y ayudas para programas e infraestructuras destinadas al arraigo, la inserción y la promoción social de personas inmigrantes, dirigidas a entidades sin ánimo de lucro y a universidades, en el ámbito de las competencias de esa Dirección General.

Programas de orientación e información para la inserción laboral

Fue en la anterior crisis, en la década de los 90, entre 1992 y 1996, cuando los índices de desempleo experimentan en España un fuerte incremento y por lo tanto, el Gobierno de España comienza a apostar, entre otras, por las técnicas de orientación laboral como instrumento de ayuda para superar la situación de desempleo.

El Plan SIPE, promovido por el entonces llamado Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través del Instituto Nacional de Empleo, impulsa dos grandes bloques de actuación como medida de intervención con los demandantes de empleo: el análisis del mercado de trabajo y el establecimiento de procesos de ocupabilidad.

Análisis del Mercado de Trabajo

Consiste en la realización de estudios en el ámbito territorial o sectorial, con el fin de conocer las características y las variantes que se producen en dicho ámbito de cara a la identificación de sus potencialidades, a la planificación de las políticas activas de empleo y a un adecuado apoyo a los usuarios a la hora de definir su itinerario de búsqueda de empleo.

Procesos de ocupabilidad

Se promueve el establecimiento de procesos para el incremento de la capacidad de ocupación de los demandantes de empleo, dependiendo de las necesidades concretas de los mismos, que comprenden todas o algunas de las siguientes acciones:

- Entrevista ocupacional (EO): configurada como una entrevista personal en profundidad, con el fin de identificar el perfil de los demandantes de empleo y, en consecuencia, determinar qué acciones son las más adecuadas para su acompañamiento en la búsqueda de empleo.
- Calificación Profesional: acciones encaminadas a la comprobación individual de la profesionalidad de los trabajadores demandantes de empleo para una ocupación determinada.

Consisten en la evaluación de pruebas profesionales prácticas y de conocimientos técnicos al objeto de definir su perfil profesional. La aplicación de pruebas de comprobación de la profesionalidad de aquellos colectivos que así lo requieran se realiza por los servicios públicos de empleo o centros colaboradores.

Plan Personal de Empleo y Formación (PPEF): actuaciones dirigidas a los demandantes de empleo que carezcan de un proyecto personal y no tengan definidas las acciones a realizar para mejorar sus posibilidades de empleo, con el fin de facilitarles la elaboración de su proyecto de inserción laboral.

Información Profesional para el Empleo (IPE): acciones dirigidas a facilitar a los demandantes de empleo que desconozcan las posibilidades y/o requisitos de entrada en el mercado de trabajo, y las opciones disponibles, los datos necesarios y suficientes sobre el ámbito territorial y ocupacional en que se desarrolla su búsqueda de empleo.

Desarrollo de Aspectos Personales para la Ocupación (DAPO): acciones dirigidas a demandantes de empleo que tengan especiales dificultades para su inserción profesional, debido a las barreras personales que han asumido o desarrollado y que muestran entre otras, desánimo para la búsqueda de empleo, falta de confianza en sus posibilidades, etcétera.

Búsqueda Activa de Empleo (BAE): acciones encaminadas al conocimiento, entrenamiento y aplicación de aquellas habilidades y técnicas facilitadoras del proceso de búsqueda de empleo.

Programas Mixtos de Empleo-Formación Profesional Ocupacional: como los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios y las Unidades de Promoción y Desarrollo, y los programas de contratación de desempleados para la realización de obras y servicios de interés general o social.

Planes Específicos: para la adquisición de experiencia profesional.

- Información y asesoramiento para el autoempleo u otro tipo de iniciativas empresariales (IAA): acciones que tienen como finalidad facilitar información, motivación, asesoramiento y seguimiento de aquellos demandantes de empleo que muestren interés en desarrollar un proyecto empresarial. Según esta relación expuesta, la atención a los colectivos desempleados sigue un procedimiento, dependiendo de las necesidades del demandante:

1. La primera intervención que se realizaba era la EO o entrevista ocupacional donde quedaban registrados todos los datos académicos y laborales.

2. Después, se aplicaba la IPE de forma grupal para ofrecer información del mercado actual de trabajo en el territorio de búsqueda (sectores de actividad, ocupaciones más demandadas, necesidades detectadas en las empresas, futuros polígonos empresariales).

3. A continuación, los demandantes pasaban por la acción de orientación PPEF, en la que se obtiene el diagnóstico de intereses profesionales, y las necesidades formativas en su caso, si requiere actualización para ejercer profesionalmente en aquella ocupación que desea o está ya capacitado para las exigencias del mercado.

4. La siguiente acción se bifurcaba dependiendo de los casos: bien iría a realizar una DAPO, si se detecta la necesidad de reforzar habilidades y destrezas personales para la búsqueda activa de empleo; bien iría directamente a una BAE, para aprender las herramientas más actuales para mejorar su búsqueda de empleo y conseguir el éxito de la inserción laboral.

Por otro lado, la detección de intereses profesionales para iniciar un proyecto de empresa requería un proceso de información y asesoramiento de plan de empresa y viabilidad de proyecto.

La realización de programas mixtos de formación-empleo serviría para adquirir una primera experiencia, dentro del sector de oficios generalmente, paralelamente con la adquisición de conocimientos teóricos mediante la formación; de ahí el calificativo que se le puso a éste tipo de programas formativos, y que se diferenciaban de la formación profesional ocupacional en la combinación de empleo (con contrato de trabajo para la formación) y la formación.

A este procedimiento que acabamos de exponer se le conoce actualmente como "Itinerario de Inserción Laboral". La metodología de las técnicas de intervención de la orientación laboral ha sufrido actualmente muchos cambios.

En el año 2003 la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico aprobó el Decreto 85/2003, de 1 de abril, por el que se establecen los Programas para la Inserción Laboral de la Junta de Andalucía.

Las personas destinatarias de los programas de inserción laboral que incluye el Decreto serán las personas demandantes de empleo, sin perjuicio de las prioridades que puedan establecerse en el marco de la Estrategia Europea por el Empleo, respecto de determinados colectivos.

De entre ellos, se atenderá preferentemente a:

- Jóvenes menores de 30 años.
- Mujeres.
- Personas paradas de muy larga duración (más de 24 meses).
- Personas demandantes de empleo mayores de cuarenta y cinco años.
- Personas con discapacidad.
- Minorías étnicas.
- Inmigrantes con dificultades de acceso al mercado de trabajo.
- Personas demandantes de empleo en riesgo de exclusión social (víctimas de violencia doméstica, menores de 30 años provenientes de instituciones de protección de menores, perceptores del programa de solidaridad, personas en proceso de rehabilitación o reinserción social con problemas de alcoholismo o drogadicción, personas ex reclusas de centros penitenciarios o en situación de libertad condicional).

En el año 2006, los programas de Asesoramiento para el Autoempleo y el de Promoción para Mujeres Trabajadoras fueron derogados en este para pasar a regularse por: el Decreto 175/2006, de 10 de octubre.

Para el año 2008, se aprobó la Orden de 26 de diciembre de 2007 (BOJA nº 7), para el desarrollo de los Programas de Orientación Profesional, Itinerarios de Inserción, Acciones Experimentales, Estudios y Difusión sobre Mercado de Trabajo, Experiencias Profesionales para el Empleo y Acompañamiento a la Inserción, en la Comunidad de Andalucía.

Como aspectos clave, e incidiendo especialmente en las técnicas de orientación para la inserción laboral dirigidas al colectivo de inmigrantes en situación de desempleo, habrá que desarrollar previamente actuaciones formativas de refuerzo en las tres áreas siguientes:

- Idioma español.
- Cultura y costumbres de España.
- Formación en valores de tolerancia, igualdad y respeto.

Recursos para la inserción de inmigrantes

En esta última parte pretendemos presentar una serie de recursos, a modo de catálogo, que facilitan el servicio de los orientadores laborales en su trabajo y/o que pueden suponer una ampliación de sus herramientas habituales, para ofrecer un servicio de mayor calidad.

Probablemente, existen muchos otros recursos y alternativas para obtener información y mejorar las técnicas de orientación para la inserción laboral de los inmigrantes de la relación que exponemos a continuación (los servicios de empleo municipales y provinciales, comarcales, asociaciones, fundaciones, colegios profesionales, agrupaciones empresariales, juveniles, etcétera). Veremos los que se ofrecen principalmente a nivel autonómico tanto entre las Administraciones públicas como de ONGs.

Administraciones públicas

Programa Andalucía Orienta

El programa Andalucía Orienta, puesto en marcha desde principios del 2001, se crea como medida de actuación preventiva en materia de orientación e información sociolaboral. Los principios que rigen el Programa son:

- Igualdad de oportunidades.
- Actividades y servicios centrados en la persona.
- Aplicación de nuevas tecnologías.
- Acción contextualizada.
- Calidad de servicio.
- Estar integrado en el Servicio Público de Empleo.

Los instrumentos que se utilizan en el Programa para el funcionamiento del Servicio de Orientación se fundamentan en dos modalidades de servicios:

Servicio Telemático de Orientación (STO)

Se trata de un espacio virtual especializado en la orientación profesional, de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, de forma que se constituye como alternativa a la modalidad de servicios de orientación profesional presenciales.

Los principales recursos que ofrece al público de forma telemática son:

- Guía Práctica para la búsqueda de empleo.
- Información para el empleo.
- Directorio de Centros de Orientación en Andalucía.
- Consulta telemática de cita previa a través de Internet.

Servicios de Orientación

Es una estructura técnica permanente que realiza funciones de orientación profesional y estudios de campo de la realidad sociolaboral del territorio, en varios aspectos:

- Orientación sobre la situación del mercado de trabajo.
- Orientación sobre las técnicas de búsqueda de empleo.
- Orientación sobre el posicionamiento en el mercado, orientación vocacional.
- Orientación para el mantenimiento del puesto de trabajo.

Las acciones básicas de orientación son aquellas que se ofertan a los demandantes de empleo o que pueden solicitar ellos por propia iniciativa. Son las siguientes:

El Servicio de Orientación del Programa ofrece, además de las acciones que hemos visto anteriormente, otras acciones dirigidas a la prevención de la situación del desempleo, medidas de sensibilización y difusión de los servicios, promoción de metodologías innovadoras en la orientación con la aplicación de las nuevas tecnologías (la tele orientación), y desarrollo de actividades formativas para los profesionales de la orientación.

Foro Andaluz de la Inmigración y foros provinciales.

El Foro Andaluz de la Inmigración es un órgano de consulta, representación y participación en el ámbito de la política social para inmigrantes, adscrito a la Consejería de Gobernación.

Tiene por objeto establecer un cauce de participación y debate de todos los agentes sociales implicados en el fenómeno de la inmigración, para promover la integración social de los inmigrantes de origen extranjero residentes en Andalucía.

Entre otras muchas funciones, tiene la de facilitar el diálogo y la comunicación entre el colectivo inmigrante y la sociedad de acogida, para agilizar y mejorar el proceso de integración.

De la misma manera, existen foros provinciales de la inmigración en cada una de las provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El Foro Andaluz tiene su propia regulación normativa a través del Decreto 55/2001, de 26 de febrero, y los foros provinciales mediante el Decreto 202/2005, de 27 de septiembre.

Programas y proyectos europeos de inmigración

A través de los programas subvencionados por el Fondo Social Europeo, la Comunidad Autónoma de Andalucía promueve varios programas dirigidos a la

integración de los inmigrantes con la sociedad andaluza. Citamos a continuación algunos de ellos.

Proyecto EQUAL-ARENA

Se inscribe en el marco de la Iniciativa Comunitaria Equal. El objetivo general de este proyecto es fomentar la participación en igualdad de la población extranjera residente en Andalucía, especialmente, en el ámbito laboral.

Tiene como línea de actuación principal la sensibilización para la prevención del racismo y la xenofobia. La sensibilización se dirige tanto a la población inmigrante como a la población autóctona de las provincias de Almería, Cádiz y Huelva.

Proyecto OMEPEI

Está enmarcado dentro del Programa Operativo España-Marruecos, de la Iniciativa Comunitaria Interreg III A, y propone actuar, de forma global, en las provincias de Málaga y Cádiz y, para determinadas acciones específicas, en las provincias limítrofes de Huelva, Granada, Sevilla y Córdoba.

La finalidad que persigue el proyecto es establecer redes de intercambio y estructuras de cooperación transfronteriza entre Andalucía y el Norte de Marruecos.

Campaña “Como Tú”

Pretende fomentar la cohesión social de la población andaluza, independientemente de consideraciones relativas a la procedencia étnica o identidad cultural.

OPAM. Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones

El OPAM es uno de los proyectos que la Consejería de Gobernación, a través de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, desarrolla en el marco del Programa Operativo Integrado de Andalucía 2007-2013, cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Es un instrumento para el análisis y conocimiento de la realidad de la inmigración en Andalucía.

El OPAM colabora en su gestión con el Instituto de Estudios Sociales Avanzados y con el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

FORINTER2. Formación en interculturalidad y migraciones

El Proyecto FORINTER2 consiste en el diseño, ejecución y evaluación de un plan de formación en materia intercultural, dirigido al personal de las Administraciones Públicas de Andalucía.

Su finalidad es iniciar un proceso político y técnico que implique nuevas maneras de pensar y enfocar las políticas, los modos organizativos y la forma de trabajar de las instituciones, basado en la incorporación transversal de la perspectiva intercultural.

Otros recursos de ámbito nacional

Red EURES (European Employment Services)

Es una red de cooperación para el empleo y la libre circulación de trabajadores, uno de los principios fundamentales de la Unión Europea.

La Red EURES fue creada en 1993 para hacer posible la libre circulación de trabajadores en el marco del Espacio Económico Europeo y pone en relación a la Comisión europea con los servicios públicos de empleo de los países del Espacio Económico Europeo (países miembros de la UE, más Islandia, Noruega y Liechtenstein) y de Suiza, y con otros organismos.

El objetivo de la Red EURES es prestar servicios a los trabajadores, a los empresarios, y a cualquier ciudadano que desee beneficiarse del principio de la libre circulación de personas, proporcionando información y asesoramiento sobre ofertas y demandas de empleo, situación y evolución del mercado de trabajo y sobre condiciones de vida y trabajo de cada país.

En la búsqueda de empleo, facilita la movilidad y colocación de los trabajadores, pudiendo acceder a las ofertas de empleo que se presenten en cualquiera de los países que la componen.

En la búsqueda de trabajadores, posibilita al empresario la contratación de trabajadores en cualquier Estado miembro, elevando así el nivel de su personal, mejorando sus productos y ampliando sus actividades.

Programa OBERAXE (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia)

Con la intención de desarrollar políticas de integración de los inmigrantes, el Gobierno creó, dependiendo de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, la Dirección General de Integración de los Inmigrantes, a la que se le asignan competencias en materia de promoción de políticas de igualdad de trato y no discriminación por el origen racial o étnico.

A esta Dirección se adscribe el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, que tiene funciones de estudio y análisis, y con capacidad de elevar propuestas de actuación en materia de lucha contra el racismo y la xenofobia.

El Observatorio es también una herramienta que permite conocer qué magnitudes deben tenerse en cuenta en relación con el fenómeno migratorio que puedan afectar de modo directo a la igualdad de trato de las personas inmigrantes y a su no discriminación por el origen racial o étnico.

Proyecto Integra LOCAL

Con la intención de ofrecer un punto de referencia a las Entidades Locales que sirva de entrada a diferentes servicios e información de interés en materia de integración de las personas inmigrantes, se lanza este Portal Web desde el que se puede acceder a contenidos de diversa índole.

Se trata de un programa impulsado por el Gobierno de la Administración Central, a través del Ministerio de Trabajo e Inmigración, llevado por la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.

Otros servicios

Finalmente, queda añadir que, tanto desde el Ministerio de Trabajo e Inmigración como desde el Ministerio del Interior, se ofrecen servicios relacionados con los inmigrantes para que aspectos como la de residencia, contratación laboral, acceso a servicios sociales, etcétera, que pueden resultar de interés a tres niveles:

- Para los profesionales que se dedican a la atención de los inmigrantes, tanto desde los servicios públicos como privados, para poder ofrecer un servicio que mejore la calidad y eficacia de la gestión.
- Para el propio colectivo de inmigrantes, para que mejoren sus estrategias a la hora de integrarse, tanto laboral como socialmente con la sociedad autóctona.
- Para los empleadores que requieren los servicios de los inmigrantes por necesidad de mano de obra productiva, para que agilicen los trámites de la contratación, y que ello no sea un impedimento, sino más bien una ayuda al proceso de inserción laboral, y para que conozcan la legalidad requerida para establecer relaciones laborales ajustadas a la normativa española vigente.

ONGs

Pero no solo las administraciones públicas toman medidas de cara a orientar laboralmente a los inmigrantes también desde sus inicios, las ONGs han trabajado en este campo y con la crisis han registrado un incremento del número de personas

extranjeras que solicitan asesoramiento laboral y otras han puesto en marcha nuevos servicios de búsqueda de empleo. Enseñan a hacer un currículum, a localizar ofertas de trabajo en Internet, a preparar una entrevista o acompañan en las tareas de búsqueda e integración laboral.

Cruz Roja

En Cruz Roja, la red Interlabor@ también atiende de manera integral las dificultades de las personas inmigrantes en materia de empleo, como las barreras lingüísticas, el desconocimiento del mercado laboral español o los problemas derivados del desarraigo cultural y familiar. Se parte de los obstáculos y oportunidades para elaborar un itinerario personalizado con cada participante. Las medidas para facilitar el acceso a un empleo abordan las dificultades que se consideran un posible obstáculo o pueden implicar prácticas discriminatorias. Por ello se facilita capacitación laboral y la posibilidad de realizar prácticas profesionales, además de servicios de orientación e intermediación.

Cruz Roja dispone de un site dedicado en exclusiva a cuestiones de empleo. Considera a éste como una de las principales vías para la integración social, por lo que cuenta desde 2001 con una red territorial de Servicios Integrados de Empleo (SIE), que en 2008 atendió a un 88,58% de usuarios inmigrantes y a un 11,49% de personas en situación de dificultad social. En total, se han abierto 98 oficinas locales en 44 capitales de provincia. En ellas se desarrollan actuaciones de asistencia técnica, formación o intercambio de buenas prácticas.

El equipo de cada oficina está formado por diversos profesionales. Lo componen: orientadores que acompañan a la persona durante todo el proceso e identifican los sectores con mayores oportunidades de empleo, formadores, gestores de empleo que median entre la oferta y la demanda, técnicos que buscan despertar las inquietudes del participante por emprender su propio negocio voluntarios que enseñan español o participan en tareas de sensibilización, entre otras cosas, y las propias empresas.

Afro Aid

Otra entidad implicada en proyectos de este tipo es Afro Aid, que imparte cursos gratuitos de informática básica, Office e Internet a personas inmigrantes en general y uno específico para mujeres inmigrantes, en especial madres, que pueden dejar a sus hijos al cargo del servicio de guardería. También cuenta con personal que asesora y organiza talleres o charlas sobre los recursos para la búsqueda activa de empleo, la elaboración de un currículum o las técnicas para afrontar una entrevista de trabajo.

Acoge

La planificación es fundamental. Red Acoge insiste en que se debe conocer el proyecto y proceso migratorio de la persona inmigrante, así como sus estrategias, recursos y expectativas, para diseñar el itinerario de inserción laboral. Su área de empleo cuenta con servicios de información, mediación laboral, diseño de itinerarios individualizados, apoyo en búsqueda de empleo y formación. La delegación de Valencia pone a disposición de las personas interesadas un amplio programa de inserción sociolaboral. Valencia Acoge realiza tareas de acogida y diagnóstico (entrevista para la detección de las necesidades y fortalezas), formación prelaboral, orientación sociolaboral (técnicas de búsqueda de empleo y conocimiento de las características del mercado laboral) y mediación. Cuenta con una bolsa de empleo para trabajadores inmigrantes, contacta con empresarios y empresas que son potenciales demandantes de trabajadores y asesora sobre buenas prácticas de contratación.

CEAR

Esta ONG amplía estos servicios a solicitantes de asilo, refugiados, desplazados, inmigrantes vulnerables y procedentes del asilo, que se hallan en situación de desprotección y riesgo de precariedad social. Los itinerarios de inserción laboral se destinan, en particular, a personas inmigrantes regularizadas o en vías de regularización, a quienes se entrevista para evaluar su situación, se elabora un perfil profesional y se realiza un seguimiento del plan personal de empleo.

Fundación Esplai

La Red permite múltiples posibilidades en numerosos campos. A ella ha recurrido la Fundación Esplai para poner en marcha el programa Conecta, que se basa en la formación a través de una red de 78 telecentros distribuidos por todo el país. "Desde 2001, se han formado 263.000 personas gracias al trabajo en red, a la acción formativa y de acompañamiento de los dinamizadores y a una metodología específica para cada colectivo.

Este proyecto se orienta a los jóvenes, mujeres con dificultades de acceso al mundo laboral, desempleados de larga duración y personas con dificultades de inserción social. En los telecentros tienen la oportunidad de asistir a cursos de alfabetización digital e iniciación básica a la informática, actividades de autoformación o recibir atención personalizada sobre los posibles recursos para buscar empleo.

Resultados/ Conclusiones

Como hemos podido conocer, la inmigración es un fenómeno que acompaña al hombre desde sus orígenes pero no por ello es aceptado ni comprendido por la

población receptora, posiblemente por falta de información o mala formación. Sin embargo, como hemos visto, tiene varios efectos positivos, uno de los cuales es a nivel laboral y es en este aspecto máxime en época de crisis en el que es conveniente una adecuada orientación de los candidatos a trabajadores.

De lo anteriormente expuesto se puede deducir que son múltiples las acciones encaminadas, en definitiva, a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, son muchas las entidades tanto públicas (diferentes administraciones) como privadas (ONGs) que a diferentes niveles (europeo, nacional, autonómico, provincial, local) intentan mejorar la información e inserción social, laboral de colectivos específicos o de la población en general. Esto trae consecuentemente un solapamiento de funciones y una duplicidad de esfuerzos que puede dar lugar a cierta confusión y en algunos casos se pueden dar situaciones que lleguen al abuso o la utilización de diferentes recursos para un mismo fin.

En el plano positivo, estas acciones permiten formarse para estar en mejores condiciones de acceder a un puesto de trabajo digno o mejorar el que ya se tiene y por otro lado ampliar el horizonte no sólo en cuanto a la dimensión espacial, pues las nuevas tecnologías permiten acceder a ofertas laborales de lugares lejanos, sino también el horizonte en cuanto a perfiles profesionales.

No obstante la grave crisis en la que estamos inmersos dificulta enormemente el acceso al mercado laboral lo que ocasiona que personas altamente cualificadas tengan gran dificultad para encontrar empleo.

Referencias

- Decreto 85/2003, de 1 de abril, por el que se establecen los programas para la Inserción Laboral de la Junta de Andalucía. (BOJA nº 79 de 28 de abril de 2003).
- Decreto 202/2005, de 27 de septiembre, por el que se crean y regulan los Foros Provinciales de la Inmigración.
- Decreto 175/2006, de 10 de octubre, por el que se aprueba el Plan de Fomento y Consolidación del Trabajo Autónomo en Andalucía. (BOJA 213 de 03 de noviembre de 2006).
- Fix, M., Papademetriu, D., Batalova, J., Terrazas, A., Lin, S. Yiyang y MITTELstadt, M. (2009). Migration and the Global Recession. *Migration Policy Institute*. <http://www.migrationpolicy.org/pubs/MPI-BBCreport-Sept09.pdf>
- Jiménez Romero, C. (2003). *Que es la inmigración*. Barcelona: RBA/Integral.
- Migration DRC (Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty. Migration and the Financial Crisis). (2009). How will the Economic Downturn Affect Migrants? *Briefing* nº 17. February 2009. http://www.migrationdrc.org/publications/briefing_papers/BP17.pdf

- Oliveres, A. (2005). *Contra el hambre y la guerra*. Barcelona: Angle Editorial.
- Orden de 26 de diciembre de 2007, por el que se desarrollan los Programas de Orientación Profesional, Itinerarios de Inserción, Acciones Experimentales, Estudios y Difusión sobre el Mercado de Trabajo, Experiencias Profesionales para el Empleo y Acompañamiento a la Inserción, establecidos por el Decreto 85/2003, de 1 de abril, y se determinan las bases reguladoras de concesión de ayudas para su ejecución. (BOJA nº 7 de 10 de enero de 2008).
- Pajares, M. (2000). *Inmigración y ciudadanía en Europa: La inmigración y el Asilo en los años dos mil*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Solé, C. (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Soriano, E. (2008). La identidad y la ciudadanía en la nueva sociedad multicultural. En Jiménez, A. y Cruz, M. (Coords.), *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales*, (23-40). Huelva: Accem.
- Vega, M. (2007). *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar Ediciones
- Villanueva (2006) en A. Pantoja y T.J. Campoy (Coords.) (2006). *Programas de intervención en educación intercultural*. Granada: GEU.

Datos del autor:

Cristóbal Villanueva Roa

Doctor en Psicopedagogía. Orientador del IES Jabalcuz de Jaén. C/ Pintor Manuel Serrano nº 6, 5º A.
23006 Jaén, España. Telf.: 628146881.

Correo electrónico: cvroa@hotmail.com

Fecha de recepción: 13/03/2013

Fecha de revisión: 05/05/2013

Fecha de aceptación: 09/06/2013

PORTFÓLIO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DAS CONVERGÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

Jaqueline Silva da Rosa

Georgia Patrícia da Silva

Fernanda Ax Wilhelm

Ana Paula da Rosa Deon¹

Resumo. Este artigo se propôs a analisar as convergências existentes entre o método de portfólio como estratégia de avaliação da aprendizagem e a Educação Biocêntrica. Trata-se de um estudo qualitativo, cujo método mais adequado foi o da cartografia, a partir da experiência vivida com alunos do ensino superior do Curso de Administração em Caxias do Sul (RS). O estudo evidencia que o portfólio apresenta pressupostos pedagógicos que confluem nos mesmos pontos das bases epistemológicas da Educação Biocêntrica, no que diz respeito à Educação Dialógica, à Teoria da Complexidade e ao Princípio Biocêntrico.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, portfólio, Educação Biocêntrica.

PORTFOLIO IN THE EVALUATION PROCESS OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A CARTOGRAPHIC ANALYSIS OF CONVERGENCIES IN BIOCENTRIC EDUCATION

Abstract. This study aimed to analyze the convergences between the method of portfolio as a strategy for learning assessment and Biocentric Education. This is a qualitative study, which method was the most appropriate mapping from the lived experience of higher education students in the course of administration in Caxias do Sul (RS). The study shows that the portfolio presents pedagogical assumptions that converge on the same point of the epistemological bases of Education Biocentric regarding the Dialogic Education, the Complexity Theory and the Principle Biocentric

Key words: Assessment of learning, portfolio, education Biocentric.

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

PORTFOLIO EM EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANANZA SUPERIOR: UNA ANÁLISE CARTOGRÁFICA DE LAS CONVERGENCIAS CON LA EDUCACIÓN BIOCÉNTRICA

Resumen. Este estudio tuvo como objetivo analizar las convergencias entre el método de la cartera como una estrategia para la evaluación y la educación biocéntrica el aprendizaje. Se trata de un estudio cualitativo, cuyo método fue la asignación más adecuada de la experiencia vivida por los estudiantes de educación superior en el curso de la administración de Caxias do Sul (RS). El estudio muestra que la cartera presenta concepciones pedagógicas que convergen en el mismo punto de las bases epistemológicas de Biocêntrica Educación con respecto a la educación dialógica, la Teoría de la Complejidad y la Biocêntrica Principio.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje, la cartera, educación biocéntrica.

Introdução

A avaliação da aprendizagem abarca princípios tanto objetivos quanto subjetivos; e esta subjetividade, muitas vezes, é sucumbida pelo teor tecnicista do ato avaliativo. Na verdade, os educadores expressam a subjetividade ao avaliar os educandos, mas não assumem que ela está sendo considerada na avaliação. Entretanto, cabe a todos os sujeitos, envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Escola, Sociedade, Família, Educador e Educando), repensar práticas pedagógicas de avaliação menos formatadas e moldadas em pensamentos positivistas. Portanto, este estudo apresenta uma discussão que surge justamente da inquietação de praticar uma avaliação mais humana, mais complexa e, principalmente, que respeite a autonomia do sujeito aprendente. Nesse sentido é que se busca desvelar métodos de avaliação, por meio de um paradigma de educação, que possam proporcionar e estimular uma ação reflexiva da aprendizagem do próprio sujeito.

Nessa esteira de pensamento, traz-se à luz desta investigação o método de portfólio – que consiste na construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades dos discentes mediante o tratado em sala de aula, como estratégia de avaliação – e a Educação Biocêntrica, consubstanciada pelas bases epistemológicas da Educação dialógica, pela Teoria da complexidade e pelo paradigma Biocêntrico.

O objetivo do estudo é analisar as convergências existentes entre o método de portfólio, como estratégia de avaliação da aprendizagem, e a Educação Biocêntrica (EB). De forma a alcançar o objetivo deste trabalho, descreveu-se o método de portfólio, tanto suas bases teóricas quanto sua aplicabilidade em sala, e analisaram-se as bases epistemológicas da Educação Biocêntrica e seus pressupostos. A cartografia ocorreu a partir da aplicação do portfólio em duas turmas de ensino superior (primeiro e

quarto semestres, do curso de Administração, na cidade de Caxias do Sul, RS), totalizando 102 alunos.

Para tanto, este artigo está organizado e dividido da seguinte forma: a) Introdução, na qual se apresenta o objetivo do estudo, b) Referencial teórico, que traz os pilares teóricos sobre a avaliação da aprendizagem, Portfólio e a Educação Biocêntrica (pressupostos e bases epistemológicas), c) procedimentos metodológicos, nos quais se insere a classificação da pesquisa, sendo este um estudo qualitativo, que se utiliza da cartografia como método de pesquisa, d) análise dos dados e e) Considerações Finais, seguidas das Referências Bibliográficas.

A avaliação da aprendizagem e o Portfólio

Tendo-se como objetivo analisar as convergências existentes entre o método de portfólio como estratégia de avaliação da aprendizagem e a Educação Biocêntrica, não serão tratadas aqui as várias formas de avaliação aplicadas aos educandos; detivemo-nos especificamente ao método portfólio. Ao se referir que a educação é um processo dinâmico de construção e reconstrução de saberes, imputando mudanças aos sujeitos envolvidos, “por ser reflexão da ação, podemos inferir que a avaliação torna-se possibilidade de superação da própria ação e que, se permanente, provocará mudanças na ação educativa rumo à efetivação de sua intencionalidade”. Portanto, pode-se indicar que é na aprendizagem que se efetiva a intencionalidade da ação educativa; nesse ínterim, toma-se que a avaliação não pode ser considerada uma constatação, mas sim um instrumento da intencionalidade das ações educativas (Darsie, 1996, p. 48).

Os primeiros autores a tratarem sobre a avaliação, no século XX, foram Thorndike e Tyler e Smith. Pautados no desejo de mensurar mudanças no comportamento humano, focaram na estruturação de testes padronizados para medir as aptidões e habilidades dos alunos. Em especial Tyler e Smith desenvolveram alguns procedimentos de avaliação a fim de averiguar informações no que se referia ao desempenho dos alunos ao longo do processo educacional correlacionadas aos objetivos curriculares. Tyler, em 1949, realizou uma publicação acerca da avaliação atrelada aos objetivos, ou seja, avaliação por objetivos; até hoje aplicada (Souza, 1986).

Embora precursora da concepção da aprendizagem², “A análise da concepção... que se refere à avaliação da aprendizagem evidencia que o modelo de avaliação por objetivos, proposto por Tyler, é o que está subjacente às suas proposições, não se observando, em essência, idéias alternativas a essa proposta.” Desta forma, percebe-se a “tendência tecnicista de pensar a Educação, de inspiração filosófico-positivista”. A operacionalidade vigora com caráter positivista, centrando-se nos aspectos muito mais técnicos da avaliação, e deixando de lado o seu cunho político e ideológico (Souza, 1986, p. 108).

² Ver Reboul (1991).

Está-se aqui refletindo sobre a importância de reverberar e repensar o que se mede no processo avaliativo. Pensar a partir da realidade do sujeito, do seu contexto e do que ele pode entregar em sala de aula, leva a uma educação mais participativa, humanizadora e, principalmente, que exercita o respeito ao próximo, ao partir de uma avaliação formativa, porque a “aprendizagem recorre a conhecimentos anteriores; os conhecimentos que a situação de aprendizagem atualiza intervêm na construção de representação da aprendizagem e na busca de informação útil para resolver eficazmente os problemas” (Morin & Aubé, 2009, p. 164).

É condição *sine qua non* para o processo de aprendizagem a compreensão; Reboul (1991) já falara que os professores possuem uma espécie de linguagem (idioma), que os alunos reproduzem, quando dos exames, para resultar em boas notas, e, muitas vezes, esse idioma é esquecido. “Toda atividade de coleta de informação deve estimular o pensamento, a reflexão, o desenvolvimento do espírito de análise e a comprovação da informação aprende-se que... porque...” (Morin & Aubé, 2009, p. 165).

Essa entrega desejada, há pouco mencionada, leva a um questionamento já referido por Deleuze (1987): acerca do desconhecimento da forma pela qual uma pessoa aprende; mas de alguma maneira essa pessoa aprende, e essa maneira está atrelada aos signos, estes por vezes amorosos e inconfessáveis e que envolvem a heterogeneidade como relação. Elias e Axt (2004) apontam que esses signos imputam movimento de construção e desconstrução ao aprender, resultante de um exercício que não é linear, que não é baseado em conteúdos específicos, científicos e técnicos, mas em signos que abarcam e ultrapassam a noção de linguagem e das funcionalidades da comunicação.

O professor possui uma postura de reproduzidor do conhecimento (científico-linear-técnico), já legitimado, pois passou pelo reconhecimento, e “... o aluno aprende que deve reconhecer e repetir o que é dito por um discurso científico que se expressa através da voz do professor. Seu lugar na relação com o saber é o do não-saber. O caminho a ser trilhado é o do (re)conhecimento dos saberes que lhe são transmitidos como verdadeiros. Compõe-se, assim, a cadeia de um modo de conceber o aprender pelo (re)conhecimento...” (Elias & Ext, 2004, p. 21).

O desafio ora aqui mencionado vai muito mais além das práticas de avaliação e se torna mais complexo por envolver a compreensão, o entendimento e a concepção do próprio saber, de o que seja, e de o que deve ser mensurado e avaliado nos educandos. Mas esse desafio ficará para uma próxima discussão, até porque não faz parte do objetivo deste estudo.

A avaliação pode e deve ser vista a partir de um espectro de construção social, na qual figuram dois ou mais indivíduos que concretizam uma relação partilhada e cooperativa do saber. Essa construção contempla a realidade do sujeito em toda sua amplitude: família, condição social, raça, cor, idade, religião etc. Contempla também os objetivos estipulados e que devem ser alcançados no processo educacional, caracterizados e dimensionados de forma particular aos educandos. O caráter processual

da avaliação e o aspecto da própria reconstrução do saber conduzem a um olhar não mais punitivo e seletivo em relação aos alunos, mas atrelado à formação do sujeito.

Esse redimensionamento deve partir de todos os envolvidos no processo educacional: sociedade, escola, alunos, professores, legislação etc. Há certo *glamour* para os que vão muito bem nas avaliações. Trata-se similarmente a um processo de seleção natural: os mais aptos e os não aptos. Isso insufla sentimentos de derrota, de incompetência, de incapacidade em quem não passa num processo de avaliação. Mas é interessante perguntar: Qual foi a entrega deste aluno ao longo do processo? É importante considerar as entregas não apenas quantitativas (trabalhos, resenhas e provas), mas o desenvolvimento como ser humano, como cidadão, como homem, como mulher, como sujeito do fazer, do refazer, do reconstruir.

Pacheco (1998) indica que a avaliação deve ser analisada a partir de alguns aspectos: decisão subjetiva, processo objetivo, procedimentos, parâmetros de avaliação, articulação escola e sociedade, atitude formadora e controle curricular. Percebe-se o caráter multidimensional indicado pelo autor ao incluir na discussão do processo avaliativo aspectos antes colocados à parte ao se pensar na avaliação. A discussão acerca de objetividade *versus* subjetividade do ato avaliativo repousa em algumas tendências como a da correção por lotes, por exemplo, sendo que os primeiros alunos são sobreavaliados e os últimos subavaliados; a tendência de atribuir a mesma nota ao aluno baseado em desempenhos anteriores; a tendência de avaliar o aluno partindo de sua imagem (atitudes, participação e postura); a tendência de julgar o desempenho do aluno pautado no estatuto escolar e social do estudante; e, ainda, a tendência do extremismo, tanto para positivo como para negativo (Noizet & Caverni, 1983; Hadji, 1994; Amigues; Zerbato-poudou, 1996 apud Pacheco, 1998).

Um dos dilemas dos educadores universitários repousa no foco da formação dos educandos, pois os professores devem deixar de centrar-se na formação direcionada ao ensino, concentrando-se na aprendizagem, devem ir além do repasse de conteúdo, compreendendo como este é entendido, organizado, integrado em um aglomerado de significados de conhecimento e novas habilidades (Zabalza, 2004). Alves (2000) compartilha o pensamento de que “... o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida” (p. 24).

Portanto, para uma educação reflexiva, devem-se exercitar formas tanto de aprendizagem como de avaliação que permitam mensurar levando em consideração aspectos antes não mencionados. A avaliação formativa leva o educando a apropriar-se das aprendizagens estabelecidas no currículo. A avaliação pautada nessa abordagem é estabelecida na intimidade da sala de aula, na qual “a relação professor-aluno é mais estreita, especialmente na autoavaliação feita pelo aluno e pelo professor individual e/ou coletivamente” (Cortesão apud Alavarenga, 2001, p. 01).

Para Cortesão (1993) e Perrenoud (1999), a fim de praticar esse tipo de avaliação, é fundamental intensificar o vínculo docente-discente, no qual o educando

compreenda o seu próprio processo de aprender; ao educador cabe observar, registrar, agir a partir dos sinais enviados pelos estudantes ao longo do processo ensino-aprendizagem. Uma das formas de aplicar a avaliação formativa é a por intermédio do portfólio.

Nesse sentido, tem-se o conceito de portfólio: “... É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.” (Anastasiou & Alves, 2004). Resumidamente, pode-se indicar que o portfólio é uma coleção dos registros e materiais dos alunos acerca do que fora tratado em sala de aula. Mas não se pode ser simplista demais, referindo-se que o portfólio seja apenas um resumo/resenha dos conteúdos; não é este o propósito do portfólio aqui discutido.

Esse método permite que o educando realize a construção e reconstrução do seu saber de forma particular, pois contempla a individualidades dos alunos, a sua compreensão, dificuldades e avanços diante do que fora abordado, discutido e explanado em sala de aula. Observa-se que há um envolvimento maior do professor ao estabelecer essa forma de diálogo com os alunos, e ambos são “... mobilizados para a construção do conhecimento e da realização de suas sínteses, como formas de registro... arraigados em elementos históricos de seus atores, retratam continuidade e rupturas pessoais, e... elementos de significação e práxis...” (Anastasiou & Alves, 2004).

O portfólio se torna espaço de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educando e ao educador o desenvolvimento de múltiplas habilidades, requerido no mundo de extremas mudanças (Zanellato, 2008). Ele se constitui em um instrumento reflexivo de avaliação e de aprendizagem que contribui para promover diversas mudanças e reflexões do educando (Chun & Bahia, 2009). As autoras evidenciam esse instrumento como estratégia que favorece a reflexão e a aquisição do conhecimento de modo processual e desperta a criatividade nos sujeitos, tendo a integralidade como eixo norteador da formação.

Gomes *et al.* (2010, p. 394) também investigaram o portfólio na área da saúde e indicam que ele é um instrumento de ensino-aprendizagem que contribui para a formação de um “profissional de saúde que possa estar inserido na sociedade e que diante dela intervenha como cidadão, quiçá para a criação de um mundo melhor.” Os autores ainda citam Moreira (1997) e Hassad (2003), os quais revelam que o portfólio deve ser considerado uma ferramenta do sistema de avaliação discente, tomada como agente de ação, formação e transformação do educando e de sua própria prática, uma vez que os estudantes utilizam suas experiências e podem correlacioná-las com os conhecimentos de sala de aula de forma efetiva, tendo em vista a aprendizagem significativa.

Essa técnica de avaliação como estratégia de aprendizagem perpassa aspectos que outras formas de avaliação não contemplam como uma aprendizagem reflexiva e

crítica: o desenvolvimento de competências de planejamento, o desenvolvimento de capacidades para pesquisa e a valorização do trabalho do outro (Sá-Chaves, 2005). Essa valorização do outro é construída num processo dinâmico, dialógico e vivencial, o qual traz para junto do professor o aluno e todo o seu contexto, sua realidade, suas concepções não apenas quanto ao conteúdo, mas concepções de mundo, de vida, de dificuldades, de motivações e de anseios. O portfólio³ não é pontual, estático, mas uma forma processual e articulada e de estreitamento de vínculo entre os sujeitos do processo de aprendizagem – aluno e professor.

Mas, para que essa mobilização aconteça, o educador necessita estabelecer um diálogo inicial com os alunos a respeito do próprio portfólio; estimulando os alunos a buscarem desvendar o que significa essa estratégia. Mediante isso, precisa conciliar objetivos e formas segundo os quais os alunos devam estruturar seus registros. Na literatura, não há indicação de modelos ou formas específicas para se fazer um portfólio; isso deve ser discutido no grupo, aliás com o grupo. Veja que já inicia nessa etapa o respeito pelo outro, ao se discutir coletivamente como acontecerá o processo de avaliação mediante portfólio; o que pode ser construído; que conteúdo contemplar; como fazer os registros, incluir artefatos visuais, músicas, fotos, textos de outras disciplinas, família, relatos de colegas de trabalho, experiências vividas pelos estudantes fora do ambiente escolar, o seu próprio relacionamento com o grupo da escola. Tudo pode ser construído e desconstruído a partir desse diálogo.

Ao se mencionar o respeito ao outro, a humanização, as experiências vividas, o processo reflexivo e o cuidado com as relações (vínculos) entre educador e educando, começa-se a discorrer sobre educação biocêntrica.

Educação Biocêntrica: pressupostos e bases epistemológicas

Como mencionado anteriormente, o foco da avaliação deve estar na aprendizagem. Mas, para pensar em redimensionar o foco dessa aprendizagem, tem-se que de ter um redimensionamento da concepção sobre educação. Tem de ser uma educação que se conecte à vida, e “estar conectado com a Vida significa experimentar cada instante como único e intransferível no tempo e no espaço, é captar a profundidade do ‘aqui-agora’, é perceber-se na inserção congruente com o Todo” (Flores, 2006, p. 55). O autor assevera que não se pode considerar no processo educativo a imposição, a reprodução dos saberes; a educação deve primar pela interação entre os sujeitos envolvidos de forma a propiciar vivências prazerosas. Aqui se menciona o princípio Biocêntrico, o qual, segundo Toro (como citado em Cavalcante, 2006, p. 11-12), “... coloca seu interesse em um universo compreendido como um sistema vivo. O reino da vida abrange muito mais que os vegetais, os animais e o homem. Tudo o que existe... faz parte deste sistema vivo prodigioso.”

³ O portfólio pode receber outras nomenclaturas, que se alteram em função das finalidades e dos espaços geográficos de inserção desse método. Entre as possíveis: porta-fólios, dossiês, processo-fólios, diários de bordo e, em função da era da tecnologia da informação, webfólios (Anastasiou & Alves, 2003).

O autor, ao reverberar sobre o conceito da vida, indica que a evolução do universo é, portanto, a evolução da vida. Nestes termos e com o mesmo pensamento, Cavalcante (2006, p. 12) contempla que o Princípio Biocêntrico apoia-se no fato “de que toda atividade humana está em função da vida; segue um modelo interativo, de rede, de encontro e de conectividade; situa o respeito à vida como centro e ponto de partida para todas as disciplinas e comportamentos humanos...”. Flores (2006) esclarece que a Educação Biocêntrica deve estar amparada por alguns pressupostos como o prazer de aprender e pelo sabor de saber, no qual ter-se-á uma aprendizagem mais efetiva, já que se possibilita ao educando uma aprendizagem reflexivo-vivencial. Isso denota que a presença do outro, “que me reconhece e identifica enquanto ser aprendente e partilha comigo desta aprendizagem, amplia o meu prazer de aprender e tempera o sabor do conhecimento” (p. 56).

O segundo pressuposto parte das estruturas cognitivas impulsionadas quando se estabelece o vínculo entre os sujeitos da aprendizagem (educador e educando), o qual deve estar pautado no amor mútuo, no significado que o sujeito toma para si a partir da presença do outro. O diálogo estabelecido entre os sujeitos é o diálogo da afetividade. Essa afetividade se dá por meio da inteligência afetiva, a qual Toro (como citado em Flores, 2006) indica que é a capacidade de estabelecer correlações com a vida – espaço e significado –, com a identidade do universo. A afetividade contempla emoções, sentimentos e desejos. As emoções têm raízes instintivas e são demonstradas por meio das reações orgânicas (Flores, 2006). Simon, citado por Neves e Carvalho (2006), também refere que o afeto incluiu vários aspectos: crenças, atitudes, emoções, sentimentos, motivação e atribuição causal. Dalla Vecchia (2009) assevera que a forma estrutural e originária da organização do conhecimento reside na afetividade.

Esse potencial afetivo⁴ em contato com a realidade desencadeia no organismo uma gama de sensações, emoções e sentimentos. Essa gama pode ser desenvolvida por meio de processos educativos indutores. Desta forma, Flores (2006) toma como terceiro pressuposto que uma educação integradora deve explicitar-se por meio do cultivo das forças instintivas que são organizadoras e conservadoras da vida, pois instintivamente o ser vivo busca a conservação da sua vida.

Essa conservação da vida engloba o aspecto da saúde, numa concepção muito além de saúde apenas como ausência de doença: saúde engloba a integração entre a razão, a sensação, o sentimento e a intuição (Jung apud Flores, 2006). O autor considera que uma educação focada na vida abarca a expressão existencial somato-psíquica, na qual os movimentos expressam impulsos emocionais. Uma vez estabelecida a interação dos protagonistas da aprendizagem e tomada a educação com foco central na vida, temos que os movimentos fazem parte do sistema educacional, que é tomado como um sistema aberto e vivo, no qual “... está sempre em interação, o que implica que tanto o

⁴ Na Educação Biocêntrica, uma das metodologias é a Biodança, a qual é estruturada por 5 linhas de vivência: vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência. A Educação Biocêntrica também toma como uma de suas contribuições/base as linhas de vivência (Toro, 1991).

planejamento quanto a prática pedagógica, para estarem de acordo com o novo paradigma, necessitam incluir o movimento como forma de expressão dos processos de interação e reflexão.” (Moraes, 1996, p. 64).

Na consecução desses pressupostos (quarto e quinto), tem-se que o processo de desenvolvimento individual deve assumir a corporeidade como ponto de partida e o movimento humano pleno de sentido como expressão de presença no mundo. Ao tomarmos consciência de nossa própria identidade, temos a expressão de presença no mundo. Para fortalecer a expressão dessa identidade (por ora provinda de sua carga genética), deve-se exercer a educação plena visando à construção de autonomia. O sujeito expressa sua identidade por meio da relação estabelecida com o outro e com o mundo. Portanto, reconhecer o outro suplanta uma atitude moral de respeito humano, fazendo emergir a construção de uma relação emocional que se dá na afetividade, no amor incondicional aos semelhantes (Flores, 2006).

O autor apresenta o último pressuposto que faz menção ao educador (mediador do processo de aprendizagem): é ele que promove a expressividade dos potenciais genéticos do educando. Isto possibilitar sua manifestação como valorização do sabor de saber e do prazer do viver, como curiosidade permanente e exaltação criativa, como afetividade e solidariedade, e como integração com o mundo em que vive.

Cavalcante *et al.* (2007) coadunam-se com Flores (2006) ao indicar uma sistematização na qual a Educação Biocêntrica deve estar baseada: a) papel da escola ou da organização: despertar no ser a conexão com a vida, ampliando a consciência ecológica, reeducar para vida, cultivando a afetividade, facilitar a expressão criativa, propiciar a aprendizagem reflexiva e vivencial; b) conteúdo de ensino-aprendizagem: construção do conhecimento orientado pelo princípio biocêntrico (que supera o antropocêntrico), diferentes saberes a serviço das funções primordiais da vida, reconhecimento e expressão das emoções legítimas, fortalecimento da espiritualidade, orientada pelo amor; c) método de ensino-aprendizagem: construção do conhecimento mediado pelo diálogo a serviço da vida, aprendizagem, autodescoberta, expressão dos potenciais criativos na relação dinâmica entre a arte e a ciência, despertar do espírito de solidariedade e convivência amorosa, cooperação como processo básico na socialização, a adoção do princípio de progressividade, aprender a conhecer por meio da autopoiese; d) relacionamento educador-educando: interação orientada pela consciência ética, relação horizontal, circular e transdimensional, relação dialógica e amorosa, relação empática e cultivo do vínculo, o educador como mediador na construção do conhecimento e o educando como sujeito da aprendizagem.

Diante do exposto, abordar-se-ão as bases epistemológicas essenciais da Educação Biocêntrica: o princípio biocêntrico, a teoria da complexidade e a Educação dialógica. No princípio Biocêntrico, tem-se a valorização da vida. Esse paradigma indica que antes da pessoa (ser humano) há algo que a mantém: a vida. Esta, por sua vez, não repousa apenas no ser humano, está em todo o lugar, pulsando e mobilizando

um conjunto de elementos que fazem com que os seres se mantenham, pois, quando tal mobilização ou atividade cessa, acaba a vida daquele organismo. Nessa linha de pensamento, evidencia-se a autopoiese, caracterizada pela potencialidade de um ser vivo gerar-se a si mesmo: dar existência mantendo sistemas de autoconservação, autorreprodução e autorregulação, o que nos seres vivos, respectivamente, correspondem aos sistemas imunológico, nervoso e endócrino (Maturama & Varela, 1995).

Obviamente que a funcionalidade desses sistemas é própria do ser, mediante relação estabelecida com o meio ambiente, ou seja, com o meio em que o ser está inserido. Os autores mencionam a organização desse ser autorreprodutivo de forma circular, ou seja, há uma autoalimentação desses sistemas, o que garante a conservação deles. Mas, também, há a inter-relacionalidade entre os sistemas e o meio.

Ao mencionar que os sistemas são autorreprodutivos e inter-relacionados, toma-se a questão da sustentabilidade. Sustentabilidade é satisfazer suas necessidades sem depreciar as perspectivas das próximas gerações. Então, um sistema mantém-se vivo, a partir da operacionalidade circular, mantendo trocas com o meio de forma a alimentar-se e retroalimentar-se (Brown apud Capra, 1995).

Ampliando a visão, e saindo da perspectiva individual, pode-se abarcar o conceito de autopoiese a partir de grupos de seres. A partir disso, infere-se que essas mesmas autoconservação, autorreprodução e autorregulação são encontradas em grupos, equipes de seres⁵. Ao se olhar para as salas de aulas, as organizações, os times ou as equipes, vê-se uma operacionalidade semelhante à descrita anteriormente. E por que não abranger e compartilhar dessas conceituações para a coletividade, o grupo? Dessa forma, há que se ter uma visão sistêmica. O âmago do raciocínio sistêmico está na alteração de mentalidade. Devem-se observar as inter-relações, em vez de os fluxos lineares de causa-efeito, e ver processo de mudanças em vez de mudanças instantâneas (Senge, 1990). A perspectiva do processo de mudanças também considera o erro como forma de aprendizagem.

O erro pode ser um instrumento de aprendizagem e tirar do foco o resultado final, concentrando-se no processo para chegar ao resultado final (Cavalcante *et al.*, 2007). Os autores concordam com Varela (1997), ao observar a circularidade como meio de forma de conexão entre os sistemas e com a própria realidade. Para tanto, o recurso que se usa e que causa limitações a esse raciocínio sistêmico é o da linguagem, estabelecida nas interações entre os indivíduos.

Uma vez estabelecido o raciocínio do todo, e não apenas das partes desconectadas, o indivíduo pode perceber o outro a partir da realidade daquele, compreendendo, analisando e emitindo informações e sentimentos de forma mais segura e mais completa. Isso imprime maior validade às ações, que podem ser estabelecidas no grupo, na equipe, enfim, no coletivo.

⁵ Ser: sistema vivo, independentemente de possuir ou não um sistema nervoso.

Já no que se refere à teoria da Complexidade, não é fácil ter uma visão sinóptica das “n” situações vivenciadas ao longo da vida. Parece que é mais fácil, menos complicado, pensar de forma linear, esquecer que se está embutido em vários sistemas, sejam família, organização, sociedade e, por que não, o próprio indivíduo. Isso parece não ter relevância para a maioria das pessoas: pensar de forma sequencial, como se houvesse hierarquia de degraus e a necessidade de suplantar um por um para alcançar o objetivo. Esquece-se do espaço – um espaço que possui fatores que, a todo o momento, influenciam e sofrem influência.

Vive-se, desta forma, por herança cultural, genética, o não “olhar diferente” e o fazer descobertas sempre calcadas na cientificidade. Isso, ao longo do tempo, moldou tão contundentemente a humanidade, que as formas “diferenciadas” de pensar são errôneas, descartáveis, são blasfêmias. Por que não se dar lugar ao que é duvidoso, ao que é incerto, ao que pode conduzir à resposta: talvez? Essa postura revela a aceitação do “dialogar entre certeza e incerteza” (Morin, 2008, p. 27).

Mas para isso há que se realizar um aprimoramento, uma renovação no pensamento humano, uma abertura à discussão, tentar enxergar que as coisas do mundo estão agindo e recebem influência do próprio meio; um meio que pulsa e que se movimenta em todos os sentidos. O homem é produto do meio e da mesma forma age sobre ele. Uma das leis explicitadas por Lavoisier (1794) – “na natureza nada se cria nada se perde tudo se transforma” – emerge das articulações dos elementos envolvidos, de sua mobilização quase que inerente. Assim é a vida, assim funcionam as coisas: um movimento contínuo, sendo alimentado, transformado e retroalimentado.

Essa forma tão simples de separar e dividir as coisas, para entender sua essência, imputa uma visão linear e limita o entendimento das várias forças que atuam sobre os mais variados fenômenos da nossa vida, inclusive de nossas organizações. A quinta disciplina constitui-se no raciocínio sistêmico, como um novo pensar sobre os sistemas, em especial as organizações; e por que não espaiá-lo no meio escolar, uma vez que nele são estabelecidas relações sociais? (Senge, 1990). Na verdade, o autor explicita a existência de cinco disciplinas, as quais devem se orquestrar conjuntamente: domínio pessoal, modelo mental, objetivo comum (visão compartilhada), aprendizagem em grupo e raciocínio sistêmico (a quinta disciplina).

Em especial, o raciocínio sistêmico inclui ver as inter-relações em vez de as cadeias lineares de causa-efeito e ter uma visão processual e não instantânea. Dessa forma, trabalha-se de maneira a desvelar certos modelos mentais (formas de pensamento), uma vez que estes podem estar ultrapassados, limitados e destoados das situações vivenciadas. Percebe-se uma imbricação de vários elementos que estão fazendo parte do processo, sejam de ordem familiar, organizacional, da sociedade, de nós mesmos. Esses elementos vão depender de cada situação, mas o que há de maior riqueza nisso tudo é “o olhar do indivíduo”, a forma singular de compreender as coisas, e a percepção de que todas elas estão sendo influenciadas e influenciando. A *Global*

Alliance for transforming education (GATE) afirma e apoia-se na visão holística do ensino ao propor que “[...] o ensino deve enriquecer e aprofundar a relação consigo mesmo, com a família e membros da comunidade global, com o planeta e com o cosmos” (Behrens, 2005, p. 58).

É possível coligir que aí resida a mais pura essência do pensamento complexo: o olhar das partes sem tentar apenas uma simples soma, de forma a superar a visão fragmentada sobre o todo; há muito mais do que isto, há uma sinergia gerada e retroalimentada em todas as direções, de todas as intensidades, de todas as formas e que vai apresentar resultados muitas vezes incertos. Essas incertezas, direções e saberes inacabados geram, no indivíduo, a curiosidade; e essa consciência do inacabamento torna o ser educável, já dizia Freire (2006), na obra *À sombra desta mangueira* – neste ínterim, tem-se a educação dialógica, a qual representa uma das bases epistemológicas da Educação Biocêntrica. Na obra, o autor inicia a discussão da dialogicidade não por seu conceito, mas pela compreensão de seu fundamento, denotando ir além da mera tática utilizada pelo educador em sala de aula. A comunicação é a base da dialogicidade (Freire, 2006).

Doravante, a consciência do inacabamento propicia educação se, e somente se, o sujeito tiver a consciência acerca de o que executar, de o que realizar e/ou de o que desenvolver (sejam tarefas ou reflexões); é a compreensão já pontuada por Reboul (1991). A consciência de ou a intencionalidade da consciência não se exaurem na racionalidade. “A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele, e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista... Há uma gama de razão, sentimentos, emoções e desejos segundo os quais o sujeito consciente do mundo e dele próprio percebe o mundo em que está inserido” (Freire, 2006, p. 76).

Nesse sentido, a ação reflexiva do professor se pauta também na intuição, na emoção e na paixão e, portanto, não se limita a um conjunto de técnicas que possa ser ensinado aos docentes (Dewei apud Zeichner, 1993). Para exercitar a ação reflexiva, o autor indica três atitudes: abertura de espírito, a qual se denota na postura de ouvinte, de ouvir outras possíveis alternativas; responsabilidade, a qual demonstra uma consciência reflexiva no sentido de se perguntar o porquê das ações (que resultados são desejados, a quem isto afetará, por que afetará); e, por fim, sinceridade. Muitas perguntas se formulam a partir do colocado pelo autor, como por exemplo, se essa postura é possível: a) frente à superlotação em sala de aula? b) mediante os conteúdos exigidos pelo currículo? c) diante da falta de tempo para estruturar e desenvolver um plano de ensino? Talvez não se tenham as respostas para essas perguntas, mas repensá-las já é início de uma postura reflexiva.

Observa-se que, ao fazer um movimento interno de comunicação consigo mesmo, o educador há de manter um diálogo com o educando no sentido de compartilhar significados. Afinal, “... o diálogo envolve a consciência emergindo do

pensamento, sentimentos, e conclusões formuladas que dão suporte à cultura de um grupo ou forma de estar com cada um dos outros” (Gerard & Teurfs, 2011, p. 01).

O diálogo se estabelece a partir do amor que se tem pelo mundo, pela vida e pelos homens (Freire, 1975). Se não há amor, não há diálogo. Deve-se não temer a superação pelo outro, não se denotar ofensa ou subjulgamento, mas se ter a humildade de escutar e compartilhar dos sentimentos, das atitudes e das razões alheias.

Metodologia

Esta pesquisa classifica-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual permite desvendar “... como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural” (Lankshear, 2008, p. 66). De forma a tentar compreender as similitudes entre o método de portfólio e a Educação Biocêntrica, lançou-se mão do método de cartografia. Kastrup (2007) explana que esse método foi indicado por Deleuze e Guatarri (1995) e que não representa o objeto em estudo, tampouco *coleta* dados: há a *produção* de dados nesse tipo de método. Na verdade, não há a separação do pesquisador de seu objeto, apontada pela postura positivista na área da pesquisa, já que “... a arte de cartografar antecede o ato de escrever... A cartografia, desde a ciência geográfica, registra as paisagens que se conformam, segundo sua afetação pela natureza, pelo desenho do tempo, pela vida que por ali passa...” (Mairesse & Fonseca, 2002, p. 114).

A cartografia é um instrumento de pesquisa valioso exatamente por contemplar a complexidade, zona de indeterminação que a acompanha, expondo problemas e investigando o coletivo de forças nas situações estabelecidas, de forma a não se restringir pelo reducionismo (Romagnoli, 2009). Muito além de abarcar procedimentos metodológicos, a cartografia corresponde a outra forma de conhecer, a outra possibilidade de fazer ciência. A autora conceitua a cartografia “... como um método, pois não parte de um modelo pré-estabelecido, mas indaga o objeto de estudo a partir de uma fundamentação própria..., em uma tentativa de reencontrar o conhecimento diante da complexidade” (p. 169).

Amador e Fonseca (2009) apresentam considerações expostas por Kastrup, ao se falar da cartografia; considerações que dizem respeito a um método que acompanha processos e não representa objetos: há um coletivo de forças atuando na cartografia, uma vez que visa ao território existencial; o cartógrafo traça um campo problemático, além de requerer a dissolução a partir do ponto de vista do observador. Em vista disso, exige atenção ao presente e requer dispositivos para funcionar, e, por fim, é um método que não separa pesquisa de intervenção. O material de pesquisa é produzido ao mesmo tempo do sujeito pesquisador e “... daí a cartografia fazer-se, primordialmente, por um remetimento ao plano dos afectos e dos perceptos, sendo ambos pertinentes ao campo da arte e esta uma via para cortar e enfrentar o caos.” (Amador & Fonseca, 2009, p. 34).

Utilizando-se o método cartográfico, foi refeito o caminho da aplicação do portfólio com os educandos e, de forma a explicitar esse refazer, remeteu-se à experiência vivida em duas turmas do curso de graduação (primeiro e quarto semestres) em Administração da Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), na cidade de Caxias do Sul (RS), no ano de 2011, no período de março a julho, totalizando-se 102 alunos. Vale ressaltar que a cartografia fora realizada por uma das autoras deste artigo. A produção dos dados e sua análise seguem.

Análise das convergências entre o método de portfólio e a Educação Biocêntrica

Como mencionado no capítulo anterior, não há coleta de dados no método cartográfico; há um refazer do caminho vivenciado no modo presente, em suas mais diversas amplitudes (coletivo de forças), de forma a produzir os dados, onde “A tarefa do cartógrafo social é, justamente, acompanhar os movimentos, é perceber entre sons e imagens a composição e decomposição dos territórios, como e por quais manobras e estratégias se criam novas paisagens... (Mairesse & Fonseca, 2002, p. 115)”.

Sendo assim, iniciar-se-á pela proposta colocada às turmas no desenvolvimento do portfólio. Apresentou-se a eles que este trabalho seria uma das avaliações que eles fariam. Explicitou-se que os objetivos da avaliação seriam construídos coletivamente, ou seja, eles participariam da estruturação das regras e das formas como se daria a atividade. Na mesma aula, fez-se o contrato pedagógico acerca do portfólio; nesse contrato, incluíram-se prazos, datas de entrega, conteúdo a ser contemplado e formas de entrega. Uma das coisas que chama a atenção é a forma como os alunos encaram a atividade: num primeiro momento algo muito enfadonho, pois tiveram de escrever, anotar, refletir, conectar-se com o mundo, partindo do que fora tratado em aula. Isso mexe muito com eles, muitos se sentem desconfortáveis diante dessa tarefa – na verdade, mediante a proposta da atividade, já que a maioria desconhece o método. Esse incômodo se justifica, em parte, pelo fato de a atividade ser desconhecida; o que é desconhecido para nós, às vezes, nos amedronta, mas, como menciona Freire (1996), a curiosidade nos torna seres educáveis.

Esse desconforto está ligado também à mobilização dos sujeitos educandos e ao fato de que se deve pensar de forma diferente; fazer diferente; refletir sobre tudo o que é tratado em sala de aula com a vida deles, no seu todo (família, emprego, amigos, grupos de estudo, experiências vividas, meio ambiente e planeta – a vida em todas as suas amplitudes e aspectos). Notável foi que alguns educandos se sentiram desafiados e se comprometeram mais com o trabalho, pedindo ao docente que os orientassem; questionaram muito a respeito de um modelo de portfólio; quando dito que não há um modelo, isso também causou incômodo a eles.

Procurou-se manter um diálogo aberto, desprovido de julgamentos, pois alguns alunos trouxeram apenas resumos do que havia sido falado, discutido, sem nenhuma reflexão, o que gerou a tentativa de levá-los a questionamentos, tais como: o que isso

tem de aplicabilidade na tua vida? Lá na tua empresa, isso funciona desta forma? E quanto às outras disciplinas, tu vês isso se aplicando? Esses questionamentos levam à problematização, quais sejam registrar suas percepções acerca dos assuntos debatidos em aula; analisar a importância e real pertinência dos conceitos tratados a partir de suas situações quotidianas; estabelecer análise reflexiva da relação de teoria e prática; correlacionar atividades em aula ou fora dela, individual e/ou grupal sob um olhar no todo (sistêmico); e estabelecer diálogo com o professor sobre avanços, dificuldades, angústias, expectativas etc.

Aos poucos, alguns trazem as correlações, os *links* com sua realidade, seu contexto dentro e fora do ambiente acadêmico. A partir de então, pode-se empreitar intervenções que não poderiam ser empreitadas por métodos tradicionais. Portanto, é visível que o portfólio seja um agente de ação, reflexão e intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem. Aqui, mais uma vez, há um grande desafio, pelo receio de levar-se a alguma tendência, por julgar como o aluno se entrega ao trabalho (Noizet e Caverni, 1983; Hadji, 1994; Amigues e Zerbato-Poudou, 1996 apud Pacheco, 1998). Observa-se que essas percepções vêm ao encontro do que já colocaram Chun e Bahia (2009) e Gomes *et al.* (2010), ao afirmarem que o portfólio é um instrumento de ensino-aprendizagem que auxilia na formação de profissionais reflexivos.

Na verdade, os alunos demonstram e exemplificam o paradigma da educação positivista: modelos de pensamentos prontos para ser replicados, memorizados e reproduzidos – o pensamento linear, técnico. O corpo não aguenta carregar muito tempo um conhecimento morto; mas, por trazerem em seu potencial genético essa lembrança e formatação da postura positivista, os alunos carecem de algo pronto/morto (Alves, 2000). Algumas perguntas básicas que a maioria faz são as seguintes: o que incluir nesses registros? “Como eu vou fazer algo que nunca fora apresentado? Mas nunca ouvi falar disto professora, como eu coloco o que tu quer, como assim registros das percepções; tu não dá modelo? Posso colar fotos? Posso pegar textos na internet? E reportagens, podem ser? Eu posso digitar no computador ou posso escrever a mão mesmo?” Isso tudo, ao longo da construção e reconstrução do trabalho, vem à tona.

Percebe-se que há uma forte tendência de concentrar-se na figura do professor, de forma a contentá-lo; há sempre questionamentos acerca da forma como este quer o trabalho; os aprendentes não entendem que devem expressar autonomia; eles não percebem que o trabalho é um construir e reconstruir deles mesmos – aliás, conjunto com o docente, porque o mobiliza também, o faz pensar e repensar sobre várias coisas: o eu-docente, o eu-mãe, o eu-esposa, o eu-cidadã, enfim, uma construção e reconstrução do professor, contemplando seu contexto fora e dentro do meio acadêmico.

Essa constatação corrobora o colocado por Elias e Axt (2004) ao abordarem a legitimidade do professor – reproduzidor de conhecimentos. Parece não aceitável que o educando, por ele próprio, seja capaz de construir e/ou reconstruir conhecimento. Eles sinalizam que autonomia e liberdade parecem não condizer com a sala de aula: é como

se os educandos precisassem de limites, de regras formais, parâmetros objetivos estipulados e, principalmente, a figura legitimada do professor; e o portfólio permite o diálogo livre, sem medo, sem certo ou errado, sem algo que o docente recrimine, porque propicia a livre expressão do educando como sujeito do processo de aprendizagem. O educando é responsável por seu próprio processo de aprendizagem, ou melhor, ele deve aprender como ele próprio aprende – pela autodescoberta (Freire, 1975; Cavalcante, 2006). Tal percepção os remete à pesquisa, ao desenvolvimento de competências de planejamento, de investigação e de reflexão (Sá-Chaves, 2005).

Quanto à correção, ao longo do processo de avaliação do portfólio, observou-se ir muito mais além daquela pautada no conhecimento técnico e em normas relativas à escrita no que se refere ao português. Corrige-se a escrita do estudante, mas isso não é significativo no retorno de desempenho: indica-se a conjugação de verbo incorreta, grafias incorretas, mas o olhar do educador percebe o aluno em sua plenitude, sua mobilização no processo e sua evolução no conteúdo daquele trabalho. É curioso que, quando se avalia um portfólio e se vê o nome do estudante, logo vem à mente o lugar geográfico que ele ocupa – o lado da sala que ele fica – sentado ao lado de quem: é como um retorno ao longo do tempo, visualizando o estudante – há um aspecto temporal sendo alocado aqui. Faz-se pertinente mencionar que, quando se corrige uma prova tradicional, não se olha nem o nome do aluno: é algo tão instantâneo e seco, sem afeto, sem ligação, sem vínculo que não se pode deixar de mencionar.

Ao se abordar a avaliação, fala-se de diálogo, pois é fundamental que o professor dê *feedback* aos alunos sobre os seus portfólios. Em todas as correções registrou-se um retorno escrito à mão, contextualizando aquele sujeito, mencionando o que se conhece dele. Claro que essa atividade requer muito dos profissionais no sentido de conhecer o aluno, mas só dessa forma o vínculo estabelecido vai se solidificar. Precisa-se conhecer o aluno, não só seu nome, mas outras tantas características que o fazem único, peculiaridades de sua realidade e da sua vida também (se é casado, se tem filhos, onde trabalha, quais disciplinas cursa, quais dificuldades teve ao longo do curso).

E o notável é que eles transmitem esse acolhimento ao retornar o portfólio com atitudes antes inéditas: alguns participam mais das aulas, alguns se alegram muito em sala de aula e, notavelmente, mudam sua postura (em termos de expressão corporal), alguns demonstram a capacidade que antes não punham em atividade. Essa mudança encontra amparo nas palavras de Darsie (1996) ao defender que a avaliação pode e deve ser tomada como um instrumento da intencionalidade de ações educativas e não uma simples constatação; existe um antes e um depois do portfólio; os alunos “desabrocham”.

Acredita-se que esse desabrochar os estimule ao desenvolvimento do autoconhecer-se, do acreditar em si mesmo e olhar o mundo com outros olhos. Daí emerge o cunho político e ideológico defendido por Souza (1986) quando aponta que o aspecto da avaliação deve ser mais do que apenas técnico, percebe-se que o aluno

esforça-se a compreender o requerido pelo portfólio e essa compreensão o conduz à aprendizagem.

Há alguns que expressam suas dificuldades e o que mais chama a atenção é a maneira como expressam: “não sei se era isto que tu querias, mas eu fiz assim mesmo”. O retorno a ser dado ao educando para este registro é o seguinte: “O importante não é contentar o professor, mas saber e compreender o real sentido de tu estares em sala de aula; o que tudo isto discutido em sala faz na tua vida.”

O registro, o diálogo e a reflexão desses educandos transcendem a questão técnica e vão além das fronteiras da qualificação profissional, pois os fazem pensar, repensar e assim estimular habilidades que estão diretamente ligadas não somente à formação profissional, mas também à formação como seres pensantes, críticos e reflexivos. O aluno se entrega plenamente em sua fala, na escrita, manifestando dificuldades, expectativas, desejos e sonhos. Esse método trata de muito mais do que localizar o aluno em um *ranking* de notas (quantitativistas); consiste em localizar o ser no espaço, no mundo, na sua própria vida. É dizer-lhe que ele pode e pode sempre, desde que ele esteja aberto a compartilhar os conhecimentos, a vivenciar as incertezas, as diferenças, a fazer ou não fazer escolhas, a viver plenamente nos seus sonhos e nas suas realidades.

Observa-se que dessa comunhão de saberes, a partir da estimulação e da oportunidade de vivenciar o diferente, emana o aspecto da motivação, pois a aplicação do portfólio permite a muitos dos educandos encontrar ou reencontrar o sentido de se estar dentro de sala de aula e entender como poderão realizar a ponte, a articulação de suas vivências em sala com a sua vida, em todos os sentidos. Fornece, também, uma dose extra de ânimo ao discente para continuar a realizar as ressignificações como educador e ser humano. Precisa-se fazer com que o aluno reflita sobre a pertinência dos assuntos tratados, a importância destes na vida dele, como ele se articula com tudo isso, a fim de levá-lo a refletir sobre sua vida, seus desejos, o que ele espera de si próprio, enfim, que realize também uma autoanálise por ser estimulado a buscar dentro de si mesmo quem ele é.

Isso corrobora o que é proposto por Dalla Vecchia (2009) ao indicar que os potenciais genéticos podem ser revelados por processos educativos. Não é um exercício muito simples, pois trabalhar com portfólio demanda do educador tempo para leitura (51 alunos em cada turma), retornos a partir de prévias, conhecimento de cada aluno e, principalmente, tranquilidade na leitura, tentando se despir de qualquer tendência (mencionadas no Referencial teórico) ao avaliar os alunos. Não é fácil, mas é um caminho que julgamos ser o mais indicado no estágio de vida em que se vive – de imersão e sufocamento num volume de trabalho estressante e de dificuldades em todos os âmbitos de vida.

Trabalhar com a avaliação formativa, e humanizadora, é um desafio para os educadores, mexe com suas estruturas positivistas, lógica sob a qual se formaram. Há,

então, um duplo desafio: realizar essa transformação conosco mesmos e instigar, estimular e mobilizar os alunos ao movimento do pensamento, do refletir, do compreender, do construir e desconstruir. Destarte, os educadores necessitam utilizar estratégias que estimulem a construção, a desconstrução e o repensar do saber. Diante disso, pode-se elaborar um panorama acerca das convergências entre o portfólio e a Educação Biocêntrica. Observe o Quadro I, a seguir.

<i>Bases epistemológicas da Educação Biocêntrica</i>	<i>Características do portfólio</i>	<i>Convergências</i>
Princípio Biocêntrico	Respeita as potencialidades do educando	Ao permitir que as reflexões dos educandos possam ser explicitadas independentemente de certo ou errado, o portfólio prioriza o pensamento do outro e sua posição como ser pensante. Trata-se do respeito à vida, suas limitações, à realidade do educando, que é validada na percepção do discente. Isso faz com que este tipo de instrumento de avaliação traga em sua composição o princípio biocêntrico, ou seja, o de respeito à vida em todos os seus aspectos.
Teoria da Complexidade	Leva em consideração o educando em sua totalidade	Permite ao educando relacionar suas vivências com o conteúdo trabalhado em sala de aula. As conexões que ele constrói permitem que desenvolva a capacidade de abstração e um pensamento sistêmico.
Educação Dialógica	Instrumento de construção e reconstrução do saber a partir do diálogo	O portfólio apresenta a possibilidade do diálogo aberto, da construção e reconstrução do saber, num movimento sintônico entre aluno e professor.

Tabela 1. Convergências entre o método de portfólio e a Educação Biocêntrica.

Destarte, as convergências entre o método de portfólio e a educação Biocêntrica repousam na **educação dialógica**, pois o método permite estabelecer a dialogicidade entre os sujeitos do processo de aprendizagem, de forma a propiciar o desenvolvimento da ação-reflexão-ação-reflexão, constituindo-se numa prática pedagógica dinâmica, reflexiva e crítica. Por tratar do sujeito aprendente em sua plenitude e considerar o seu contexto, a sua realidade, também numa tentativa de impulsionar o pensamento complexo nele próprio, desprovendo-o da fragmentação do pensar, esse método também encontra similitudes com a **teoria da complexidade**. Por certo, o **princípio Biocêntrico** está presente neste método, pelo acolhimento que o educador dá ao educando, respeitando essa vida, uma vida que é única, particular e singular, tentando contextualizá-la, não descartando o meio em que ela está inserida e, principalmente,

estimulando o seu desenvolvimento não apenas no campo técnico, mas como ser pensante.

Considerações finais

Na persecução de alcançar o objetivo proposto por este estudo, qual seja o de analisar as convergências existentes entre o portfólio e a Educação Biocêntrica, observou-se que o método de avaliação por portfólio abarca pressupostos epistemológicos da Educação Biocêntrica a partir do diálogo (educação dialógica), considerando o educando em seu todo, não mais em um pensamento de causa-efeito, mas na complexidade de sua existência. O foco é multidimensional, uma vez que lidamos com seres multidimensionais, pois se sucedem inúmeras variáveis que influenciam e são influenciadas pelos sujeitos da aprendizagem.

Ademais, este estudo pautou-se no método cartográfico como método de pesquisa. Classificou-se como um estudo qualitativo, no desenvolvimento de uma prática de avaliação pedagógica em turmas de primeiro e quarto semestres do Curso de Administração de empresas, em IES da Serra Gaúcha, na cidade de Caxias do Sul (RS).

Para a prática de uma educação humanizadora, são imprescindíveis métodos e práticas livres das amarras positivistas e tradicionais sob as quais fomos formados. Essa formação precisa ser repensada, daí entre em cena o grande desafio de avaliar: avaliar o quê? De que forma? Como eu quero? Que critérios? Que métodos? O que é aprender? (Deleuze, 1987; Elias & Axt, 2004). Aliás, a expressão “formar” é discutida por Freire ao mencionar que não passamos a dar forma aos alunos pelo ato de formar. Essa afirmação nos remete às velhas práticas de avaliar e de tentarmos encaixotar nossos alunos em formatos pré-estabelecidos com os rótulos: bons alunos e maus alunos. Há que se ter uma reflexão acerca de nossa prática pedagógica baseada no aspecto formativo, reflexivo e intervencionista (Cortesão apud Alvarenga, 2001; Pacheco, 1998). Para tanto, percorreu-se a avaliação, aspectos prementes e abordagens contemporâneas. Mais especificamente, discorremos sobre o portfólio (Anastasiou & Alves, 2004; Chun & Bahia, 2009; Sá-Chaves, 2005).

Como já mencionado, o método portfólio é uma técnica que encaminha educador e educando ao início do processo reflexivo de si mesmos e do mundo que os cerca. É um instrumento que conecta o diálogo à vida e transcende limites antes impostos pela postura positivista. Evidenciou-se que a prática do portfólio, desde que empreitada por um educador que esteja apto a desenvolver uma pedagogia de autonomia, favorece a reflexão, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de forma processual, estimulando, nos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, a criatividade e tendo a integralidade do sujeito como suporte básico dessa prática.

As contribuições evidenciadas por este estudo indicam que os sujeitos, educandos, passam a gerar valores, significados e ressignificações desses valores, quer para sua prática profissional, quer nas outras dimensões de suas vidas. Aos educadores e pesquisadores deste estudo, o ganho como sujeitos, que pensam e que refletem, agregou um valor imensurável à formação pedagógica, à vida e ao viver.

Já no que se refere a estudos futuros, é salutar mencionar pesquisas que foquem a compreensão do processo de aprendizagem no ensino superior, ou seja, acerca de como os educandos aprendem. Este estudo pode e deve ser replicado em outros contextos, quiçá utilizando estudos longitudinais e comparativos.

Referências

- Alvarenga, G.M. (2000). Portfólio: O que é e a que Serve. *Revista Olho Mágico*, v. 8, n. 01, jan./fev. 2001. Alves, R. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus.
- Amador, F., Fonseca, T.M.G. (2009). Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa. *Arquivos Brasileiros de psicologia*, v. 61, n. 1, 2009. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>.
- Anastasiou, L.G., Alves, L.P. (2004). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 3ª. ed. Joinville: UNIVILLE.
- Barbosa, R.L.L. (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp.
- Behrens, M.A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Capra, F. (1995). *A teia da Vida*. São Paulo: Cultrix.
- Cavalcante, R. et al. (2007). *Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica*. 4. ed. Fortaleza: CDH.
- Cavalcante, R. et al. *Revista eletrônica Pensamento Biocêntrico*. 6ª. ed. Recuperado em 20 out de 2010 de: http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed2006_art01.php.
- Chun, R.Y.S., Bahia, M.M. (2009). O uso do portfólio na formação em fonoaudiologia sob o eixo da integralidade. *Revista GEFAC*, 11 (4), 688-694, out./dez.
- Cortês, L. (1993). *Avaliação formativa: que desafios?* Portugal: Asa.
- Dalla Vecchia, A.M. (2009). *Pensamento Pedagógico Biocêntrico*. Pelotas: UFPEL/PREC.
- Darsie, M.M.P. (1996). Avaliação e Aprendizagem. *Encontro nacional dos Cursos de pós-graduação em Educação (ANPED)*, São Paulo, n. 99, 47-59, nov.
- Deleuze, G. (1987). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Elias, C.R., Axt, M. (2004). Quando aprender é perder tempo: compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. *Revista Psicologia & Sociedade*, 16 (3), p. 17-28, set./dez.
- Flores, F.E.V. (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração efetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- Freire, P. (2006). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- Gerard, G., T.L. *Diálogo e Transformação Organizacional*. Traduzido por Julio Torres. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de http://api.ning.com/files/*fGaQYiJWlBnGksUvws0DL3VYS5DxCMSFLW9uwSb5WB2HbuBGdGAVP9FqzphS*31j64ztqwY51QeNmYjorh*cf*98LYMy2H7/DiálogoMudanca.pdf.
- Gomes, A.P. et al. (2010). Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologias Ativas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (3), 390-396.
- Lankshear, C. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Maturana, H.R., Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy.
- Moraes, M.C. (1996). O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Revista Em Aberto*, Brasília, 16 (70), abr./jun.
- Morin, E. (2008). *A cabeça bem feita: repensar a reformar, reformar o pensamento*. 15ª. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E.M.; Aubé, C. (2009). *Psicologia e gestão*. São Paulo: Atlas.
- Pacheco, J.A. (1998). Avaliação de aprendizagens. In: Almeida, Leandro S.; Tavares, José (Org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Universidade do Minho. ISBN 972-0-34724-4. P. 111-132.
- Reboul, O. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
- Romgnoli, R.C. (2009). A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Revista de Psicologia & Sociedade*, 21 (2), 166-173.
- Sá-Chaves, I.S.C. (2005). *Os portfólios reflexivos também trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto (Portugal): Porto.
- Senge, P. (1990). *The fifth Discipline*. New York: Doubleday.

- Sousa, S.M.Z.L. (1986). *Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Zabalza, M.A. (2004). *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zanellato, J.R. (2008). *Portfólio como Instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes visuais*. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação do centro de Ciências Sociais Aplicadas Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, SP, Brasil.

Dados dos autores:

Jaqueline Silva da Rosa

Universidade Federal de Roraima - UFRR

Departamento de Administração. Cidade de Boa Vista (RR), Brasil. Telefone: 55(95)3621.3149.

Correio eletrônico: já.q.s@hotmail.com

Georgia Patricia da Silva

Universidade Federal de Roraima - UFRR

Departamento de Administração. Cidade de Boa Vista (RR), Brasil. Telefone: 55(95)3621.3149.

Correio eletrônico: geoufpe@yahoo.com.br

Fernanda Ax Wilhelm

Universidade Federal de Roraima - UFRR

Departamento de Psicologia. Cidade de Boa Vista (RR), Brasil.

Correio eletrônico: fernandaax@gmail.com

Ana Paula da Rosa Deon

Professora da Universidade Federal de Roraima - UFRR

Departamento de Psicologia. Cidade de Boa Vista (RR), Brasil.

Correio eletrônico: ap.deon@uol.com.br

