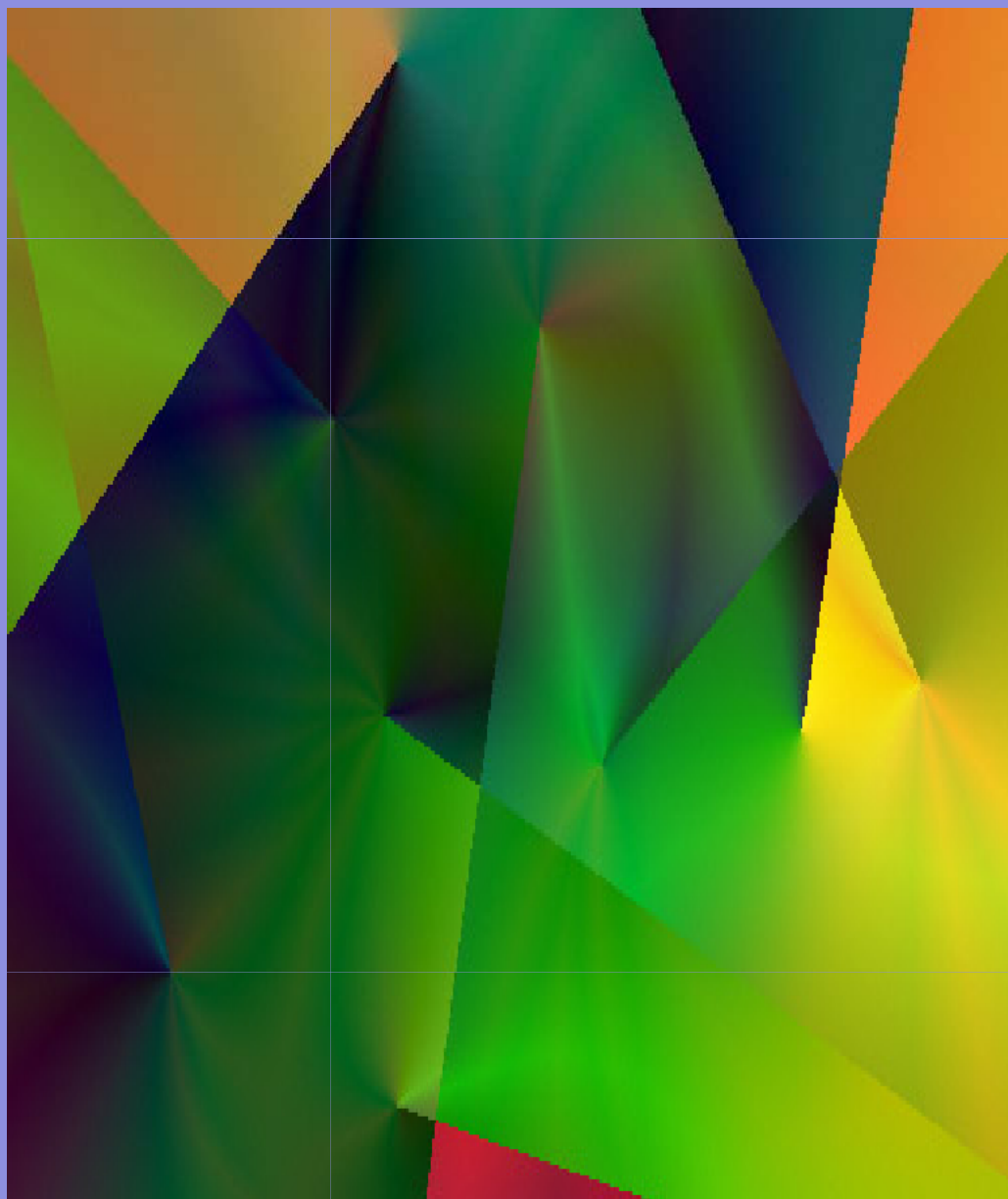


1





Nº 1 • septiembre 2008



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)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis - Santa Catarina (Brasil)

Centro Universitário 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: 2008

NIPO:....

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

<http://www.grupoideo.net>

CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén (España)

Sudirector

Dr. Roberto Moraes Cruz
UFSC - Brasil

Secretaría técnica

Marlene Zwierewicz
UNIBAVE – Brasil

Secretaría adjunta

España: *Dra. Margarita Alcaide Risotto*
Brasil: *Taís Evangelho Zavareze*

Comité de revisión

Adriana Zomer de Moraes - UNIBAVE (Brasil)
Alcionê Damásio Cardoso - UNIBAVE (Brasil)
Ana Maria Dalsasso - UNIBAVE (Brasil)
Antonio S. Jiménez Hernández - UJA (España)
Cleia Demétrio Pereira - UNIBAVE (Brasil)
Dr. Cristóbal Villanueva Roa - UJA (España)
Edina Furlan Rampineli - UNIBAVE (Brasil)
Elcio Wilemann - UNIBAVE (Brasil)
Dra. Elda Gomes - UJA (España)
Dr. Emilio J. Martínez López - UJA (España)
Flavio Ribeiro Costa - UNISUL (Brasil)
Henry Dario Ramirez Cunha - UNIVALI (Brasil)
Isonel Maria Comelli Pavei - UNIBAVE (Brasil)
Lucelena Librelato da Silva Zomer - UNIBAVE (Brasil)
M^a Ángeles Díaz Linares - UJA (España)
M^a Carmen Martínez Serrano - UJA (España)
Maria Conceição Coppete - UDESC (Brasil)
Dr. Matías Robles Maldonado - UJA (España)
Silmara Cristiane de Medeiros Nochi - Ministério da Defesa (Brasil)

Consejo Científico Internacional

España:

Dr. José Antonio Delgado - UGR - (España)
Dr. José Antonio Torres González - UJA (España)
Dr. José Miguel Delgado Barrado - Director del Secretariado de Publicaciones - UJA (España)
Dr. Lorenzo Almazán Moreno - Director del Departamento de Pedagogía - UJA (España)
Dra. M^a Pilar Berrios Martos - UJA (España)
Dr. Miguel Pérez Ferra - UJA (España)
Dr. Saturnino de la Torre - Universidad de Barcelona (España)
Dr. Tomás J. Campoy Aranda - UJA (España)
Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez - UJA (España)

Brasil:

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

Otros países:

Dra. Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)
Dra. Maria Madalena B. da Silveira Baptista - IPC (Portugal)
Dr. Gilmar Rolando Anaguano Jiménez - Universidad de Medellin (Colombia)

PRESENTACIÓN

Es para mí un motivo de orgullo y satisfacción personal poder presentar como una realidad lo que hace unos años era sólo un proyecto de una publicación en el que empezaban a interesarse muchas personas. El germen se sitúa en las actividades que vengo desarrollando como coordinador del Programa de Doctorado que la Universidad de Jaén organiza en Brasil, así como la investigación que como responsable del Grupo IDEO coordino también en varias escuelas del estado de Santa Catarina. En primera instancia fueron mis contactos con el Centro Universitario Barriga Verde (UNIBAVE) a través de la Coordinadora de Investigación, profesora Marlene Zwierewicz, y de su rector, el profesor Celso de Oliveira Souza. De otro lado, los contactos con Roberto Moraes Cruz, profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y coordinador del Grupo de Investigación Factor Humano. Esta relación se reflejó en un primer documento elaborado en Florianópolis que sería la base de la nueva revista y del convenio con la Universidad de Jaén. A continuación, vinieron todas las gestiones administrativas y de organización que han dado su fruto en la página Web que alberga la revista y en el primer número que ahora se presenta.

La **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)** nace, pues, como fruto de un convenio internacional e interinstitucional entre la Universidad de Jaén (España), el Centro Universitario Barriga Verde (UNIBAVE - Brasil) y la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC - Brasil). Por este motivo, se edita en español y en portugués.

Tiene como objetivo principal contribuir a la democratización del proceso de producción científica proveniente de la educación y de la psicología, convirtiendo el mundo digital e Internet en los componentes básicos de la misma. Esta socialización del conocimiento va a favorecer una mejor difusión y expansión de los trabajos contenidos en la revista, tanto de investigadores, como de docentes y alumnos. Se constituye, por tanto, en una estrategia internacional para posibilitar la difusión de conocimientos provenientes de diferentes contextos culturales. Se remarca de este modo la importancia que REID presta a la investigación y a la docencia, tal y como su propio nombre indica.

Su estructura organizativa está formada principalmente por investigadores, dado que se trata fundamentalmente de una revista científica con capacidad para valorar y catalogar cualquier tipo de contribución relevante dentro de las respectivas instituciones de origen.

La temática de los trabajos es muy abierta, dando cabida a informes de investigaciones empíricas, artículos de revisión de investigaciones o teorías psicopedagógicas de relevancia y actualidad y estudios teóricos. No tienen cabida en REID artículos de

opinión ni aquellos que supongan una mera interpretación de creencias.

Este primer número de REID se presenta con seis trabajos españoles y brasileños, que han pasado el sistema de evaluación de doble ciego marcado por las normas de la revista. En ellos se recogen temas tan dispares como el comportamiento ecológico responsable; la regulación del comportamiento de los niños; evaluación del aprendizaje on-line para la formación de profesores; evaluación de la maduración perceptiva-cognitiva del comportamiento motor en niños con trastornos autistas; y la respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje. Se trata, sin lugar a dudas, de un conjunto diverso de trabajos que marcarán las pautas a seguir en los próximos números.

Espero, finalmente, que REID tenga dentro del mundo de la investigación y la docencia la acogida que se merece, de acuerdo con el cariño y entusiasmo que hemos puesto en la misma el equipo que represento.

Antonio Pantoja Vallejo

Director de REID

APRESENTAÇÃO

É para mim um motivo de orgulho e satisfação pessoal poder apresentar como uma realidade o que há poucos anos era somente um projeto de publicação de interesse de muitas pessoas. O germe se situou nas atividades que venho desenvolvendo como coordenador do Programa de Doutorado oferecido pela *Universidad de Jaén* a docentes brasileiros, bem como a investigação que se desenvolve em várias escolas de Santa Catarina, a qual coordeno como responsável pelo Grupo de Investigación IDEO.

Em uma primeira instância foram meus contatos com o Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) por meio da Coordenadora de Pesquisa, Marlene Zwierewicz, e do Reitor, Professor Celso de Oliveira Souza. Por outro lado, os contatos com Roberto Moraes Cruz, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Coordenador do Grupo de Pesquisa Fator Humano do Departamento de Psicologia. Essa relação culminou com o primeiro documento elaborado em Florianópolis e que seria a base da revista e do Convênio com a *Universidad de Jaén*. Na sequência, foram realizadas todas as gestões administrativas e de organização que resultaram na construção da página Web, a qual abriga a revista em seu primeiro número que agora se apresenta.

A **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)** nasce, pois, como fruto de um convênio internacional e interinstitucional entre a *Universidad de Jaén* (Espanha), o Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE - Brasil) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - Brasil). Por esse motivo é editada em espanhol e português.

Seu objetivo principal é contribuir para a democratização do processo de produção científica proveniente da educação e da psicologia, convertendo o mundo digital e a Internet nos componentes básicos da mesma. Essa socialização do conhecimento pretende favorecer a difusão e expansão dos trabalhos contemplados pela revista, tanto de pesquisadores, como de docentes e discentes. Constitui-se, portanto, em uma estratégia internacional para possibilitar a difusão de conhecimentos provenientes de diferentes contextos culturais. Enfatiza, dessa forma, a importância que a REID presta para a investigação e para a docência, tal como indica seu próprio título.

Sua estrutura organizativa está formada principalmente por pesquisadores, por se tratar fundamentalmente de uma revista científica com capacidade de valorizar e catalogar diferentes tipos de contribuição relevantes dentro das perspectivas das distintas instituições de origem.

A temática dos trabalhos é significativamente aberta, permitindo a incorporação de pesquisas empíricas, artigos de revisão ou teorias psicopedagógicas de relevância e

estudos teóricos.

Este primeiro número da REID contempla seis trabalhos de origem espanhola, brasileira e portuguesa, os quais passaram por um sistema de *doble ciego* marcado pelas normas da revista. Neles são delimitados temas como o acompanhamento do comportamental de discentes, a avaliação da aprendizagem *online* para a formação de professores; a avaliação da maturação perceptiva-cognitiva do comportamento motor em crianças autistas; a resposta educativa às dificuldades de aprendizagem. Trata-se, sem dúvida, de um conjunto diverso de trabalhos que marcarão as pautas a seguir nos próximos números.

Espero, finalmente, que a REID tenha, dentro do mundo da pesquisa e da docência, a acolhida merecida, de acordo com o carinho e entusiasmo que tem posto nela a equipe que represento.

Antonio Pantoja Vallejo

Director de REID

ÍNDICE

El comportamiento ecológico responsable: un análisis desde los valores biosféricos, sociales-altruistas y egoístas. ANTONIA CALVO-SALGUERO, MARÍA DEL CARMEN AGUILAR-LUZÓN Y MARÍA PILAR BERRIOS-MARTOS	11
As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. VERA DO VALE	27
Evaluación del aprendizaje on-line para formación de profesores. ELDA GOMES ARAÚJO	47
Avaliação da maturação percepto-cognitiva e do comportamento motor em crianças com transtorno autista: indicações ao trabalho do educador. ANA CAROLINA WOLFF MOTA	71
Respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje desde la óptica lingüística. M ^a JESÚS COLMENERO RUIZ Y ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	99
Competências profissionais do mediador de conflitos no contexto escolar. FERNANDA GRAUDENZ MÜLLER	107
Currículo e docência: as práticas de seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula. GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES.....	123

EL COMPORTAMIENTO ECOLOGICO RESPONSABLE: UN ANÁLISIS DESDE LOS VALORES BIOSFÉRICOS, SOCIALES-ALTRUISTAS Y EGOÍSTAS

Antonia Calvo-Salguero

María del Carmen Aguilar-Luzón

Universidad de Granada. Dpto. de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Granada, España.

M. Pilar Berrios-Martos

Universidad de Jaén. Dpto. de Psicología. Área de Psicología Social. Jaén, España.

Resumen: El objetivo de este trabajo ha sido analizar la relación entre los valores y determinados comportamientos ecológicamente responsables, como estar dispuesto a hacer sacrificios personales a favor del medio ambiente, realizar conductas relacionadas con el consumo ecológico y realizar conductas relacionadas con la participación de los ciudadanos en pro del medio ambiente. Asimismo, se ha explorado la contribución de los valores a la explicación de cada conducta concreta. Para ello, se pidió a una muestra de 525 estudiantes universitarios con una media de edad de 21,31 años que contestaran a una escala de Valores Sociales que medía tres dimensiones de valor: valores biosféricos, valores social/altruista y valores egocéntricos junto a tres ítems con los que se medía cada una de las conductas consideradas. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia de los valores, en especial los de tipo biosférico, a la hora de explicar el comportamiento ecológico responsable.

Palabras clave: Valores biosféricos; Valores Sociales/altruistas; Valores egoístas; conducta de consumo; conducta de sacrificio personal; conducta de participación ciudadana.

O COMPORTAMENTO ECOLOGICO RESPONSÁVEL: UMA ANÁLISE DESDE Os VALORES BIOSFÉRICOS, SOCIAIS-ALTRUISTAS E EGOÍSTAS

Resumo: O objetivo deste trabalho foi analisar a relação entre os valores e determinados comportamentos ecologicamente responsável, como estar disposto a fazer sacrifícios pessoais a favor do meio ambiente, realizar condutas relacionadas com o consumo ecológico e realizar condutas relacionadas com a participação dos cidadãos em

prol do meio ambiente. Assim sendo, explorou-se a contribuição dos valores à explicação de cada conduta concreta. Para tanto, se pediu a uma mostra de 525 estudantes universitários com uma média de idade de 21,31 anos que responderam a uma escala de Valores Sociais que media três dimensões de valor biosférico, valores social/altruísta e valores egocêntricos junto a três itens com os que se mediam cada uma das condutas consideradas. Os resultados obtidos põem de manifesto a importância dos valores, em especial, do tipo biosférico, no momento de explicar o comportamento ecológico responsável.

Palavras-chave: Valores biosféricos; Valores Sociais/altruístas; Valores egoístas; conduta de consumo; conduta de sacrifício pessoal; conduta de participação cidadã.

RESPONSIBLE ENVIRONMENTAL BEHAVIOR: AN ANALYSIS FROM BIOSPHERIC, SOCIAL - ALTRUISTIC AND EGOISTIC VALUES

Abstract: The aim of this work has been to analyze the relation between the values and certain ecologically responsible behaviors, as being ready to do personal sacrifices in favour of the environment, realizing conducts related to the ecological consumption and realizing conducts related to the participation of the citizens in favor of the environment. Likewise, the contribution of the values has been explored to the explanation of every concrete conduct. For it, it was asked to a sample of 525 university students by an average of age of 21,31 years to answer to a set of Social values that was measuring three dimensions of value: biospheric, social / altruistic and egoistic values close to three articles to which there was measuring up each of the considered conducts. The obtained results reveal the importance of the values, especially those of type biospheric, at the moment of explaining the ecological responsible behavior.

Key words: biospheric values; social / altruistic values; egoistic values; conduct of consumption; conduct of personal sacrifice; conduct of civil participation.

Introducción

La crisis medioambiental a la que actualmente nos enfrentamos, está estimulando la búsqueda de soluciones eficaces tanto en el campo de la ciencia como en el ámbito de la política (Pardo, 1998). Como señala Pinheiro (2004), el interés y la implicación en el futuro de la vida del planeta se acrecienta a medida que los daños ambientales se hacen más evidentes. Desde una perspectiva psicosocial, el interés de los investigadores se ha centrado en el desarrollo de teorías y modelos que generen conocimientos que permitan cambiar o modificar de una manera efectiva el

comportamiento humano que en gran medida, contribuye a la incidencia de muchos de los problemas ambientales (González, 2003; Oskamp, 2000; Vozmediano, San Juan y Rodríguez, 2004). En esta línea, muchas investigaciones y diversas teorías, han mostrado un especial interés por el análisis del comportamiento ecológico responsable, así como por sus determinantes o factores causales. En general, estos comportamientos o conductas pro-ambientales, pueden entenderse como aquellas acciones que predisponen a las personas hacia la preservación o cuidado del entorno ambiental.

Generalmente, la investigación realizada hasta el momento sobre conducta pro-ambiental presume que esta es una conducta unitaria e indiferenciada (Stern, 2000). Sin embargo, recientemente se ha puesto de relevancia que hay diversos y distintos tipos de conducta pro-ambiental, de manera que cada tipo, puede venir determinado por diferentes combinaciones de factores causales o predictores como, por ejemplo, los patrones de normas, las creencias y/o los valores (Stern, 2000). En esta línea, Stern (2000; 2005), apunta la importancia de identificar y definir las conductas ambientales, distinguiendo entre las que pueden incidir en el ambiente significativamente (conducta orientada al impacto), y las que se centran en la toma de decisiones humanas (conducta orientada a las intenciones) (Stern y Gardner, 1981). Según el autor, esta distinción es de suma importancia, ya que pone de manifiesto algunas cuestiones relevantes en torno a la naturaleza y a los determinantes de las creencias que sustentan a las conductas pro-ambientales. Desde este punto de vista, clasifica las conductas ecológicamente responsables en función de tres ámbitos o contextos: conductas ambientales privadas (por ejemplo, las que se pueden llevar a cabo en el hogar), las que se realizan públicamente (por ejemplo, formar parte de un grupo ecologista) y las que se llevan a cabo desde contextos institucionales (por ejemplo, proponer leyes relacionadas con la sostenibilidad ambiental). Asimismo, entre estos comportamientos podemos distinguir varios tipos de conductas ambientalmente responsables como, por ejemplo, las relacionadas con la predisposición a realizar determinados sacrificios personales en pro de la naturaleza y/o el ambiente; conductas que han sido etiquetadas como “conductas de sacrificio personal”. En segundo lugar, también podemos hablar de conductas relacionadas con un consumo responsable, etiquetadas como “conductas de consumo”, y en tercer lugar, de conductas relacionadas con la esfera pública como, por ejemplo, firmar peticiones a favor del medio ambiente. Este grupo de conductas ha sido etiquetado como “conductas de participación ciudadana”.

Desde diversas teorías se han señalado una serie de variables, como posibles factores explicativos de la puesta en marcha de los distintos tipos de conductas. De entre estas variables, los factores actitudinales son los que han recibido una mayor atención. Así, en numerosos trabajos, se han analizado las relaciones entre el comportamiento ecológico responsable y las actitudes hacia el ambiente o hacia la conducta ecológica (p. e. Iwata, 2001; Lynne y Rola, 1988; Moore, Murphy y Watson, 1994; Schultz, Oskamp y Mainieri, 1995; Steel, 1996). Sin embargo, a pesar de la extensa investigación sobre la relación entre actitudes y conducta ecológica, las correlaciones entre ambas han sido, en

muchos casos, moderadas (ver Hines, Hungerford y Tomera, 1986/87, para un meta-análisis). Es decir, parece que tener una actitud favorable hacia la conservación del medio ambiente, no asegura la puesta en marcha de conductas ecológicas responsables (Geller, Winett y Everett, 1982; González, 2003; Perelló y Luna, 1989; Scott y Willits, 1994; Weigel y Weigel, 1978). En este sentido, diversos autores han señalado la necesidad de estudiar otras variables que pueden influir, directa o indirectamente, sobre la conducta ecológica, y que podrían mejorar las bajas relaciones encontradas entre actitud y conducta (Hamid y Cheng, 1995; Kaiser, Wölfling y Führer, 1999; Kaiser, Ranney, Hartig y Bowler, 1999; Oskamp, Harrington, Edwards, Sherwood, Okuda y Swanson, 1991; Schultz y Zelezny, 1998; Vining y Ebreo, 1992). Entre estas variables, cabría destacar los valores ambientales, ya que tanto desde un punto de vista teórico, como empírico se ha puesto de manifiesto el importante papel que juegan en la explicación de creencias y comportamientos ambientales y cómo éstos pueden ser utilizados como predictores de actitudes e intenciones conductuales (Stern, 2000; Stern y Dietz, 1994). Por lo que, los valores han sido considerados desde diversos modelos teóricos que tratan de explicar la conducta ambiental.

Uno de los planteamientos teóricos que mayor atención ha recibido es el Modelo del valor, las normas y las creencias hacia el medio ambiente (VNC) presentado por Stern, Dietz, Abel, Guagnano y Kalof (1999) y Stern (2000). Desde este modelo, se analiza la preocupación por el medio ambiente a partir de creencias sobre las consecuencias que el deterioro medioambiental puede tener para ciertos elementos valorados por las personas, en concreto: uno mismo, los demás seres humanos o la biosfera (Stern y Dietz, 1994; Schultz, 2000; 2001). Estos autores sostienen que las creencias hacia las consecuencias del deterioro medioambiental están motivadas o dinamizadas por los valores – entendiéndolos como estructuras estables que se generan en el proceso de socialización y que orientan la acción (Stern y Dietz, 1994) – de forma que estos sirven como marco para interpretar selectivamente la información acerca del medio ambiente. Stern (2000; Stern y Dietz, 1994; Stern, Dietz y Kalof, 1993) argumenta que hay tres diferentes orientaciones de valor que pueden afectar las creencias relacionadas con la conducta ambiental significativa: orientación de valor egoísta, socio-altruista y biosférica. Las personas que presentan una orientación de valor egoísta podrían considerar especialmente los costes y beneficios que la conducta ambiental tendría para ellos mismos: cuando los beneficios percibidos exceden los costes percibidos, pueden tener una mayor predisposición a mostrar una conducta pro-ambiental y viceversa. Por el contrario, cuando las personas presentan una orientación de valor socio-altruista, la puesta en marcha de la conducta pro-ambiental, dependerá del análisis de costos/beneficios que la acción puede tener para otras personas. Finalmente, cuando en las personas prima una orientación de valor biosférica, pueden, principalmente, mostrar una mayor predisposición a realizar una conducta pro-ambiental, en función de que perciban costes y beneficios para el ecosistema y la biosfera como un todo.

La validación empírica de esta estructura tripartita de las orientaciones de valor ha sido abordada desde diversos estudios. Aunque algunos de estos estudios no logran encontrar una distinción entre los valores socio-altruistas y los bioesféricos (Bardi y Schwartz, 2003; Corraliza y Berenguer, 2000; McCarty y Shrum, 1994; Nordlund y Garvill, 2002; Stern y Dietz, 1994), una buena parte de ellos revelan todo lo contrario (García-Mira, Real-Deus, Durán-Rodríguez y Romay-Martínez, 2003; Karp, 1996; Nilsson, Von Borgstede y Biel, 2004). Concretamente, un trabajo transcultural realizado por Schultz (2000; 2001) constató empíricamente la existencia de esta estructura tripartita a partir de un análisis de contenido. Asimismo, en diversos trabajos se ha puesto de manifiesto la relación que existe entre las orientaciones de valor egoístas, socio-altruistas y bioesféricas y las creencias acerca de las consecuencias que el deterioro medioambiental puede tener para uno mismo, los seres humanos en general y los elementos no humanos del planeta, respectivamente; e igualmente, se ha obtenido evidencia empírica sobre la relación entre las tres orientaciones de valor, las intenciones de conducta y las conductas ambientales (Stern, Dietz y Kalof, 1993; Stern y Dietz, 1994; Stern, Dietz y Guagnano, 1998; Schultz y Zelezny, 1998; Van Vugt, Meertens, y Van Lauge, 1995).

En definitiva, se puede asumir que existen razones teóricas y empíricas para considerar esta estructura tripartita de los valores como predictora de la conducta pro ambiental. Concretamente, Stern y sus colaboradores, realizaron un estudio empírico considerando tres conductas ambientales: conducta de consumo, de sacrificios personales y conductas de participación. Los resultados obtenidos indicaron que las intenciones de conducta y las conductas se relacionan positivamente con los valores socio-altruistas y negativamente con los valores egoístas (Stern, Dietz y Kalof, 1993; Stern y Dietz, 1994). Asimismo, revelaron que los valores sociales/altruistas, comparados con los otros tipos de valores, parecen explicar buena parte de la varianza para los tres tipos de conducta. La relación de los valores sociales/altruistas con el grupo de conductas de consumo era mayor que con los dos grupos restantes (conductas de sacrificio personal y de participación). El trabajo puso de relieve la importancia de los valores junto a otras variables, como la norma personal, a la hora de explicar la puesta en marcha de comportamientos de tipo pro-ambiental.

En otros estudios, también se ha obtenido confirmación para la relación entre la orientación de valores socio-altruistas y la conducta de reciclaje de vidrio (Aguilar-Luzón, García y Monteoliva, 2005). No obstante, no en todos los trabajos se han obtenido los mismos resultados. En algunos de ellos, centrados en distintas conductas pro-ambientales, los valores de la orientación biosférica aparecen como mejores predictores tanto de la intención conductual como de la conducta en sí misma que los de orientación social/altruista (Amérigo y González, 2000; Olsen, 1981; Vining y Ebreo, 1992; Van Liere y Dunlap, 1981; Kaiser, Wölfling y Führer, 1999).

Dados los resultados obtenidos en estos estudios, se podría afirmar que queda de manifiesto el importante papel que juegan los valores a la hora de predecir la conducta

pro-ambiental. Sin embargo, aún quedan diversos aspectos al respecto que aclarar. Así, por ejemplo, no queda claro si existe una orientación de valor concreta que prediga mejor que otra, las conductas pro-ambientales o, si las orientaciones de valores pueden variar como predictores, en función del tipo de conducta específica de que se trate. En este sentido, algunos autores sugieren la necesidad específica de analizar si las orientaciones de valor se relacionan con creencias específicas ambientales, así como con intenciones y conductas, del modo esperado (De Groot y Steg, 2008). No obstante, apenas existen estudios que acometan este análisis, siendo ésta una de las principales contribuciones de este estudio.

Tomando como marco de referencia la literatura revisada más arriba, los objetivos fundamentales de este estudio son: 1) analizar la relación que se establece entre las tres orientaciones de valor (biosférica, social/altruista y egoísta) con determinados tipos de conductas ecológicas responsables (conductas de consumo, de sacrificios personales y de participación ciudadana), 2) explorar qué orientaciones de valores contribuyen en mayor medida a la explicación de cada tipo de conducta, esto es, comprobar si las orientaciones de valor contribuyen de forma distinta a la explicación de cada tipo de conducta, 3) qué orientación de valor contribuye en mayor medida a la explicación de las conductas, esto es, comprobar si existe una orientación de valor que sustente a las tres conductas consideradas.

Método

Participantes

La muestra seleccionada estaba compuesta por 525 estudiantes universitarios, con una media de edad de 21,31 años (S.D=4,3). La distribución por sexos de la muestra fue la siguiente: 214 eran hombres y 309 mujeres, si bien, 2 personas no indicaron su sexo.

Variables e Instrumentos de Medida

Las variables consideradas fueron las tres orientaciones de valor: biosféricas, social/altruistas y egoístas, y las tres conductas ecológicas responsables, clasificadas como conductas de consumo, de sacrificio personal y de participación ciudadana.

Orientación de Valores.

Siguiendo la clasificación de valores identificados en trabajos previos (Stern, Dietz y Kalof, 1993; Stern y Dietz, 1994; Stern, Dietz, Kalof y Guagnano, 1995), en la base de las conductas proambientales se encuentran tres orientaciones de valor. En primer lugar, la orientación de valores biosféricos, que se define teóricamente como: aquellos principios guía en la vida de las personas que representan preocupación por especies no humanas y por la biosfera en su conjunto. Se compone de cinco valores, tres tomados del inventario de valores de Schwartz (-SVS-, 1992), (“Unión con la naturaleza”, “Un mundo de belleza” y “Proteger el medio ambiente”) y los dos

restantes (“Prevenir la contaminación” y “Respeto por la tierra”) incorporados por Stern et al. (1999).

En segundo lugar, la orientación de valor social/altruista, definida como aquellos principios guía en la vida de las personas que representan preocupación por el bienestar de otras personas. Se compone de cuatro valores, tomados del inventario de valores de Schwartz (-SVS-, 1992). Estos valores son: “Un mundo de paz”, “Igualdad”, “Justicia Social” y “Ayudar a los demás”.

La última dimensión o clúster de valores considerada en este trabajo fue la egocéntrica o egoísta, que se define teóricamente como aquellos principios guía en la vida de las personas que representan preocupación por uno mismo. Los valores que forman esta orientación han sido también extraídos del inventario de valores -SVS- de Schwartz (1992). En este caso se han considerado cuatro valores: “Autoridad”, “Poder social”, “Saludable”, e “Influyente”.

A los participantes en este estudio se les presentó un listado que contenía estos trece valores y se les pedía que evaluaran en qué medida cada valor era importante como principio que guía su vida. Para cada valor se aportaba la definición teórica del mismo, seguida de un formato de respuesta tipo Likert de 9 anclajes, desde (-1) para indicar aquel principio que es “opuesto a mis valores”, hasta (+7), que indicaba que el valor era considerado de “suprema importancia”. Operacionalmente, cada una de las tres dimensiones se obtiene sumando las puntuaciones directas dadas por los participantes a cada clúster de valores. Así, hemos obtenido tres puntuaciones, una para cada orientación de valor. Estos trece valores en conjunto presentaron un coeficiente de consistencia interna de 0.81.

Comportamiento Ecológico Responsable.

Dentro de estos comportamientos se incluyen aquellas acciones que contribuyen a la protección y/o conservación del medio ambiente: reciclaje de productos, reducción de residuos, conservación de la energía, reducción de la contaminación, etc., (Axelrod y Lehman, 1993; Grob, 1995). Entre ellas, podemos identificar conductas específicas, como por ejemplo, las relacionadas con los sacrificios personales que se está dispuesto/a a hacer para preservar el medio ambiente, las relacionadas con el consumo ecológico y las relacionadas con la participación ciudadana en pro del medio ambiente, entre otras. Para evaluar los comportamientos considerados de sacrificio personal, hemos utilizado el siguiente ítem: “¿Estaría usted dispuesto/a a limitar su nivel de vida si es para proteger el medioambiente?”, seguido de una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos que oscilaba desde 1 (nada dispuesto/a) hasta 7 (totalmente dispuesto/a). La conducta de consumo fue medida a través del siguiente ítem: “¿Con qué frecuencia hace usted un esfuerzo especial en comprar papel reciclado y productos hechos con material reciclado?”. La respuesta debían darla en una escala tipo Likert de 4 puntos y sin expresiones numéricas, que oscilaba desde “nunca” hasta “habitualmente”. Por último,

para medir el comportamiento de participación ciudadana se utilizó el siguiente ítem: “¿Ha firmado usted alguna petición apoyando la protección del medioambiente?”. La respuesta debían darla en una escala dicotómica (si/no).

Resultados

Una vez que los datos fueron codificados en el Paquete Estadístico SPSS (vs.15.0), se procedió a realizar en primer lugar un análisis de correlación de Pearson entre los tres tipos de conductas consideradas y las orientaciones de valor (ver tabla 1). Los resultados obtenidos muestran que tanto la orientación de valores biosférica como la orientación de valores social/altruista, se relacionan significativamente y de forma positiva con los tres tipos de conductas consideradas. Cabe señalar que la relación entre valores biosféricos y la conducta de sacrificio personal es más fuerte que la relación establecida entre estos valores y las otras dos conductas. Igualmente, los valores de orientación social/altruista, se relacionan más fuertemente con el estar dispuestos a realizar sacrificios personales a favor del medio ambiente que con la conducta de consumo y la de participación ciudadana. Finalmente, los valores egoístas, se relacionan de forma negativa y significativa con la conducta de sacrificio personal y con la conducta de consumo, pero no establece relaciones significativas con la conducta de participación ciudadana.

	Conducta de Sacrificio Personal	Conducta de Consumo	Conducta de Participación Ciudadana
Valores Biosféricos	,333 (,000)	,258 (,000)	,182 (,000)
Valores Social/Altruistas	,274 (,000)	,217 (,000)	,117 (,009)
Valores Egoístas	-,140 (,002)	-,153 (,001)	,016 (,726)

Tabla 1: Coeficientes de Correlación de Pearson entre las Orientaciones de valor y las tres conductas consideradas. La significación se muestra entre paréntesis.

A continuación, y con el fin de analizar qué orientación u orientaciones de valores contribuyen en mayor medida a la explicación de cada tipo de conducta, se llevaron a cabo tres análisis de regresión, uno para cada conducta considerada. En cada uno de ellos, se tomó como variable dependiente la conducta y como variables independientes los valores biosféricos, los social/altruistas y los egoístas (ver tabla 2).

	Conducta de Sacrificio Personal			Conducta de Consumo			Conducta de Participación Ciudadana		
	β	T	$Sig.$	β	T	$Sig.$	β	t	$Sig.$
Valores Biosféricos	,287	5,959	,000	,229	4,621	,000	,165	,095	,924
Valores Social/Altruistas	,121	2,461	,014	,088	1,479	,081	,030	,568	,570
Valores Egoístas	-,132	-3,029	,003	-,152	-3,398	,001	,015	,321	,749

Tabla 2: Resultados del Análisis de Regresión tomando como predictores de cada conducta las tres orientaciones de valor.

Los resultados obtenidos indicaron que las tres orientaciones de valor predicen la conducta de sacrificio personal, explicando en su conjunto el 15% de la varianza de la conducta. Como puede observarse en la tabla 2 y, en consonancia con los resultados del análisis de correlación, la orientación de valor que realiza una mayor aportación a la explicación de la varianza es la biosférica, seguida de los valores de tipo egoísta. Además, en este último caso, la relación establecida es negativa. En último lugar, los valores de la orientación social/altruista también contribuyen de forma significativa a la explicación de la varianza de la conducta de sacrificio personal, aunque su aporte es más reducido.

Respecto a la conducta de consumo analizada, concretamente la compra de papel reciclado y productos hechos con materiales reciclados, los resultados indicaron que solo las orientaciones de valores bioesféricos y egoístas predicen la conducta. El porcentaje de varianza explicado por estas orientaciones de valores fue del 10%.

Finalmente, para la conducta considerada de participación ciudadana, los resultados pusieron de manifiesto que ninguna orientación de valor predice la conducta. El porcentaje de varianza explicada fue del 3%. En este caso, ninguna de las orientaciones de valor ha mostrado efectos significativos sobre la explicación de la conducta.

Discusión de los Resultados y Conclusiones del Estudio.

El primer objetivo de este trabajo fue analizar las relaciones que se establecen entre los diferentes tipos de orientaciones de valor y de conductas pro-ambientales. Los

resultados obtenidos pusieron de manifiesto la existencia de estas relaciones. Más concretamente, se obtuvo relaciones positivas entre las orientaciones de valores biosféricos y socio-altruistas y los tres tipos de conductas, así como relaciones negativas entre la orientación egoísta y las conductas de sacrificio personal y consumo ecológico. El tipo de relación que mantiene cada una de las orientaciones de valor y la predisposición a realizar las conductas, es consistente con el obtenido en otros estudios en los que se apunta que las intenciones de conducta y las conductas se relacionan positivamente con los valores socio-altruistas y negativamente con los valores egoístas (Stern, Dietz y Kalof, 1993; Stern y Dietz, 1994) o que las conductas se relacionan positivamente con los valores biosféricos (Amérigo y González, 2000; Olsen, 1981; Vining y Ebreo, 1992; Van Liere y Dunlap, 1981; Kaiser, Wölfling y Führer, 1999). Por lo que, estos resultados sugieren, en consonancia con la literatura actual, el importante papel de los valores a la hora de explicar las conductas pro-ambientales.

El segundo objetivo de este estudio fue comprobar qué orientaciones de valores contribuyen en mayor medida a la explicación de cada tipo de conducta. Respecto a las orientaciones de valor que contribuya en mayor medida a explicar cada tipo de conducta, los resultados obtenidos indicaron que los tres valores predicen la conducta de sacrificio personal, que solo los biosféricos y egoístas predicen la conducta de consumo ecológico y que ninguna orientación de valor permite predecir la conducta de participación ciudadana. Asimismo, los porcentajes de varianza explicado de las conductas son relativamente bajos, alcanzando el 15% para la conducta de sacrificio personal, el 10% de la conducta de consumo ecológico y el 3% para la conducta de participación ciudadana. Estos resultados son consistentes con los encontrados en otros estudios (Karp, 1996; Thøgersen y Grunert, 1997), y sugieren la existencia de otros factores predictores de la conducta.

Dado el patrón de resultados obtenido, cabe concluir que las distintas orientaciones de valor contribuyen en diferente medida a la explicación de cada conducta. En este sentido, cabe destacar, que solo dos de las conductas consideradas son predichas por las orientaciones de valor, esto es, la conducta de sacrificio personal y la de consumo. Por otra parte, mientras las tres orientaciones de valor contribuyen a explicar la conducta de sacrificio personal, solo dos de las orientaciones contribuyen a explicar la conducta de consumo. Dado que la capacidad predictiva de las distintas orientaciones de valor varía en función del tipo de conducta pro-ambiental, se pone de manifiesto que no todas las conductas pro-ambientales pueden ser consideradas de manera unitaria e indiferenciada, pues los resultados sugieren que no tienen las mismas bases motivacionales. Desde este punto de vista, diversos autores han señalado que a la hora de valorar una acción ambiental concreta, las personas utilizan mecanismos psicológicos diferentes y específicos para cada una de ellas, lo que puede explicar la heterogeneidad que caracteriza a este tipo de conductas, tanto a nivel cognitivo como conductual (Castro, 2001; Corral-Verdugo y Enzinas-Norzagaray, 2002; Corraliza y Berenguer, 1998; Van Liere y Dunlap, 1981). En definitiva, los resultados obtenidos

ponen de manifiesto la importancia señalada por Stern (2000), de identificar y distinguir en los estudios las diferentes conductas pro-ambientales, pues cada una, en función de su propia naturaleza, se sustenta en diferentes combinaciones de factores causales.

El tercer objetivo de este estudio fue comprobar qué orientación contribuye en mayor medida a explicar las conductas. Los resultados indicaron que de las tres orientaciones de valor, la orientación biosférica es la que en mayor medida permite explicar estas conductas. Según los resultados, la orientación biosférica es la única que se relaciona con las tres conductas y predicen significativamente dos de las tres conductas, haciéndolo además, en mayor medida que los valores socio-altruistas. De esta manera, las personas que presentan una alta preocupación por la biosfera en su conjunto, son quienes manifiestan una mayor predisposición hacia las conductas de sacrificio personal y de consumo ecológico. Estos resultados se muestran en la misma línea que los hallados en otros estudios en los que los valores de la orientación biosférica aparecen como mejores predictores tanto de la intención conductual como de la conducta en sí misma que los de orientación social/altruista (Amérigo y González, 2000; Olsen, 1981; Vining y Ebreo, 1992; Van Liere y Dunlap, 1981; Kaiser, Wölfling y Führer, 1999). Aunque en menor medida, la orientación egoísta también emerge como un factor importante a la hora de explicar estas conductas. Las personas que presentan una alta adhesión a estos valores presentan una menor predisposición hacia realizarlas. Este patrón de resultados es consistente con los obtenidos en otros estudios como, por ejemplo, el de Amérigo y González (2000), en el que las personas que presentan una mayor predisposición hacia valores biosféricos, son también quienes presentan una mayor intención de proteger el medio ambiente, frente a las personas orientadas hacia el egoísmo, que presentan una menor intención conductual.

En conclusión podría afirmarse que los resultados de este estudio ponen de relieve la importancia de considerar las distintas orientaciones de valor a la hora de explicar la puesta en marcha de comportamientos de tipo pro-ambiental, así como la relevancia de identificar y distinguir los diferentes tipos de conductas pro-ambiental. No obstante, estos resultados deben ser interpretados teniendo en consideración algunas de las limitaciones de este estudio. Así, por ejemplo, se debe tener presente que la muestra utilizada está compuesta solo por estudiantes, por lo que los resultados encontrados pueden no ser generalizable a muestras de otras características como, por ejemplo, muestras de adultos, de amas de casa, etc. Asimismo, en este estudio se ha evaluado solo una de cada tipo de conducta. Por lo que en futuros trabajos sería conveniente que se analizara la relación que mantiene las orientaciones de valor con un mayor número de conductas por cada tipo.

Referencias

- Aguilar-Luzón, M. C., Monteoliva, A. y García, J. M. A. (2005). Influencia de las normas, los valores, las creencias proambientales y la conducta pasada sobre la intención de reciclar. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano: Revista Internacional de Psicología Ambiental*, 6 (1), 23-36.
- Amérigo, M. y González, A. (2000). Los valores y las creencias medioambientales en relación con las decisiones sobre dilemas ecológicos. *Estudios de Psicología*, 22 (1), 65-73.
- Axelrod, L. J. y Lehman, D. R. (1993). Responding to environmental concern: What factors guide individual action? *Journal of Environmental Psychology*, 13, 149-159.
- Bardi, A., y Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.
- Castro de, R. (2001). Naturaleza y función de las actitudes ambientales. *Estudios de Psicología*, 22, (1) 11-22.
- Corraliza, J. A. y Berenguer, J. (1998). Estructura de las actitudes ambientales: ¿orientación general o especialización actitudinal?. *Revista de Psicología Social*, 13 (3), 399-406.
- Corraliza, J. A., y Berenguer, J. (2000). Environmental values, beliefs, and actions. A situational approach. *Environment and Behavior*, 32, 832-848.
- Corral-Verdugo, V. y Enzinas-Norzagaray, L. (2002). Variables disposicionales, situacionales y demográficas en el reciclaje de metal y papel. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano: Revista Internacional de Psicología Ambiental*, 2 (2), 1-20.
- De Groot, J.I.M y Steg, L. (2008). Value Orientations to Explain Beliefs Related to Environmental Significant Behavior. How to Measure Egoistic, Altruistic, and Biospheric Value Orientations. *Environment and Behavior*, 40,3: 330-354.
- García Mira, R., Real Deus, E., Durán Rodríguez, M. y Romay Martínez, J. (2003). Predicting environmental attitudes and behavior. En G. Moser, E. Pol, Y. Bernard, M. Bonnes, J. A. Corraliza, y M. V. Giuliani (Eds.), *People, places and sustainability* (pp. 302-311). Seattle, WA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Geller, E. S., Winett, R. A. y Everett, P. B. (1982). *Preserving the environment, new strategies for behavior change*. New York: Pergamon Press.

- González, A. (2003). Un modelo psicosocial de preocupación ambiental. Valores y creencias implicados en la conducta ecológica. En C. San Juan, J. Berenguer, J.A. Corraliza e I. Olaizola (Eds.). *Medio ambiente y participación, una perspectiva desde la psicología ambiental y el derecho*. (pp. 55-64) Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 209-220.
- Hamid, P. N. y Cheng, S. T. (1995). Predicting antipollution behaviour: the role of molar behavioural intentions, past behaviour and locus of control. *Environment and Behavior*, 27, 679-698.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. y Tomera, A. N. (1986/87). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behaviour: A meta-analysis. *Journal of environmental education*, 18, 1-8.
- Iwata, O. (2001). Attitudinal determinants of environmentally responsible behavior. *Social Behavior and Personality*, 29, 183-190.
- Kaiser, F. G., Wölfling, S. y Führer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 19 (1), 1-19.
- Karp, D. (1996). Values and their effect on pro-environmental behavior. *Environment and Behavior*, 28, 111-133.
- Karp, D. G. (1996). Values and their effects on pro-environmental behavior. *Environment and Behavior*, 28, 111-133.
- Lynne, G.D. y Rola, L.R (1988). Improving attitude-behavior prediction models with economic variables: Farmer actions toward soil conservation. *Journal of Social Psychology*, 128, 19-28.
- McCarty, J. A., y Shrum, L. J. (1994). The recycling of solid wastes: Personal values, value orientations, and attitudes about recycling as antecedents of recycling behavior. *Journal of Business Research*, 30, 53-62.
- Moore, S., Murphy, M. y Watson, R. (1994). A longitudinal study of domestic water conservation behavior. *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies*, 16, 175-189.
- Nilsson, A., Von Borgstede, C., y Biel, A. (2004). Willingness to accept climate change strategies: The effect of values and norms. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 267-277.
- Nordlund, A. M., y Garvill, J. (2002). Value structures behind proenvironmental behavior. *Environment and Behavior*, 34, 740-756.
- Olsen, M.E. (1981). Consumers' attitudes towards energy conservation. *Journal of Social Issues*, 37 (2), 108-131.

- Oskamp, S. (2000). A sustainable future for humanity. How can Psychology help?. *American Psychologist*, 55, 496-508.
- Oskamp, S., Harrington, M. J., Edwards, T. C., Sherwood, D. L., Okuda, S. M. y Swanson, D.C. (1991). Factors influencing household recycling behavior. *Environment and Behavior*, 23, 494-519.
- Pardo, M. (1998). Sociología y medio ambiente: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 19-20, 329-367.
- Perelló, A. y Luna, G. (1989). Sensibilidad de la población hacia el medio ambiente. Análisis y comparación de algunos estudios. *II Jornadas de Educación Ambiental*. Vol. III (pp. 341-420). Valsaín: Segovia, (1987). Madrid: MOPU.
- Pinheiro, J.Q. (2004). El tiempo y la experiencia ambiental: persona, ambiente y sostenibilidad. En M. Américo, B. Cortés, V. Sevillano y F. Talayero (Coords). *Medio ambiente e interacción humana, Avances en la investigación e intervención*. (pp. 39-46). Castilla La Mancha: Dpto. de Psicología de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective-taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, 56, 391-406.
- Schultz, P. W. (2001). Assessing the structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 1-13.
- Schultz, P. W. y Zelezny, L. C. (1998). Values and pro-environmental behavior. A five country survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 540-558.
- Schultz, P.W., Oskamp, S. y Mainieri, T. (1995). Who recycles and when?. A review of personal and situational factors. *Journal of Environmental Psychology*, 1, 105-121.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values, Theoretical advances and empirical test in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 221-279.
- Scott, D. y Willits, F. K. (1994). Environmental attitudes and behavior. *Environment and Behavior*, 26, 239-260.
- Steel, B.S. (1996). Thinking globally and acting locally: environmental attitudes, behavior and activism. *Journal of Environmental Management*, 47, 27-36.
- Stern, P. C. y Dietz, T. (1994). The value basis of environmental concern. *Journal of Social Issues*, 50 (3), 65-84.
- Stern, P. C., Dietz, T. y Guagnano, G. A. (1998). A Brief Inventory of Values. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 884-1001.

- Stern, P.C, Dietz, T. y Kalof, L. (1993). Value orientations, gender and environmental concern. *Environment and Behavior*, 25 (3), 322-348.
- Stern, P.C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 407-424.
- Stern, P.C. (2005). Understanding Individuals' environmentally Significant Behavior. *Environmental Law Reporter*, 11: 10785-10790.
- Stern, P.C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G.A. y Kalof, L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements, the case of environmental concern. *Human ecology review*, 6 (2), 81-97.
- Stern, P.C., Dietz, T., Kalof, L. y Guagnano, G. A. (1995). Values, Beliefs, and proenvironmental action: Attitudes Formation toward emergent attitude objects. *Journal of Applied Social Psychology*, 25 (18), 1611-1636.
- Stern, P.C., y Gardner, G.T. (1981). Psychological Research and Energy Policy. *American Psychology*, 36: 329-342.
- Thøgersen, J. y Grunert, S. C. (1997). Values and attitudes formation toward emerging attitude objects: from recycling to general waste minimizing behavior. En D. MacInnis y M. Brucks. *Advances in consumer research*. Vol. XXIV, 182-189.
- Van Liere, K. D. y Dunlap, R. E. (1981). Environmental concern: Does make a difference how it's measured?. *Environment and Behavior*, 13, 651-676.
- Van Vugt, M., Meertens, R. M., y Van Lange, P. A. M. (1995). Car versus public transportation? The role of social value orientations in a real-life social dilemma. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 258-278.
- Vining, J. y Ebreo, A. (1992). Predicting recycling behavior from global and specific environmental attitudes and changes in recycling opportunities. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 1580-1607.
- Vozmediano, L. San Juan, C. y Rodríguez, B. (2004). Propiedades psicométricas de una versión en castellano de la escala NEP utilizando una muestra hispano parlante obtenida a través de Internet. En, M. Amérigo, B. Cortés, V. Sevillano y F. Talayero (Coords). *Medio ambiente e interacción humana, Avances en la investigación e intervención*. (pp. 131-134). Castilla La Mancha; Dpto. de Psicología de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Weigel, R. y Weigel, J. (1978). Environmental concern: The development of a measure. *Environment and Behavior*, 10, 3-15.

AS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Vera do Vale

Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Linha de investigação educação sócio-emocional. Coimbra, Portugal.

Resumo: Neste artigo descrevemos um estudo efectuado com 65 educadores de infância com o objectivo de conhecer quais as estratégias que utilizam e qual a eficácia que lhes atribuem na gestão do comportamento das crianças em jardim de infância. Foi também nosso objectivo analisar a influência de algumas variáveis nessas escolhas (escola de formação, número de anos de serviço, tipo de jardim de infância onde o educador exerce a sua actividade profissional e as suas crenças teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança). Os resultados permitiram-nos concluir que a escola de formação inicial exerce influência nas estratégias positivas utilizadas pelos educadores. Também o tipo de jardim de infância onde exercem a sua profissão influencia o tipo de estratégias de utilizadas pelos educadores na gestão do comportamento das crianças, nomeadamente no que diz respeito às estratégias de limite e às estratégias de envolvimento dos pais.

Palavras-chave: Estratégias de gestão do comportamento. Competências sócio-emocionais. Educação pré-escolar.

LAS ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS: PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES INFANTILES

Resumen: En este artículo describimos una investigación efectuada con 65 educadores infantiles con el objetivo de saber cuál las estrategias que utilizan y la eficacia que atribuyen a ellas en la regulación del comportamiento de los niños y niñas en centro educativo. Era también nuestro objetivo analizar la influencia de ciertas variables en estas opciones (escuela de la formación, número de años del servicio, tipo de centro educativo en donde el educador ejerce su actividad profesional y su creencia teórica en el desarrollo y aprender del niño). Los resultados permitiren concluir que la escuela de la formación inicial ejerce influencia en las estrategias positivas utilizadas por los educadores infantiles. También el tipo de centro educativo donde ejercen su profesión

influencia el tipo de estrategias utilizadas por los educadores en la regulación del comportamiento de los niños y niñas, nominado en lo que dice respecto a las estrategias del límite y a las estrategias de participación de los padres.

Palabras clave: Habilidades socio-emocionales; regulación emocional; educación infantil

STRATEGIES TO MANAGE THE CHILDREN BEHAVIOUR: WHICH ARE THE KINDERGARTEN TEACHERS PERCEPTIONS

Abstract: In this article we present a study made with a sample of 65 infant teachers. Our main goal was to know which behaviour strategies are used and their usefulness acknowledged by infant teachers in children's behaviour control in classroom. It also investigates their possible relation with the number of years of service, teacher training, institution where they are presently working and their theoretical beliefs about children's development and learning. The results obtained allowed us to conclude that the teacher training has influence on positive strategies used by educators. We also observed that the institution where they are presently working has influence in children's behaviour control, namely in what concerns to limit and parent involvement strategies.

Key words: Behaviour control strategies. Socio-emotional competencies. And pre-school education.

Introdução

A educação pré-escolar surge como uma importante estratégia de prevenção, ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais. Os educadores devem, assim, estar despertos para a importância da competência social e dos comportamentos interpessoais como requisito essencial para uma boa adaptação da criança, tanto no presente, como no seu desenvolvimento futuro.

Essas competências incluem a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a capacidade de escolha, a cooperação e a resolução de conflitos e tornam-se ferramentas-chave quando a criança, na adolescência, tem que fazer face ao uso de substâncias ou à violência.

As teorias acerca do desenvolvimento de problemas de comportamento na criança referem como causas: as relações parentais inadequadas; conflitos conjugais; depressão, abuso de drogas ou criminalidade dos pais; factores de risco biológico e de desenvolvimento da criança como défices de atenção e atrasos na linguagem; factores de risco escolar, como o uso pelos professores de estratégias pobres de gestão na sala e baixo envolvimento dos professores com os pais; e ainda factores de risco na comunidade, como a pobreza ou existência de bandos delinquentes (Webster-Stratton, 2002).

Alguns investigadores (Brophy, 1996, Rutter, Tizard, Yule, Graham & Whitmore, 1976, todos citados por Webster-Stratton, 2002) verificaram que os comportamentos dos professores e as características da escola, como a pouca ênfase dada pelos mesmos à competência social e emocional, a baixa frequência de elogios, a pouca atenção a objectivos individualizados face às necessidades sociais e académicas específicas, bem como a elevada proporção estudantes-professor, estavam relacionados com comportamentos agressivos em sala de aula, com delinquência e com fraco desempenho escolar.

Objectivos do estudo

Neste contexto, o objectivo central da nossa investigação consistiu em analisar os tipos de estratégias utilizadas pelos educadores de infância na gestão do comportamento das crianças, a partir das percepções destes mesmos educadores, e conhecer como algumas variáveis do educador se relacionam com essas percepções. Pretendemos saber até que ponto variáveis como as escolas de formação inicial, os anos de serviço, o jardim de infância em que o educador exerce a sua profissão e as crenças teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança influenciam as estratégias que os educadores utilizam na gestão do comportamento das crianças na sala de jardim de infância. Assim, formulámos as seguintes hipóteses:

- 1- O tipo de escola de formação inicial dos educadores de infância influencia o tipo de estratégias que utilizam na gestão do comportamento das crianças.
- 2- O número de anos de serviço dos educadores exerce uma influência no tipo de estratégias que utilizam na gestão do comportamento das crianças. Educadores com mais anos de serviço utilizam estratégias diferentes dos que exercem a profissão há menos tempo.
- 3- O tipo de jardim de infância onde o educador exerce a sua actividade profissional influencia o tipo de estratégias que utiliza na gestão do comportamento das crianças.
- 4- O tipo de estratégias utilizadas pelo educador, na gestão do comportamento das crianças, está relacionado com as suas crenças sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Instrumentos utilizados

***O Teacher Belief Inventory* de Peters, Neisworth e Yawkey**

O *Teacher Belief Inventory* de Peters, Neisworth e Yawkey (1985) é uma escala tipo Likert constituída por três sub-escalas: a sub-escala cognitivo-desenvolvimentalista; a sub-escala behaviorista e a sub-escala sócio-maturacionista. Cada uma destas sub-escalas corresponde às três grandes concepções teóricas psicológicas que são indicadas pelos autores como tendo implicações no processo de desenvolvimento de currículos em educação pré-escolar.

Utilizamos uma versão traduzida e adaptada por Gaspar (1990).

Cada uma das sub-escalas é composta por 10 itens. Cada item é constituído por uma afirmação que representa a descrição de uma prática do educador relacionada com a concepção teórica de suporte a cada sub-escala, com 5 possibilidades de resposta: concordo totalmente; concordo; sem opinião; discordo e discordo totalmente. Quanto maior for o grau de concordância do sujeito em relação com a afirmação de cada item, maior será a pontuação obtida nesse item. Como esta escala corresponde na realidade a três escalas de *Likert* independentes, onde coexistem as três concepções psicológicas, obtêm-se, assim, 3 resultados, um para cada sub-escala, sendo por isso possível identificar as crenças e a teoria psicológica preferencial dos educadores.

A teoria preferencial do educador fica definida como aquela em cuja sub-escala este obtém uma média de pontuação que seja simultaneamente: em primeiro lugar, superior a 30 pontos; em segundo lugar, superior à média obtida em cada uma das outras duas sub-escalas; e, por último, que seja significativamente superior à obtida em cada uma das outras duas sub-escalas.

O Teacher Strategies Questionnaire

O *Teacher Strategies Questionnaire* é um instrumento que foi desenvolvido no âmbito do projecto *The Incredible Years Parenting Clinic*, da Universidade de Washington. O objectivo principal deste projecto é o treino de competências dos pais, professores e crianças com base num modelo teórico de desenvolvimento de problemas de comportamento.

Neste contexto, este instrumento foi construído para fazer um levantamento das estratégias que os professores utilizam, na sua sala de aula, para gerir o comportamento das crianças, visando, posteriormente, o treino desses mesmos professores ao nível das estratégias eficazes de gestão na sala, promoção de relações positivas com alunos difíceis, reforço de competências sociais na sala e ainda a comunicação positiva com pais e a colaboração entre professores.

Para podermos utilizar o *Teacher Strategies Questionnaire* procedemos à sua tradução e adaptação. Introduzimos, fruto das conversas tidas com educadoras de infância, um novo grupo de questões que tem a ver com o registo do comportamento (regras da sala e tipos de registo de comportamento).

Deste modo, é possível obter os seguintes resultados com a versão adaptada deste questionário:

1.Registo do comportamento: 4 itens, em que os resultados permitem caracterizar o tipo de registo feito pelos educadores.

2. Gestão do comportamento:

2.1. Confiança na gestão e controlo de futuros problemas de comportamentos em sala de jardim de infância: 2 itens com 7 opções de resposta de 1 (*muito inseguro*) até a 7 (*muito seguro*).

2.2. Estratégias de gestão: nesta parte do questionário é cotada a frequência com que utilizam determinadas estratégias e a eficácia que atribuem a essas mesmas estratégias. Cada item tem 5 opções de resposta cotadas de 1(*raramente/nunca*) a 5 (*muito frequentemente*).

As estratégias estão agrupadas em três tipos:

- Estratégias positivas, com um total de 18 itens. As estratégias positivas encontram-se subdivididas em três tipos: estratégias de recompensas, com 6 itens; estratégias de limites, com 5 itens; e estratégias pro-activas, com 7 itens.
- Estratégias inapropriadas, com um total de 6 itens.
- Estratégias com pais, com um total de 15 itens. Separamos os 8 itens pertencentes às estratégias com pais, denominando-as de “estratégias de promoção de envolvimento dos pais”, uma vez que a pontuação se referia apenas à frequência de utilização e era cotada de forma diferente (cada item é cotado de 1 *nunca* a 6 *diariamente*).

Amostra e operacionalização das variáveis

A população da qual foi retirada a amostra era composta por todos os educadores de infância a exercer funções docentes no distrito de Coimbra. Englobava os jardins de infância oficiais do Ministério da Educação, os jardins sobre tutela do Ministério do Trabalho e Solidariedade, os jardins particulares com fins lucrativos e também os jardins escola João de Deus.

O critério utilizado na amostragem teve a ver com a facilidade de acesso à população, e com a necessidade de incluirmos educadores provenientes de diferentes escolas de formação inicial. Procedemos à selecção através de quatro formas diferentes.

O primeiro grupo foi encontrado junto dos educadores que se encontravam a completar a sua licenciatura (complementos de formação) na Escola Superior de Educação em Coimbra (ESEC). O segundo grupo foi recrutado através dos educadores que eram cooperantes da ESEC. O terceiro grupo da amostra foi seleccionado nas reuniões de trabalho havidas entre o Centro de Área Educativa e os educadores do distrito pertencentes ao Ministério da Educação. O quarto grupo foi escolhido de forma intencional, pois diz respeito aos educadores a exercer funções nos Jardins Escola João de Deus em Coimbra. Constituiu-se, assim, uma amostra inicial de 77 educadores. Destes, 66 responderam e enviaram os questionários. Um questionário teve que ser anulado.

A nossa amostra ficou assim constituída por 65 educadores de infância, cujas idades se situavam entre os 24 e os 62 anos. A média das idades situa-se nos 36.02 anos ($DP=8.58$). Todos os sujeitos eram de sexo feminino, o que nos permite utilizar a designação de “educadoras de infância”. No que diz respeito ao ano em que as educadoras terminaram o seu curso de Educadores de Infância, este variava entre 1968 e 2001, situando-se a média em 1989 ($DP=8.10$).

Dado o vasto leque de idades dos sujeitos da nossa amostra, encontrámos educadoras que fizeram a sua formação inicial em Escolas Normais de Educação de Infância (ENEIs), Escolas Superiores de Educação (ESEs) e Universidades.

A maioria das educadoras formou-se em escolas oficiais (75.3%), e uma pequena percentagem formou-se em escolas particulares (3%). As restantes foram formadas pela escola João de Deus (21.5%).

Em função do número de sujeitos formados nas diferentes escolas, e para efeitos de análise de resultados, considerámos as seguintes categorias na variável “escola de formação”: 1-Escolas Normais de Educadores de Infância, privadas e públicas; 2-Escola Normal João de Deus; 3-Escolas Superiores de Educação e Universidades, 4-Escola Superior de Educação João de Deus. As escolas de formação reflectem o modelo de sociedade e a concepção de ser humano que se defendem em determinada época. Diferentes escolas de formação têm diferentes concepções teóricas do perfil de educador.

Em termos de tempo de serviço, na carreira, o valor mínimo é de 1 ano e o máximo é de 32, sendo o valor médio de 12.32 ($DP=7.98$). Para efeitos da análise de resultados considerámos as seguintes categorias:

- 1- de 1 a 2 anos de serviço profissional;
- 2- de 3 a 6 anos de serviço profissional;
- 3- de 7 a 32 anos de serviço profissional.

Na elaboração destas categorias baseámo-nos nos estádios de desenvolvimento dos educadores de infância definidos por Katz em 1972 (Katz, 1993). Apesar de não ser muito explícito o tempo de permanência em cada estágio, que pode também variar de

indivíduo para indivíduo, é considerado que o 1º estágio pode durar até ao fim do segundo ano de experiência profissional. O 2º estágio corresponde sensivelmente ao terceiro e quarto ano de serviço. O 3º estágio corresponde ao quinto ano de serviço e, finalmente, o 4º estágio inicia-se por volta do sétimo ano de serviço. Assim, no nosso estudo, a primeira categoria corresponde ao 1º estágio de desenvolvimento, a segunda engloba o 2º e 3º estágios e a terceira corresponde ao 4º estágio.

O tipo de jardim de infância corresponde à instituição em que os educadores desempenham a sua actividade profissional. Sabemos que na educação de infância os contextos são variados e influenciam também o próprio trabalho aí realizado. Esta variedade de contextos pode influenciar tanto a autonomia profissional do educador, como o tipo de trabalho e estilo de interacção com as crianças.

A maioria das educadoras da nossa amostra, 36% (n=23), exercia a sua profissão em instituições oficiais da rede pública do Ministério da Educação; 34% (n=22) exercia em instituições privadas de solidariedade social, pertencentes ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade, tendo acordos de colaboração com o Ministério da Educação; 17% (n=11) desenvolvia a sua profissão em jardins escola João de Deus; e 13% (n=8) das educadoras exercia a sua profissão em instituições privadas com fins lucrativos.

Para efeitos de análise de resultados considerámos as seguintes categorias:

- 1-Jardins de infância oficiais da rede pública do Ministério da Educação;
- 2- Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS) pertencentes ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade com acordos de colaboração com o Ministério da Educação;
- 3- Instituições privadas com fins lucrativos; 4- Jardins escola João de Deus.

Discussão dos resultados

Elaboração de regras e registo do comportamento

Uma das primeiras questões que nos propusemos analisar prendia-se com a elaboração de regras de comportamento na sala de jardim de infância. De acordo com os dados obtidos e analisados, a maioria das educadoras (n=63) elabora regras de comportamento para a sua sala de jardim de infância. Em nossa opinião este é um resultado bastante positivo, pois a investigação tem demonstrado que é necessário haver regras na sala, para as crianças saberem que comportamentos são esperados delas (Spodek & Saracho, 1998).

Outro dado importante que observámos é que uma grande parte das educadoras (n=44) envolve as crianças na elaboração dessas regras. As crianças precisam saber por que é que as regras são usadas e nada melhor para isso do que elas participarem na sua elaboração, o que vai atribuir-lhes responsabilidade e, por outro lado, desenvolver nelas motivações autênticas para cumprir essas regras.

Apenas 3 educadoras envolvem os pais na elaboração das regras. Estes dados apontam para uma ausência de colaboração casa-escola, no que se refere à definição das regras a utilizar no jardim de infância, o que vai contra o definido no artigo 10º alínea i, dos Princípios Gerais da Educação Pré-escolar (1997), o qual se refere à participação da família. Também os resultados de investigações apontam para a necessidade de redes de suporte entre casa e jardim de infância.

Constatámos ainda que a comunidade também não é envolvida neste processo de elaboração de regras. De acordo com a teoria ecológica do desenvolvimento, é fundamental ter em conta as interacções que se estabelecem nos vários níveis estruturais (micro, meso, exo e macro sistemas) pois, e em consonância com Bronfenbrenner (1979), estes sistemas estão relacionados entre si e influenciam o desenvolvimento da criança de formas diversas. Daí que se devam estabelecer relações interpessoais dinâmicas entre todos os contextos que envolvem a criança.

Quanto ao registo do comportamento, os dados obtidos mostraram que aproximadamente metade das educadoras da nossa amostra (48%), não efectua qualquer registo do comportamento das crianças. Este dado não deixa de ser preocupante pois, nas Orientações Curriculares (1997), mais precisamente nas *orientações globais para o educador*, é feita referência ao processo de observação contínua de cada criança a fim de recolher informações sobre as suas capacidades, interesses e dificuldades e recomendando que os registos sejam feitos de diferentes formas.

Das educadoras que fazem registo (n=34), a maioria envolve as crianças neste processo, o que se torna uma forma interessante de envolver as crianças na interiorização das regras.

Quanto ao tipo de registo utilizado, ele é variado e revela até alguma criatividade. A salientar os registos que são efectuados com a colaboração das crianças, utilizando simbologias criadas pelas próprias crianças, e as assembleias onde são discutidos os comportamentos e decididos os castigos, o que revela da parte do educador uma postura flexível e dialogante, ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, dando relevância às suas opiniões e contribuindo para a sua maturação e para a construção do seu controlo interno. Como Zahavi e Asher (1978, citados por Katz & MacClellan, 1996) demonstraram, as crianças que debatem com o educador as consequências do comportamento social positivo ou negativo têm um comportamento menos agressivo. Assim, o educador, ao mesmo tempo que fomenta momentos de partilha e aquisição de um espírito crítico com interiorização de valores, vai iniciando as crianças numa educação para a cidadania.

Confiança na gestão actual e futura de comportamentos

Outra das questões do nosso estudo tinha a ver com a segurança dos educadores para gerir o comportamento das crianças na sala e também para controlar futuros problemas de comportamento.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio padrão</i>
Gerir	3	7	5.71	6	.70
Controlar	3	7	5.60	6	.66

Quadro 1: Resultados obtidos pelas educadoras nas questões “gerir com segurança” e “controlar futuros problemas de comportamentos das crianças em sala de jardim de infância”

Verificámos, através dos resultados obtidos, que a maioria das educadoras sente-se segura das suas capacidades actuais de gestão do comportamento, o mesmo se passando quanto à capacidade para controlar com segurança futuros problemas de comportamento, dentro da sala de jardim de infância. São as educadoras com mais anos de serviço na profissão que obtêm uma média mais elevada, tanto no item gerir seguro ($M=5.87$), como no item controlar futuros problemas de comportamento ($M=5.71$). Porém, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes às categorias consideradas para esta variável, o que nos leva a afirmar que, no que diz respeito à questão de gerir e controlar problemas de comportamento, os anos de serviço não exercem qualquer influência.

É nas escolas de formação ESEs e Universidades que se regista a média mais elevada no item “gerir seguro problemas de comportamento”. A média mais baixa para o mesmo item pertenceu à escola de formação ESE João de Deus. Porém, e de novo, não se acharam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes às categorias consideradas para esta variável.

Quanto à variável jardim de infância, é nos jardins de carácter oficial que se registaram as médias mais elevadas nos itens “gerir seguro” e “controlar futuros problemas de comportamento”. As médias mais baixas situaram-se nos jardins de infância de carácter privado. Não encontramos, no entanto, diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes às categorias consideradas para estas variáveis.

Estratégias específicas de gestão do comportamento

Questionámos as educadoras quanto ao tipo de estratégias específicas que utilizavam na gestão do comportamento das crianças.

Os dados obtidos mostraram que as educadoras dizem utilizar *frequentemente* estratégias positivas e consideram que essas estratégias têm eficácia *frequentemente*.

	Mínimo	Máximo	Média	Moda	Desvio padrão
Frequência	34	77	57.63	57	8.48
Eficácia	34	86	60.23	62	9.86

Quadro 2: Total das estratégias positivas: frequência e eficácia

São, no entanto, as educadoras com 4 a 6 anos de serviço que dizem utilizar mais frequentemente essas estratégias. Em contrapartida, são as educadoras com mais anos de serviço que dizem utilizar menos as estratégias positivas. Porém, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes a esta variável.

Quanto à eficácia atribuída às estratégias positivas, a média mais elevada encontra-se na categoria que diz respeito a 1 e 2 anos de serviço ($M=61.67$). Também não encontramos, para o parâmetro eficácia, uma diferença estatisticamente significativa.

No que diz respeito à variável “escola de formação” são as educadoras formadas pela ESE João de Deus que obtiveram a média mais elevada neste item respectivamente 61.12 para a frequência e 63.69 para a eficácia. A média mais baixa registou-se no grupo das educadoras formadas pelas ESEs e Universidades ($M=48.75$ e $M=49.75$). Encontrou-se uma diferença estatisticamente significativa [$F(3, 61)=5.64$, $p=.002$] para a frequência e [$F(3, 61)=4.82$, $p=.004$] para a eficácia. Com a comparação *à posteriori* (teste HSD de Tukey) foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa ($p=.001$) entre o grupo das educadoras formadas pela ESE João de Deus e pelas ESEs e Universidades. De acordo com este resultado podemos afirmar que as educadoras formadas pela ESE João de Deus utilizam mais estratégias positivas e atribuem mais eficácia a essas estratégias do que as educadoras formadas pelas ESEs e Universidades.

Estes dados vieram confirmar a nossa hipótese de que as escolas de formação inicial influenciam o tipo de estratégias utilizadas pelos educadores.

Verificou-se que é nos jardins de infância de carácter oficial onde se regista a média mais elevada de utilização (60.22) e de eficácia (63.00) atribuída às estratégias positivas. Os jardins João de Deus apresentam a média mais baixa, (49.25) para a utilização e para a eficácia (52.92) destas estratégias. Estas diferenças são estatisticamente significativas [$F(3, 61)=6.15$, $p=.001$], no parâmetro frequência, e confirmam a nossa hipótese de que os contextos de trabalho influenciam as estratégias de gestão utilizadas, neste caso as positivas. Poderíamos achar que este dado é contraditório com o anterior, mas não podemos esquecer que na nossa amostra não há uma correspondência entre jardins de infância e escola de formação inicial, havendo educadoras em jardins oficiais que se formaram em escolas João de Deus.

Quando analisamos os subgrupos das estratégias positivas observamos que as educadoras dizem utilizar mais frequentemente estratégias pro-activas, seguidas das de recompensa e por último as menos frequentes são as estratégias de limites. Nas estratégias pró-activas registou-se, mesmo, o máximo de pontuação no que diz respeito à eficácia.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>	<i>DP</i>
Proactivas					
Frequência	14	31	23.14	21	3.72
Eficácia	14	35	23.54	24	4.31
Recompensa					
Frequência	10	28	18.91	16	3.92
Eficácia	10	28	20.22	21	4.37
Limites					
Frequência	7	22	15.58	16	3.18
Eficácia	7	23	16.48	18	3.26

Quadro 3: Estratégias proactivas, de recompensa e de limites-frequência e eficácia

No grupo das estratégias pro-activas encontramos estratégias como a resolução de problemas, a gestão da raiva e a identificação de sentimentos das crianças. Estas estratégias que fazem parte de uma educação emocional, pois ao estimular a criança a identificar os seus sentimentos o educador, além de a ajudar a demonstrar as emoções, ajuda-a a rotular as próprias emoções para que possa comunicar verbalmente aos outros

os seus sentimentos. As crianças que desde cedo aprendem a desenvolver a capacidade de controlo das suas emoções e acções, têm maior probabilidade de virem a assumir a responsabilidade pelos seus próprios actos. Também as estratégias como os sinais de aviso, um plano claro de disciplina e uma preparação para as transições, ajudam a criança a conquistar a sua autonomia e independência

No subgrupo das estratégias pro-activas verificámos que as médias de utilização destas estratégias são aproximadas entre as três categorias referentes à variável “anos de serviço”. Embora se possa afirmar que são as educadoras mais novas que utilizam mais estratégias pro-activas, não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Também quanto à variável “escola de formação”, não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, embora sejam as educadoras formadas pelas ESE João de Deus que apresentam a média mais elevada, quer para a frequência (23.96), quer para a eficácia, (24.42), que atribuem às estratégias pro-activas. No que se refere à variável “tipo de jardim de infância”, as médias para a frequência são muito aproximadas entre os 4 grupos, embora a média mais elevada se tenha registado na categoria dos jardins de infância oficiais, e a mais baixa nos jardins escola João de Deus. Para a eficácia é também nos jardins de infância oficiais onde se regista a média mais elevada. Mais uma vez, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes a esta variável.

Outras das estratégias utilizadas *muito frequentemente* pelas educadoras de infância são as estratégias de recompensa, sendo que é atribuída *muito frequentemente* eficácia a essas estratégias. Destas estratégias fazem parte incentivos de grupo, programas individuais de incentivo e comentários ao bom comportamento.

Encontrou-se, porém, uma diferença estatisticamente significativa, ($p=.001$) para a frequência de utilização das estratégias de recompensa. Isto permite-nos afirmar que as educadoras formadas pela ESE João de Deus utilizam mais estratégias de recompensa que as educadoras formadas pelas ESEs e Universidades. Este resultado, na realidade, está de acordo com a teoria psicológica subjacente ao modelo curricular João de Deus, cujo princípio se centra na aquisição, manutenção e extinção de comportamentos através dos reforços, quer positivos, quer negativos, pertencendo ao educador a iniciativa de organizar um plano previamente estabelecido. É interessante que a variável que determina as diferenças é a escola de formação e não os jardins de infância.

Constatamos, que as estratégias de limites são as menos utilizadas pelas educadoras. Um dos principais objectivos do estabelecimento de limites é ajudar a criança a atingir um controlo interno dos seus impulsos. Estas estratégias comportam acções como o “*time out*”, que, quando utilizado correctamente, pode ajudar a criança a acalmar e a reflectir no seu comportamento. Uma utilização apropriada desta estratégia pode ensinar à criança uma forma de se acalmar e gerir as emoções de uma forma mais positiva.

Contudo, são as educadoras com menos anos de serviço que utilizam mais estratégias de limite e são mesmo as que têm entre 1 a 2 anos de serviço que atribuem mais eficácia a essas estratégias. No entanto, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “anos de serviço”.

Quanto à escola de formação são as educadoras formadas pela ESE João de Deus que dizem utilizar mais estratégias de limite e lhes atribuem também mais eficácia, respectivamente $M=16.62$ e $M=17.38$. A média mais baixa, quer para a frequência ($M=12.88$), quer para a eficácia ($M=13.63$), registou-se na categoria das educadoras formadas pelas ESEs e Universidades. Também, aqui, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos correspondentes à variável “escola de formação”. No que diz respeito aos contextos de jardim de infância, é nos jardins de infância oficiais que encontramos a média mais elevada quer para a frequência ($M=16.48$), quer para a eficácia ($M=17.26$), de utilização das estratégias de limites. São os jardins escola João de Deus que apresentam a média mais baixa ($M=13.08$, frequência e $M=14.33$, eficácia). Porém, encontramos diferenças estatisticamente significativas ($p=.012$) no que respeita à frequência, entre os jardins oficiais e os jardins escola João de Deus e entre os jardins de carácter IPSS e os jardins escola João de Deus ($p=.027$). Estes dados permitem-nos afirmar que os educadores de jardins de infância oficiais utilizam mais estratégias de limites do que os de jardins escola João de Deus, e, por sua vez, que os de jardins IPSS utilizam também mais estratégias de limites que os João de Deus. Estas diferenças confirmam a nossa hipótese de que os contextos de trabalho influenciam as estratégias de gestão, neste caso estratégias de limites, utilizadas pelas educadoras.

Passando à categoria das estratégias inapropriadas, verificámos que as educadoras de infância dizem utilizar às vezes estratégias inapropriadas, e, também às vezes, atribuem eficácia a essas estratégias, reconhecendo-lhe mais eficácia do que utilização.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio padrão</i>
Frequência	6	25	11.08	9	3.85
Eficácia	6	29	14.12	10	4.91

Quadro 4: Estratégias Inapropriadas

No subgrupo destas estratégias, encontramos acções como comentar em voz alta o mau comportamento, apontar uma criança por mau comportamento, recorrer à força física.

Constatámos que são as educadoras com menos anos de serviço que registam uma média mais elevada (13.44) de frequência de utilização das estratégias inapropriadas. São também as educadoras com menos anos de serviço que atribuem mais eficácia ($M=15.78$) a essas estratégias. As educadoras com mais anos de serviço dizem utilizar menos este tipo de estratégias ($M=10.60$).

As características do educador podem propiciar, ou não, uma atmosfera social positiva na sala do jardim de infância, contribuindo para um auto-conceito e uma auto-estima positivos. Se o educador fomenta a crítica e as acusações, quer mediante insultos e humilhações frente ao grupo de crianças, quer através, de forma dissimulada, sinalizando individualmente uma criança, está a promover sentimentos negativos nas crianças.

Quando analisamos as estratégias inapropriadas face à variável "anos de serviço" não encontramos diferenças estatisticamente significativas quer para a frequência, quer para a eficácia, entre as categorias para esta variável.

As educadoras formadas pela ESE João de Deus apresentam uma média mais elevada em termos de frequência para as estratégias inapropriadas ($M=12.96$). A média mais baixa encontra-se no grupo das educadoras formadas pelas ENEIs públicas e privadas ($M=9.56$). Em termos de eficácia, são também as educadoras formadas pela ENEI João de Deus que registaram a média mais elevada ($M=16.83$). Não encontramos, no entanto, diferenças estatisticamente significativas quer para a frequência, quer para a eficácia, entre estes grupos correspondentes à variável "escola de formação". Contudo, poderemos colocar a hipótese destes resultados diferenciais se ficarem a dever às perspectivas teóricas que estão subjacentes à formação dos educadores, uma vez que os educadores formados nas escolas João de Deus estão mais imbuídos numa linha behaviorista, em que o currículo é caracterizado pela formulação de objectivos comportamentais mais centrados na sociedade. Por seu lado, os educadores formados pelas ENEIs públicas e privadas têm subjacente na formação uma teoria maturacionista, em que o centro do currículo é a própria criança, os seus interesses e modos específicos de pensar e agir.

É nos jardins de infância de características IPSS que encontramos as médias mais elevadas nos dois parâmetros (frequência 12.55 e eficácia 14.68) para as estratégias inapropriadas. A média mais baixa em termos de frequência (10.26) registou-se nos jardins de infância de características oficiais. Os jardins de infância privados apresentam a média mais baixa, em termos de eficácia (13.13). Porém, também não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável "tipo de jardim de infância".

Possivelmente, estes dados ficar-se-ão a dever às diferenças que caracterizam os contextos de jardins de infância. Os jardins de infância de características IPSS têm um número elevado de crianças por sala, além de que as crianças permanecem um maior número de horas nestas instituições, comparativamente aos jardins oficiais. Têm

também englobadas rotinas, como o almoço e a sesta, que levantam, por vezes, situações problemáticas, o que levará os educadores, que trabalham também mais horas que os de contextos oficiais, a terem que resolver os problemas de uma forma mais rápida e incisiva, embora menos eficaz, como já referimos.

No que diz respeito ao terceiro grupo de estratégias, estratégias com pais, podemos concluir que as educadoras de infância dizem utilizar, às vezes, estratégias com pais, e consideram que as estratégias com pais, às vezes, têm eficácia. Interessante é a eficácia ($M=18.50$) ser superior à utilização ($M=16.50$), como indicando que lhe reconhecem mais eficácia do que utilizam. Estes dados apontam em sentido inverso ao que tem sido descrito em estudos efectuados sobre a participação dos pais nos contextos escolares, pois estes últimos apontam para o benefício que traz para a criança a ligação casa-jardim de infância. Além disso, estes dados estão também em dissonância com o que se encontra legislado nos princípios gerais da Lei-Quadro nº 5/97 para a educação de infância, que refere que um dos papéis do educador é incentivar as famílias a participar no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração. No entanto, não poderemos deixar de referir que nos currículos de formação inicial também não encontramos nenhuma disciplina específica de técnicas de envolvimento ou estabelecimento de parcerias com pais. O desempenho do futuro educador depende, pelo menos em parte, do modelo que encontrou nos jardins de infância onde desenvolveu os seus estágios pedagógicos, e da experiência prática que for acumulando ao longo da sua vida profissional, e até pessoal.

São, assim, no nosso estudo, as educadoras com mais anos de serviço que dizem utilizar mais estratégias com pais e lhe atribuem mais eficácia. As educadoras com menos anos de serviço dizem utilizar menos estratégias deste tipo. Contudo, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “anos de serviço”, o que nos leva a afirmar que o número de anos de serviço não exerce uma influência no tipo de estratégias utilizadas pelos educadores com pais nem na eficácia que lhe atribuem.

Por outro lado, é na categoria das educadoras formadas pela ESE João de Deus que encontramos a média mais elevada para os dois parâmetros (frequência, 17.61 e eficácia, 20.00) na utilização das estratégias com pais. No entanto, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “escola de formação”, o que nos leva a concluir que as escolas de formação também não exercem influência no tipo de estratégias utilizadas pelos educadores de infância e na eficácia que lhe atribuem.

As educadoras que trabalham em instituições do tipo IPSS e oficial registaram a média mais elevada, no parâmetro frequência de utilização das estratégias com pais respectivamente 17.21 e 17.22. Em termos de eficácia foram as educadoras dos jardins de infância de carácter privado que atribuíram mais eficácia a essas estratégias ($M=24.00$). A média mais baixa, quer em termos de frequência, quer em termos de eficácia, registou-se nas educadoras que desenvolvem a sua actividade profissional nos

jardins escola João de Deus ($M=13.91$ para a frequência e $M=15.58$ para a eficácia). Contudo, os dados mostram que não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, permitindo-nos concluir que o tipo de jardim de infância onde o educador exerce a sua actividade profissional não influencia as estratégias utilizadas nem a eficácia que lhe atribuem.

Ainda nas estratégias com pais, e quando analisámos os dados referentes à promoção do envolvimento, verificámos que as educadoras dizem promover às vezes o envolvimento dos pais. São as educadoras com mais anos de serviço que dizem promover mais frequentemente este envolvimento, enquanto que as educadoras com menos anos de serviço promovem menos este envolvimento. Porém, não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “anos de serviço”. Por seu lado, são as educadoras formadas pelas ENEIs públicas e privadas que dizem promover mais o envolvimento dos pais, enquanto que as educadoras formadas pelas ESEs e Universidades promovem menos este tipo de envolvimento. Contudo, não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos correspondentes à variável “escola de formação”. É na categoria das educadoras que trabalham em contextos oficiais que encontrámos a média mais elevada, 28.60, para a promoção do envolvimento dos pais, tendo-se registado a média mais baixa na categoria das educadoras que trabalham em contextos João de Deus ($M=22.25$). Encontrámos uma diferença estatisticamente significativa ($p=.016$) entre o grupo das educadoras que trabalham nos contextos oficiais e as educadoras que trabalham nos contextos João de Deus, confirmando, assim, a nossa hipótese de que os contextos de trabalho influenciam as estratégias utilizadas pelas educadoras, neste caso as estratégias de promoção do envolvimento dos pais. Uma das possíveis explicações que podemos avançar para estes dados é o facto de nos jardins oficiais as educadoras terem contactos diários com os pais, quer devido ao horário praticado, quer à não existência de carrinhas de transporte das crianças. Outro facto, será a metodologia aí praticada, pois a não existência de um modelo curricular único leva as educadoras a trabalhar mais por projectos, podendo, assim, envolver mais os pais.

Crenças teóricas das educadoras de infância

A nossa última hipótese formulada tinha a ver com as crenças dos educadores sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Pretendíamos saber se as estratégias que os educadores utilizam na gestão de comportamento das crianças estão relacionadas com as suas crenças teóricas.

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Coeficiente de variação</i>
Cogni-desenv.	25	48	38.29	39	4.87	23.74
Behaviorista	21	44	30.92	30	4.69	22.04
Maturacionista	33	49	42.55	43	3.77	14.25

Quadro 5: resultados nas sub-escalas cognitivo-desenvolvimentista, behaviorista, maturacionista

Os resultados obtidos permitiram-nos formular duas constatações: as educadoras da nossa amostra demonstraram uma preferência pela teoria maturacionista. Pela aplicação do *paired t-test* verifica-se que existem diferenças significativas ($p=.000$) entre as médias obtidas entre a sub-escala maturacionista e cada uma das outras sub-escalas; as educadoras têm estratégias que são independentes das suas crenças teóricas pois não encontramos correlações, nem positivas, nem negativas, entre as crenças teóricas nas três sub-escalas e as de estratégias de gestão do comportamento, nem para o parâmetro frequência, nem para o parâmetro eficácia.

Na realidade, os dados por nós obtidos não se afastam de outras investigações já desenvolvidas em Portugal. Gaspar (1990), num estudo levado a cabo com uma amostra de educadores de infância, chegou à conclusão que independentemente dos anos de serviço, da escola de formação e do tipo de instituição, os educadores manifestavam uma opinião positiva em relação às implicações na prática das teorias psicológicas sóciomaturacionistas. Conclusão esta que vai na linha de um estudo efectuado, anos antes, por Bairrão, Marques e Abreu (1986) sobre as atitudes de uma amostra de educadores quanto aos objectivos do jardim de infância. Os resultados mostraram que os educadores valorizam essencialmente os objectivos associados ao desenvolvimento da criatividade e à socialização, considerando menos importantes os que impõem uma submissão do jardim de infância a objectivos sociais.

Os resultados dos dois estudos demonstraram, assim, que os educadores valorizam o desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível criativo, afectivo e socioemocional, numa concepção humanista e sociomaturacionista. Na verdade, estes dados não nos surpreenderam uma vez que a concepção maturacionista do desenvolvimento infantil marcou as décadas de 70 e 80 ao nível da formação de educadores de infância, situação que ainda tem reflexos na nossa amostra, pois metade das educadoras fez a sua formação inicial até 1990. Adicionalmente, e porque o resto da amostra de educadoras do nosso estudo fez a sua formação mais recentemente, podemos

inferir não ter havido grande evolução ao nível dos modelos de formação dos educadores de infância. Apesar de constataremos o aparecimento de uma variedade de programas direccionados para a educação de infância com objectivos amplos, como sejam os programas centrados no desenvolvimento da cidadania, saúde, ambiente, e os recentes programas de educação sócio-emocional, o facto é que os educadores mantêm as mesmas crenças teóricas.

O que se torna curioso é que as educadoras não têm consciência das referências teóricas que implicitamente influenciam as suas práticas pedagógicas. Quando questionadas sobre qual o modelo curricular sobre que recaíam as suas preferências, apenas 32% das educadoras responderam a esta questão. Adicionalmente, as respostas demonstraram um desconhecimento sobre os modelos curriculares para a educação de infância, com algumas educadoras a referirem as próprias Orientações Curriculares como sendo um currículo. Nos currículos mais citados aparece o High/Scope e a Pedagogia de Projecto, o que demonstra que existe uma clara intenção de promover o desenvolvimento da criança, assumindo o educador um papel de coordenador. É ainda curioso mencionar que apesar de a nossa amostra ser composta por 21.5% de educadores formados pelas escolas João de Deus, apenas uma educadora referiu esse modelo curricular como preferencial. Esta constatação pode ser devida ao facto de as educadoras, na realidade, não terem consciência e desconheceram que as suas práticas se encontram contextualizadas por teorias, ou também à forma eclética como actuam nas suas práticas pedagógicas, recorrendo a vários modelos teóricos, embora sem muita consciência disso. O facto de não se terem encontrado correlações, nem positivas, nem negativas, entre as crenças teóricas e as estratégias de gestão do comportamento, nem para o parâmetro frequência e nem para o parâmetro eficácia, leva-nos a concluir que crenças teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança tal como as avaliámos, não estão relacionadas com as estratégias de gestão utilizadas. Uma hipótese explicativa deste resultado é a grande homogeneidade das educadoras no que se refere às suas preferências teóricas.

Conclusão

Foi objectivo geral do nosso estudo, analisar os tipos de estratégias utilizadas pelos educadores na gestão do comportamento das crianças, partindo das suas percepções. Os resultados obtidos, analisados e discutidos levaram-nos a algumas conclusões. Concluímos que a escola de formação inicial dos educadores de infância exerce influência no tipo de estratégias utilizadas pelo educador, nomeadamente, no que se refere à frequência e eficácia de utilização das estratégias positivas, e aos subgrupos de estratégias de recompensa e de limites, confirmando, assim, a nossa hipótese inicial.

Quanto à variável anos de serviço dos educadores, verificámos que ela não exerce qualquer influência no tipo de estratégias que são utilizadas na gestão do comportamento. Como a “construção” de um educador não pode ficar pela formação

inicial, as escolas devem diversificar a sua oferta ao nível da formação continuada, pondo em prática os conhecimentos que se vão produzindo.

No tocante à variável tipo de jardim de infância, os resultados obtidos pelo nosso estudo levaram-nos a concluir que esta variável influencia o tipo de estratégias utilizadas pelo educador, nomeadamente, ao nível da frequência e eficácia de utilização de estratégias positivas, do subgrupo das estratégias de limites e das estratégias de promoção do envolvimento dos pais, confirmando assim, a nossa hipótese inicial. Os contextos de trabalho do educador sendo variados, vão influenciar as condições de trabalho, sobretudo a autonomia profissional, o tipo de papéis e o estilo de interação com as crianças, pais e comunidade.

A última variável tinha a ver com as crenças dos educadores sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Verificámos que as crenças não estão relacionadas com as estratégias de gestão utilizadas. Na verdade, estes dados não nos surpreenderam uma vez que a concepção maturacionista do desenvolvimento infantil marcou as décadas de 70 e 80 ao nível da formação de educadores de infância, situação que teve reflexos na nossa amostra, pois metade das educadoras fez a sua formação inicial até 1990. No entanto, e porque o resto da amostra de educadoras fez a sua formação mais recentemente, levou-nos a inferir não ter havido grande evolução ao nível dos modelos de formação dos educadores de infância.

Estamos conscientes que está na mão dos educadores, interiorizar novas práticas e modelos. Esta interiorização tem como fim o criar uma ressonância entre todos os agentes educativos ligados à infância que permitam à criança gerir emoções, negociar conflitos, enfrentar adversidades, conciliar interesses com apelos fáceis e, sobretudo, consolidar sentimentos e conhecimentos, ajudando-as a prepararem-se para a fase adulta.

Referência

- Assembleia da República (1997). Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro: *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Bairrão, J.; Leal, T.; Abreu, I. & Morgado, R. (1997). *Desenvolvimento do sistema educativo português: Educação pré-escolar*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gaspar, F. (1990). *Modelos curriculares em educação pré-escolar: Estudo das escolhas dos educadores*. Tese de mestrado não publicada apresentada à Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra.
- Katz, L. & MacClelland, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho; L. Katz; D. MacClelland & D. Lino. (Eds.), *Educação pré-escolar construção social da moralidade* (pp. 12-47). Porto: Texto Editora.

- Katz, L. (1993). Os estádios de desenvolvimento do educador de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 16-19.
- Peters, R.; Neisworth, j. & Yawkey, T. (1985). Early childhood education. From theory to practice. Bemont: Brooks/Cole Publishing Company.
- Webster-Stratton, C. (2002). Anos incríveis. Série de treino para pais, professores e crianças: programas de prevenção e intervenção precoce. In A. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica* (pp.419-468). Coimbra: Almedina
- .

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE *ON-LINE* PARA FORMACIÓN DE PROFESORES

Elda Gomes Araújo

Universidade Federal de Amapá. Brasil.

Resumen: Este artículo responde a la necesidad de reflexionar acerca del aprendizaje *on-line* para formación de profesores y sobre cómo llevar a cabo una evaluación de programa educativo. Esta reflexión se realiza a partir de las consideraciones teóricas existentes en la literatura especializada y de nuestra experiencia personal como tutora y coordinadora de programas de educación a distancia en la Universidad Federal de Amapá.

Palabras clave: Educación a distancia. Aprendizaje. Evaluación de programa. Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM *ON-LINE* PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo:

Este artigo responde a necessidade de refletir sobre aprendizagem *on-line* para a formação de professores e como efetivar uma avaliação de programa educativo. Esta reflexão se realiza a partir das considerações teóricas existentes na literatura especializada e de nossa experiência pessoal como tutora e coordenadora de programas de educação a distância na Universidade Federal do Amapá.

Palavras-chave: Educação a distância. Aprendizagem. Avaliação de programa. Novas Tecnologias da informação e da Comunicação.

EVALUATION OF THE LEARNING ONLINE FOR FORMATION OF TEACHER

Abstract: This paper tries to be an answer to the need to reflect about on-line learning for teacher training and how to develop the assessment of the syllabus. This reflection

stems from the existing theoretical background in the specialized literature and also from our teaching experience as the mentor teacher and the coordinator of distance teaching programs at the Federal University of Amapá.

Key words: Distance teaching. Learning. Syllabus evaluation/assessment. Information and Communication New Technologies.

Introducción

La Educación a Distancia se ha hecho una realidad en las sociedades de la información. Esta afirmación puede ser confirmada realizando una simple búsqueda a través de Internet. Hoy, la Educación a Distancia (EaD), es un tema frecuente en los análisis y propuestas educativas, tanto en el ámbito de los sistemas de enseñanza como en el ámbito de la formación profesional. Este modelo de formación está en continuo crecimiento.

La Historia de la EaD está llena de experiencias, unas veces de fracasos y otras de éxitos. Este devenir requiere ser investigado, evaluado, para que esta experiencia sirva para diseñar y aplicar mejores e innovadores programas. Por medio de este acervo es posible obtener informaciones y experiencias para convencer de que un determinado Programa de EaD es una alternativa viable y que, en muchas ocasiones, puede atender necesidades educativas específicas.

En el contexto educativo brasileño, la EaD es un tema a debate, pues surge la posibilidad de ampliar el número de ofertas de cursos que ofrecen las instituciones de enseñanza superior y de enseñanza profesional, proporcionando mayores oportunidades a los alumnos, además de contribuir a la cualificación para el mercado laboral.

Es necesario considerar que la EaD es una de las posibles soluciones para dar respuesta a las grandes lagunas existentes en el campo de la educación. Brasil es un país de dimensiones continentales y hay una carencia en el sistema educativo de atender a todos los niveles a lo largo del territorio nacional.

La EaD se vislumbra como una vía para alcanzar más rápidamente el objetivo de la educación: la democracia e igualdad para todos. Ésta es sin duda una de las razones más poderosas para implementar actuaciones que favorezcan el crecimiento de esta modalidad de enseñanza en el contexto educativo brasileño.

La elección de este tema viene motivado por nuestras experiencias e inquietudes como tutora y coordinadora del Departamento de Educación a Distancia de la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), pues no basta ofertar programas para formación de profesores, ya que se hace necesario evaluar el efecto que el programa ha producido en los profesores participantes.

Con la elaboración de este artículo pretendemos reflexionar acerca de las posibilidades de aprendizaje, en ambiente de aprendizaje *on-line*, para la formación de profesores a fin de establecer criterios que deben ser adoptados para evaluar un programa educativo.

Las TIC y la Educación a Distancia

Las TIC han desencadenado transformaciones en el campo de la educación. En el momento actual, son sustancialmente importantes los estudios que se dirigen a investigar la educación a distancia (EaD), por tratarse de un contexto que proporciona al investigador un amplio campo de estudio, sobre todo, considerando que los estudios realizados en los últimos años priorizan la enseñanza presencial.

La EaD, en un primer momento, puede ser entendida como un proceso de aprendizaje que se realiza sin la frecuencia regular del ambiente físico de una escuela, curso o cualquier institución educativa (Lobo Neto, 1998).

Debido a la separación física entre alumno y profesor, puede realizarse por el uso de diferentes medios (correspondencia postal, radio, televisión, teléfono, fax, ordenador, Internet, etc.) y técnicas que posibiliten la comunicación.

La literatura especializada presenta diversos estudios (Moore, 1983; Peters, 1983; Holmberg, 1985; Sarramona, 1986; Perriault, 1996) que buscan conceptualizar y delimitar qué es EaD, poniendo en evidencia la falta de homogeneidad en este tema.

Las expresiones de “educación a distancia” y “aprendizaje a distancia” son usadas, con frecuencia, sin tener en cuenta el verdadero sentido del término “distancia”. La educación y aprendizaje son procesos que ocurren *dentro* de la persona, no existe la posibilidad de ocurrir distante de ella. El proceso de aprendizaje ocurre de diversas formas, leyendo el periódico, viendo la televisión, oyendo la radio o escuchando a un profesor, presente o distante, en el espacio o en el tiempo. Valente (1999) y Chaves (2000) dicen que se produce aprendizaje en el alumno a pesar de no compartir el mismo espacio físico con el profesor, que permanece “distante”.

Keegan (1991) dijo que la EaD no surgió en el vacío. Ella tiene una larga trayectoria, acumula diversas experiencias de éxito y también de fracasos. No se trata de una nueva forma de enseñanza. Ya está presente en las cartas de Platão en las epístolas de San Pablo dirigidas a las primeras comunidades cristianas. Las experiencias por correspondencia iniciadas a finales del siglo XVIII, fueron ampliamente difundidas a partir de mediados del siglo XIX.

Nunes (1994), presentó un amplio estudio sobre la trayectoria de la EaD en el mundo. En su trabajo recoge que en 1840, en Gran Bretaña, Isaac Pitman ofrece un curso de taquigrafía por correspondencia. En 1880 el “Skerry's College” oferta cursos preparatorios para concursos públicos. En 1884, el “Lynch Correspondence Tuition

Service” da cursos de contabilidad. Nuevamente, en los EE.UU., en 1891, aparece la oferta de un curso sobre seguridad en las minas, organizado por Thomas J. Foster.

A mediados del siglo pasado en las universidades de Oxford y Cambridge, en Gran Bretaña, se imparten cursos de extensión universitaria. Más tarde se añadieron las universidades de Chicago y Wisconsin. En 1924, Fritz Reinhardt crea la “Escuela Alemana de Negocios por Correspondencia”. Luego, en 1928, la British Broadcasting Corporation (BBC) comienza a promover cursos para educación de adultos utilizando la radio. Esta tecnología de comunicación es usada en varios países con la misma finalidad. En Brasil, lo será a partir de la década de los treinta.

El inicio de la EaD, en Brasil, presenta controversia. Esto tiene que ver, probablemente, en 1904, con la implantación de las Escuelas Internacionales representando a organizaciones norteamericanas. Entre tanto, la primera edición del Jornal de Brasil, que inicia sus actividades en 1891, recoge una sección de clasificados, anuncios ofreciendo cursos de dactilógrafo por correspondencia, hecho que hizo que aparezca por primera vez la EaD en tierras brasileras, en el año 1891. En la actualidad, esta modalidad de enseñanza existe prácticamente en todo el mundo, tanto en naciones industrializadas como también en países en desarrollo.

En el siglo XX, la EaD gana impulso por el avance de las telecomunicaciones -introduce en sus actividades diversas TIC- ampliando las posibilidades de opciones interactivas. El modelo de EaD industrializado va perdiendo terreno desde los años noventa. En palabras de Belloni (2003, p. 11): “... en el contexto de las transformaciones políticas y económicas y de las agendas de una nueva fase de capitalismo”.

De esta forma surge una nueva sociedad de la información y del conocimiento, que es vista como un desafío para un sector de la humanidad, provocando un cambio de paradigma, con nuevas formas de enseñar y aprender.

En la actualidad, las multimedias engloban desde el material impreso a simuladores *on-line* de ordenadores, la comunicación a distancia por medio de voz-imagen vía satélite o por medio de cables de fibra óptica. Estas opciones interactivas favorecen la interacción entre profesor-alumno y alteran el concepto de tiempo, y elimina las fronteras geográficas por la nueva comprensión del espacio.

La EaD está siendo afectada por la presencia de los nuevos “medias”. El proceso de interacción y de interactividad entre alumno-profesor y profesor-alumno es el emblema de la tecnología institucional orientada a aprender a aprender, aprender haciendo, aprender colaborando, aprender cooperando y aprender a buscar. Esta nueva etapa viene marcada por la construcción de un nuevo conocimiento.

Sin duda, la evolución tecnológica ha contribuido al desarrollo de la EaD. Existe una relación estrecha entre la EaD y la tecnología. Esta última no necesita a la primera para existir, pero para la EaD la tecnología es esencial para su existencia. Sin

embargo, no es la tecnología la que asegura el éxito de esta modalidad de enseñanza. La enseñanza a distancia es muy diferente respecto a la enseñanza presencial. Para la enseñanza a distancia son necesarias diferentes habilidades para la planificación, la presentación de la información, desarrollo y evaluación de las estrategias de enseñanza. Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar a distancia posee unas características distintas en relación a la enseñanza presencial. Las características propias imponen la necesidad de nuevos aprendizajes, tanto para quien programa, desarrolla y evalúa, como también el alumno que, entre cualidades, debe desarrollar autonomía para sus estudios.

La EaD ha ido cambiando a lo largo de los últimos años hacia un discurso fundamental que refleja los nuevos caminos de la educación, en una sociedad cada vez más interconectada por redes de tecnología digital. En el aprendizaje en red todos aprenden juntos, no en el mismo espacio físico, sino en un espacio compartido por medio de sistemas que conectan en red a las personas alrededor del mundo, o sea, se comparte información y se construye el conocimiento en grupo. Aprender en red significa que cada sala de trabajo (aula) está en cualquier lugar donde haya un ordenador, un *módem* y una línea de teléfono, un teléfono o un *link* de radio. La mayoría de las redes de comunicación mediada por ordenador es asíncrona, lo cual permite que grupos de personas aprendan juntas, con horario, espacio y ritmo adaptado a las mismas en función a la tarea a realizar.

La EaD gana significativas transformaciones a partir de la llegada de las TIC al campo de la educación, y no hay duda de un futuro prometedor por medio de *on-line*. Moran (2003, p. 39) entiende la educación *on-line* como: “El conjunto de acciones de enseñanza-aprendizaje desarrollado por medios telemáticos, como Internet, la video conferencia y la teleconferencia.”

Una de las primeras experiencias utilizando la red mundial de ordenadores, o Internet, en el campo de la educación es realizada por Mattelard (2000, p. 63):

En 1958, el Pentágono creó el Darpa (“Defense Advance research Proyects Agency”). Se trata de una agencia de coordinación para contratar investigaciones federales. En 1968, esta agencia inauguró la red Arpanet, orígenes de Internet, que comenzó a funcionar en 1969, conectando a cuatro universidades americanas. Posteriormente surgieron los diferentes redes y, en 1981, Bidet con grupos de discusión, correo electrónico y transferencia de archivos entre universidades americanas.

Otra experiencia en este mismo sentido pero aplicado al campo de la educación tuvo lugar a finales de los años sesenta. Se trata de Plato, un sistema de enseñanza asistida por ordenador desarrollado por máquinas del tiempo compartido. Harasim y otros (2005), enfatizan que en 1969 la Universidad de Stanford comenzó a ofrecer a los alumnos de bajos ingresos aulas de matemáticas por medio de redes de ordenadores en el Mississippi, en Kentucky y California.

En esas aulas ya había alguna interacción por medio de correo electrónico. El correo electrónico fue utilizado por primera vez en 1970 para intercambiar información académica; ya al final de esta década fue usado para completar cursos de nivel universitario.

En 1974, el profesor americano Murria Turoff desarrolló el primer sistema de enseñanza virtual (*Electronic Information Exchange Systems- Eies*). Este es considerado como el más significativo sistema en la historia para dar soporte a la interacción colectiva sincrónica *on-line*. Turoff pasó a usar este sistema en los cursos que impartía en el Instituto de Tecnología de Nueva Jersey, en los primeros programas de EaD, mediados por ordenadores en red.

Un importante avance en las actividades educativas tiene que ver con el inicio de los años ochenta, cuando los sistemas de conferencia por ordenador pasan a ser incorporados por las redes educativas. Inicialmente utilizadas en minicursos, en programas de entrenamiento ejecutivo o en los cursos presenciales de nivel superior. Hoy, las redes de aprendizaje funcionan con éxito en todos los niveles de educación.

En Brasil, las primeras manifestaciones en discutir y organizar una red que interconectara las universidades nacionales y extranjeras acontecen en 1987, en la Universidad de San Pablo (USP) como resultado de un encuentro entre investigadores y técnicos. El Laboratorio Nacional de Computación Científica (LNCC), en Río de Janeiro, en 1988, fue la primera conexión con una Bitnet americana. En 1989, fue creada la Red Nacional de Investigación (RNP).

Mientras tanto, la más importante contribución inicial que impulsó el uso de Internet más allá de la comunidad académica fue en mayo de 1995, cuando la Empresa Brasileña de Comunicaciones (Embratel) – en al época en que la empresa estatal tiene el monopolio de las telecomunicaciones en Brasil- inicia la operación comercial de acceso del país a Internet. La acogida fue inmediata, de tal manera que al final del mismo año Brasil ya tenía ochenta mil usuarios. De esta manera, cuando en Brasil se comienza a dar sus primeros pasos Internet “comercializado”, la educación *on-line* ya acumula dos décadas de historia utilizando una red informatizada para la enseñanza-aprendizaje.

Diez años después de la llegada a Brasil de Internet, con 26 millones de usuarios, pasa a ocupar el décimo lugar en la lista de los países con mayor número de internautas. Destaca Estados Unidos con 185 millones de ciudadanos conectados y, en segundo lugar, China con 95 millones.

La historia de la educación *on-line* puede ser dividida en dos períodos. La primera, a partir de la creación de Eies hacia mediados de los años noventa, en la que la innovación tecnológica y pedagógica caminan paralelamente. El segundo período, es a partir de 1991 cuando el investigador inglés Tim Berners-Lee creó el lenguaje HTML, una manera de estructurar datos en multimedia e hipertexto. Entonces, surgió la *World Wide Web*, también conocida como *Web* o *www*, y sus múltiples posibilidades de

navegación como el *Mosaic* e *Explorer*. La red creció y se popularizó, atrayendo cada vez a más usuarios.

En educación *on-line* esto significó una gran inversión: la tecnología, que hasta entonces estaba en un segundo plano, pasó a ocupar un lugar principal. La educación *on-line* pasó a ser predominantemente instruccional, recibió nueva denominación, *e-Learning*. Este cambio “pedagógico” recuerda a Skinner y su “máquina de enseñar”.

Pasada la euforia inicial, la educación *on-line* acabó transformándose en una red colaborativa de aprendizaje en la que existen grupos de alumnos que trabajan juntos en ambiente *on-line*, o sea, aprenden juntos, disponen de flexibilidad de tiempo y espacio además de facilitar su propio ritmo de estudio y aprendizaje.

Para Maia (2002), la EaD se caracteriza por interactividad entre el profesor y alumno, y entre grupos de alumnos, que por medio de los recursos tecnológicos facilita una metodología de aprendizaje que motiva a todos para compartir información y construir un aprendizaje colaborativo y cooperativo. Por lo tanto, cuando los grupos comparten informaciones, las personas se ayudan mutuamente. Los profesores, a su vez, gracias a su mediación, propician el proceso de construcción del conocimiento en un ambiente de aprendizaje adecuado.

Las TIC colocan a disposición del profesor y del alumno herramientas seguras y eficientes, que modifican las posibilidades de interacción a distancia. Esta interacción se produce a dos niveles: con o sin tecnología, presencial o virtual. Las tecnologías interactivas provocan la interacción e interlocución entre todos los que forman parte del proceso educativo. En la EaD, la ausencia de interacción presencial, de hecho, precisa de una metodología adecuada, dado que el tutor y el alumno están separados espacialmente y temporalmente durante la mayor parte del tiempo. En este contexto, es necesaria la mediación por medio de herramientas de comunicación para mantener la interacción tutor y alumno, tal es el caso del correo, radio, televisión, video, CD, teléfono, fax, Internet o videoconferencia (Porter, 1997 & Moran, 2000).

En Brasil, buscando satisfacer las necesidades de formación, entrenamiento, perfeccionamiento y actualización de profesionales, ante un mercado cada vez más competitivo, exigente y excluyente, las primeras iniciativas comenzaron al final de la década de los noventa, a través de la creación de una serie de cursos de extensión, especialización y graduación *on-line*, respaldado por la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (LDBN) n° 9394/06, por el Decreto n° 2498/98, por la Portaria n° 2253/01, y por el Decreto n° 5622/2005, que regula el artículo 80 de la Ley n° 9394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional. Amparado por estos decretos, la EaD pasa a preocuparse de viabilizar esos nuevos espacios de aprendizaje.

Para implementar cursos de EaD, surgen consorcios firmados entre universidades federales y estados, como la Universidad Virtual Pública de Brasil

(UniRede), creada a finales de 1999 por un grupo de unos treinta profesores, que representaban dieciocho universidades brasileñas, que se reunieron en Brasilia con el objetivo de discutir qué hacer para mejorar la enseñanza pública en Brasil, por medio de EaD. Otro importante consorcio creado por las universidades privadas, por ejemplo, es la Red Brasileña de Enseñanza a Distancia. Estas iniciativas indican el interés cada vez mayor de la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje.

La educación *on-line* en Brasil está cada vez más presente en los distintos niveles de enseñanza. Uno de los ámbitos más rápidos de expansión es la enseñanza superior. El número de cursos *on-line* ofrecidos aumenta considerablemente en los últimos años. Diversas experiencias muestran el constante crecimiento y aceptación de esta modalidad, por ejemplo, el proyecto *Nave* (Investigación y Enseñanza para la Formación de Profesores y Nuevas Perspectivas Curriculares para Ambientes Virtuales y Colaborativos de Aprendizaje), desarrollado por el Programa de Postgraduado en Educación *Currículo* de la Universidad Católica de San Pablo (PUCSP). Este proyecto fue creado para la formación de profesores para trabajar en EaD. Éstos participaron en la creación y realización de actividades a distancia con alumnos-profesores, al mismo tiempo que desarrollaban investigaciones sobre esas actividades con el objetivo de desarrollar competencias en la utilización de ambientes virtuales de aprendizaje, interacción, mediación e investigación de la propia práctica. Otro ejemplo importante a ser destacado es el curso Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación (TIAE), realizado a distancia por el ambiente AulaNet (un ambiente gratuito de enseñanza-aprendizaje a través de Web). Este curso tiene como objetivo capacitar a los alumnos a trabajar en grupo en las tecnologías de la información, cambiando la metodología del profesorado por medio de la *web*. Desde 1998, el curso es ofrecido semanalmente como una disciplina para graduados y postgraduados del Departamento de Informática de la Universidad Pontificia Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio).

La Educación *on-line* es utilizada en situaciones donde la enseñanza presencial no consigue atender la demanda, o llevaría mucho tiempo para atender un amplio número de alumnos en corto tiempo. Cada vez hay más partidarios de la información *on-line* y, cada vez, es mayor el número de personas que trabajan con *on-line*. Asimismo, va en aumento el número de personas que dependen de *on-line* para trabajar y vivir. La educación *on-line* gana adeptos en este contexto, garantizando un aprendizaje flexible e interactivo propio de Internet.

Unida a esta flexibilidad espacial y temporal, el ordenador conectado a Internet permite al alumno la interactividad, esto es, el diálogo, construcción y control de los procesos de aprendizaje mediante herramientas de gestión y autoría. El EaD *on-line* cumple con las exigencias de la cibercultura, esto es, del conjunto imbricado de técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio. Además de esto, el EaD *on-line* puede ser considerado como una de las soluciones posibles para dar respuesta a enormes

lagunas existentes en el campo de la educación, principalmente, en los países del tercer mundo.

En el contexto de la realidad educativa brasileña, el *EaD on-line* tiene la posibilidad de ampliar el acceso a la instrucción a personas que viven a gran distancia de los grandes centros, además de reducir la dificultad cada vez mayor de conciliar el trabajo con la enseñanza presencia y la flexibilización – como venimos diciendo- del tiempo y del espacio.

Hay necesidad de una mayor inversión, pues se percibe una creciente adhesión de las escuelas, universidades, empresas, gestores, profesores y alumnos hacia la educación *on-line*. Sus características y sus grandes posibilidades favorecen este crecimiento.

La formación del profesor en un mundo en red

Las diversas ofertas de cursos para capacitar a profesores en el uso de las TIC en su práctica docente, así como la actitud del profesor ante las mismas, guardan relación con la aparición de estudios tales como el de Bianchetti (1996), que clasifica a los profesores en cuatro grupos:

1. *Los apologistas, laudatorios o deslumbrados*: Entienden que las nuevas tecnologías representan la solución de todos los problemas educativos, reconocen los aspectos positivos de las TIC y no miran los límites o restricciones.
2. *Los apocalípticos*: Responsabilizan a las nuevas tecnologías como responsables de todos los males que acontecen en la sociedad y, que automáticamente, son transferidos para la educación.
3. *Los indiferentes*: Son contrarios a las innovaciones tecnológicas, consideran que las cosas no necesitan cambiar, por tanto, las nuevas tecnologías no deben tener espacio en las actividades pedagógicas.
4. *Los sensatos*: Conciben las nuevas tecnologías como herramientas que pueden ayudar en la mejora de la calidad de la educación. Ellos tienen consciencia que las TIC, por ser creación humana producida en determinado contexto histórico, pueden transformarse en productos impregnados de ideologías y, por lo tanto, es necesario conocerlas para que puedan contribuir al desarrollo del hombre y no para su esclavización o dependencia.

Es posible que los tres primeros grupos de profesores tengan dificultad en cambiar su postura por no conseguir romper con los padrones tradicionales de la enseñanza presencial, en la que el profesor es la figura central del proceso y la

herramienta de trabajo es el libro didáctico. Por tanto, las TIC encontrarán resistencia en esos profesores para incorporarse y convertirse en algo de uso cotidiano en aula.

Los años noventa del siglo pasado marcan cambios en la práctica docente. Esa década puede ser considerada como un desafío para muchos profesores ya que ayuda a romper con los preconceptos que ellos tienen con relación a las máquinas, que pasan a ser utilizadas como herramientas auxiliares de ayuda a las actividades de enseñanza. Pero las máquinas no pueden hacer todas las cosas. Son ejemplo de las nuevas tecnologías utilizadas por el profesor en el aula: los programas de ordenador, los programas de televisión, los vídeos educativos, los *chats*, los *e-mails*, la videoconferencia, etc.

Vivemos un momento especial en el sentido de que no dominamos las nuevas tecnologías y, posiblemente, nunca las llegaremos a dominar. Esto está relacionado con su desarrollo vertiginoso. No obstante, los pequeños logros a diario motivan al profesor a ser osado y comprender que la autonomía en su práctica docente, como consecuencia del conocimiento tecnológico, se transforma en una mejora en la práctica profesional. La madurez alcanzada mediante el uso de estas tecnologías provoca reflexiones sobre la actividad docente y sirve para identificar las fragilidades de las técnicas y su utilización en el ambiente de trabajo. No podemos entrar en un delirio tecnológico y pensar que las TIC tienen la capacidad de transformar y resolver todos los problemas educativos.

Las nuevas exigencias nacidas con la cultura de la informática requieren un profesor con un mínimo dominio de las TIC. Por lo tanto, este docente tiene la responsabilidad de vivir un proceso constante de actualización para el buen ejercicio de la docencia. En Brasil, son muchas las iniciativas tanto por la parte del gobierno como del servicio privado, con el objetivo de informatizar las escuelas y capacitar a los profesores para el uso de las TIC.

El profesor necesita estar en constante estado de aprendizaje para que pueda mejorar sus capacidades y su metodología de enseñanza. Ramal (2003, p. 1)¹ apunta la necesidad de actualización del profesor o, por el contrario, será substituido por la máquina. Para esta autora será substituido:

El profesor-transmisor de contenidos “parado” en el tiempo, aquél de las conocidas fichas que servían para todos los grupos, año tras año. El profesor que pensaba que, presentando las cosas de manera tradicional, suponía una novedad para las personas que sabían poco o nada. Esa transmisión de datos pasará a ser realizada por el ordenador de forma mucho más interesante, con recursos de animación, colores y sonidos; el alumno tendrá un papel activo, buscando los temas que desea profundizar. Por lo tanto, es responsabilidad de nosotros (profesores) reinventar nuestra profesión.

¹ Recuperado el 20 de marzo de 2004, de <http://www.revistaconecta.com/> [22/02/03]

La actualización y el reciclaje del profesor brasileño para atender las exigencias sociales, no dependen exclusivamente de su deseo o de su motivación, ni de los cambios personales del profesor para alcanzar sus objetivos de mejora profesional, sino de todo el sistema educativo que debe valorar a ese profesional ofreciendo mejoras para su formación y para su vida personal.

Una buena formación del docente trae como consecuencia una mejor actuación dado que sabe utilizar en la enseñanza los diversos medios como la radio, la televisión, el vídeo, la informática etc., así como sabe sacar partido de sus características y es, al mismo tiempo, una garantía para alcanzar los objetivos que se proponen.

El profesor del nuevo milenio es el profesor en un mundo en red, es “un estratega del aprendizaje”. Es alguien que va a precisar conocer la psicología y la ecología cognitiva de su tiempo (en otras palabras, saber como el alumno aprende), para poder crear estrategias de aprendizaje en el ambiente del ordenador” (Ramal, 2003: 2). Ese profesor es un incansable investigador que necesita reinventar a cada día, aceptar los desafíos y saber buscar caminos. Es alguien que ve en sus alumnos un equipo de trabajo, con los cuales colabora, coopera, interacciona, independientemente de compartir o no el mismo espacio físico. También debe estar preparado para manejar otras realidades más allá del mundo de la escuela, diseñar proyectos de cooperación y realizar cambios educativos.

Evaluación de un Programa Educativo

El término programa va siendo utilizado con mucha frecuencia por profesionales de diversos campos. Siguiendo a Bordás (1995, p. 178) un programa es “la actividad dirigida a solucionar un determinado problema, considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de introducción de alguna modificación para la mejora, o la realización de alguna innovación”.

Pantoja y Campoy (2000, p. 11) definen un programa como:

Un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas y orientadas en dirección a unas metas, como respuesta a necesidades sociales. Por lo tanto, tiene como objetivo prevenir, orientar y preparar el camino de lo que se va a hacer, para el desarrollo del mismo.

A su vez, Aubrey (1982) entiende por programa una planificación o sistema sobre el cual una acción está dirigida para alcanzar una meta.

En el contexto educativo, las tendencias a partir de la década de los ochenta manifiestan la necesidad de intervenir por programas, anticipándose a los problemas antes que surjan. Este tipo de intervención permite sistematizar y comprender la acción educativa. Todavía es necesario que esta modalidad de intervención se fundamente en principios teóricos, en objetivos y en pautas de actuación que le den sentido.

Evaluar viene del latín *a + volare*, que significa atribuir valor o mérito a un objeto de estudio. Por lo tanto, evaluar es atribuir un juicio de valor sobre las propiedades de un proceso para verificar la calidad de los resultados. Sin embargo, la comprensión del proceso de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje ha venido marcada por la lógica de la medida, esto es, se ha asociado el acto de evaluar al de “medir” los conocimientos adquiridos por los alumnos.

La evaluación en el campo de la educación, durante mucho tiempo, tuvo el enfoque de “rendimiento escolar”, como resultado del proceso de orientación del aprendizaje. En el siglo XX, los estudiosos y teóricos de la evaluación tomaron conciencia de un cambio significativo en la percepción de evaluar. La evaluación del aprendizaje, por ejemplo, toma otra orientación en el sentido de “una preocupación por superar la vía positivista de clasificar a los escolares” (Hoffmann, 2000, p. 18). Esta postura conlleva una superación de la verdad absoluta, de los criterios absolutamente objetivos, de los resultados estadísticos puros, para alcanzar un sentido de interpretación acerca del valor de lo que se evalúa.

Aguilar y Ander-Egg (1994, p. 61-62) señalaron dos objetivos de la evaluación. De esta manera se preguntaron: ¿Para qué evaluar un programa, proyecto, intervención o proceso? ¿Qué se quiere conseguir con esto? ¿Cuáles son los objetivos y fines de la evaluación? Estos autores citando a Hayman, Wright & Hopkins (1981), van a responder que:

Presentar pruebas objetivas, sistemáticas y completas de la forma en que fueron atendidos los fines del programa y el nivel en que surgieron otras cuestiones imprevistas que, una vez conocidas, también han sido de interés para la organización responsable del programa.

La evaluación de programas surgió de forma sistemática a partir de la aplicación de métodos de investigación a los problemas sociales. Los primeros esfuerzos se remontan al periodo que antecedió a la Primera Guerra Mundial, cuando se intentó evaluar programas de alfabetización y práctica profesional, así como los programas para reducir la mortalidad y conocer las causas de las enfermedades infecciosas (Rossi y Freeman, 1993, p. 9).

En la década de los años treinta, los esfuerzos se dirigieron hacia otras áreas, nuevas técnicas de investigación fueron aplicadas a la evaluación de programas sociales. Al final de los años cincuenta, la evaluación de programas ganó nuevo impulso. Se amplió en los países industrializados, así como a países en vías de desarrollo. Además de eso, técnicas de análisis cuantitativo complejas pasaron a ser utilizadas por los evaluadores. Así comentan Rossi y Freeman (1993, p. 11):

La investigación, en el área de la evaluación, prosperó en una larga escalada después de la guerra hacia el desarrollo de métodos estadístico y de investigación aplicables al estudio de los problemas sociales, de los procesos sociales y de las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, la necesidad de

métodos sofisticados de evaluación de programas sociales estimuló el trabajo metodológico. En especial, dos factores contribuyeron para el desarrollo de este campo: el perfeccionamiento de la sistematización de recogida de datos, que derivadas de las técnicas de investigación, y el desarrollo de los ordenadores capaces de analizar analíticamente gran número de variables estadísticas.

Los problemas de la educación y los cambios sociales ocurridos en los Estados Unidos en los años sesenta, principalmente en los movimientos por los derechos humanos, mostraban el débil rendimiento escolar de los negros, consecuencia de los deficientes servicios educativos que recibían (Bogdam; Biklen, citados por Freitas et al., 2002, p. 22). En 1965, el presidente Lyndon Jonson, promulga la Ley sobre Educación Primaria y Secundaria la cual daba especial énfasis a los problemas de los estudiantes con desventajas sociales y educativas, y también se hizo obligatoria una evaluación de los programas sociales dirigidos a solucionar ese problema y, posteriormente, la obligación de evaluar los programas sociales y educativos norteamericanos se fue generalizando.

Durante el período comprendido desde mediados de la década de los sesenta hasta mediados los ochenta, hubo considerables transformaciones en los enfoques de la evaluación, “la evaluación se profesionalizó, ganó impulso y consistencia, amplió su campo y desarrolló nuevos modelos y muchas contradicciones” (House, citado por Freitas et al., 2002, p. 24). La evaluación no abordó apenas el tema del aprendizaje, se ocupó de otras cuestiones como el currículum, material didáctico y programas.

La evaluación de programas obtuvo un significativo crecimiento con los cambios que hemos señalado, creando espacio y realizando los cambios necesarios. Siguiendo a Nevo (1997, p. 121),

Los proyectos escolares experimentales crearon la necesidad tanto de la evaluación formativa, de supervisión, como de evaluación sumativa para asegurar las subvenciones y responder a las demandas. Con el tiempo, las escuelas aprendieron que los alumnos no debían ser el único objeto de evaluación y comenzaron a evaluar sus programas educativos y desarrollar nuevos programas.

La evaluación de programas continúa desempeñando un papel importante. En países con escasez de recursos y con crisis económicas, se hace evidente la necesidad de establecer unas prioridades de manera que los programas más importantes sean contemplados, además de eso, que determinados programas sean mantenidos en función de su niveles de eficacia y eficiencia.

Principios de Evaluación

La evaluación tiene cuatro principios básicos:

1. *Propósito*: el propósito de evaluar y mejorar el funcionamiento del sistema. En el sistema educativo se traduce en mejorar su credibilidad social y, por lo tanto, garantizar la calidad de los programas en sus diferentes niveles y modalidades.

2. *Función*: la evaluación tiene como gestor de funcionamiento la consistencia social. Si carece de esta condición, la evaluación será restringida, unilateral y no contribuirá de una manera consciente a la mejora de la institución o del programa.

3. *Uso*: el resultado de la evaluación se debe dar a conocer a todos los intervinientes y ponerse a disposición del público.

4. *Fin*: la evaluación debe orientarse y organizarse teniendo en cuenta que el punto final es la toma de decisiones.

Criterios científicos de la evaluación

Los criterios científicos que orientan la evaluación son los siguientes:

1. *Validez*: la evaluación debe reflejar una correspondencia inequívoca entre la información y la realidad que se evalúa lo que implica que en el diseño de la evaluación se eliminen las interferencias de las variables extrañas (validez interna); hay que garantizar que los instrumentos de evaluación midan lo que quiere medir, esto es, que haya congruencia entre los ítems que componen el instrumento y lo evaluado; las muestras, al ser representativas de la población, seleccionadas al azar y controlando los factores ambientales, permitirán cierto grado de generalización de la información (validez externa).

2. *Confiabilidad*: la evaluación debe ser consistente. Esto es, los instrumentos utilizados más de una vez para evaluar lo mismo, deben dar resultados muy parecidos.

3. *Objetividad*: la evaluación debe minimizar los aspectos personales en el momento de emitir juicios valorativos, empleando instrumentos que den resultados verificables, de modo, que distintos evaluadores al aplicar el mismo instrumento y obtenga resultados similares.

Componentes para la Evaluación de Programas

Los componentes básicos de una propuesta para la evaluación de programas educativos deben contemplar:

1. Lo *educativo*, como referencia constante (objetivos, medios y recursos). Además, tanto los agentes como los destinatarios deben estar implicados y colaborar en la realización del programa. Hay que tener una sintonía entre los valores que fundamentan el programa y el contexto donde se aplican.

2. La *dimensión y amplitud* del programa.

3. La *complejidad* del programa: con objetivos de distinta naturaleza, con las correspondientes implicaciones para su formulación, actuaciones pedagógicas y evaluación.

4. El *estatus del evaluador*: como responsable de la evaluación del programa, su evaluación se debe orientar a enfoques basados en la autoevaluación y evaluación continua, recogiendo en la memoria también el carácter sumativo. Las conclusiones que se presentan deben ser las propias de las evaluaciones externas.

5. Las *unidades de análisis*: no centradas únicamente en el alumno, sino también en otro tipo de unidades (aula, centro educativo, etc.).

6. La *relación entre el programa y su evaluación*: la evaluación es un componente necesario entendido de forma integral.

7. La *información a obtener*: debe tener total coherencia entre los objetivos del programa, su modelo de evaluación, los datos y la información obtenida para poder decidir sobre el mismo. Junto a los datos denominados “rígidos” no se debe olvidar que las percepciones de los agentes y destinatarios son importantes ya que pueden condicionar la misma naturaleza del programa.

En cuanto a los componentes de la propuesta hay que destacar:

a) *En relación con el programa*, los elementos a considerar son:

- El programa en si mismo (objetivos, contenidos, recursos y evaluación).
- El programa en su proceso de implementación y desarrollo.
- El programa como realidad llevada a cabo.
- El programa como una realidad dinámica (la evaluación debe tener consecuencias, que pueden ser técnicas, prácticas, metodológicas y, sobre todo, educativas).

b) *En relación con la evaluación del programa sus componentes* son:

- La función o las funciones a las que sirve.
- La metodología a utilizar (diseño, métodos a utilizar, información a obtener, técnicas e instrumentos, sistema de registro y los procedimientos de análisis, criterios para evaluar las dimensiones del programa, referencias y tipo de decisiones).
- El informe (formato, elaboración, debate, divulgación).

Modelos de Evaluación de Programas

Podemos señalar que hay diversas definiciones sobre qué se entiende por evaluación, así como una gran variedad de modelos y técnicas que pueden ser utilizadas por los evaluadores.

La existencia de diferentes modelos y práctica de evaluación hace extremadamente difícil la adopción de un modelo. En verdad, a pesar de la literatura especializada que está repleta de sugerencias para una taxonomía única, las clasificaciones sugeridas son muchas veces incompatibles y enfatizan aspectos distintos de la evaluación. Teniendo en cuenta nuestro estudio, vamos a abordar, de forma resumida, los principales modelos de evaluación.

a) Modelo Tyler

Partiendo del principio que educar consiste en modificar antiguos patrones o crear nuevos patrones de comportamiento, para Tyler, el currículum debe especificar las habilidades deseadas, expresadas en los objetivos que se deben alcanzar. De esta forma, la evaluación a partir del modelo propuesto por Tyler, debe especificar los objetivos que deben ser alcanzados confrontando los resultados obtenidos.

El proceso evaluativo propuesto por Tyler contiene las siguientes etapas (Martínez Mediano, 1996, p. 151):

1. Establecimiento de metas y objetivos generales.
2. Ordenar los objetivos según diversas clasificaciones.
3. Definición de los objetivos en término conductuales.
4. Buscar situaciones en las cuales los objetivos se realizan.
5. Determinar las técnicas de recogida de datos.
6. Recopilar los datos de la práctica.
7. Comparación de los datos con los objetivos que se pretende.

b) Modelo de Cronbach

A partir de las críticas del modelo de Tyler, Cronbach cuestiona el procedimiento metodológico, que deja para el final de la evaluación de manera que las mejoras sólo son posibles al final de la misma.

Y además, basándose en el presupuesto de que el proceso de aprendizaje posee un foco multidireccional, el cambio de comportamiento no se centra en un único aspecto, sino que se modifica de forma generalizada, multidimensional. Propone que la evaluación debe ofrecer mecanismos que permitan de forma dinámica la mejora del programa a lo largo del proceso educativo.

c) Modelo de Stake

El modelo de evaluación de Stake recibe influencias de Tyler, a pesar de considerar que su propuesta tiene limitaciones para interpretar los resultados alcanzados. Defiende una evaluación centrada en el cliente y no sólo en los resultados. Se muestra partidario del empleo de métodos cualitativos y el estudio de caso, frente al uso exclusivo de metodologías cuantitativas de base experimental.

La denominada evaluación responsiva o respondiente de Stake busca dar respuesta a las preguntas básicas de un programa educativo. Por lo tanto, los objetivos, los métodos, la recogida de datos y las informaciones del proceso evaluativo deben ser continuamente ajustados y adaptados con la utilización de procedimientos y métodos analíticos tanto cuantitativos como cualitativos. Este modelo no permite generalizaciones sino que busca el ajuste constante del programa al contexto donde se lleva a cabo.

d) Modelo de Stufflebeam

Stufflebeam define la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil para proporcionar alternativas de decisión. Se lleva a cabo para determinar los efectos de una actividad de orientación, estimar el éxito en alcanzar unas metas previamente fijadas y ayudar a la toma de decisión.

Dicho con otras palabras, su objetivo es valorar, interpretar y juzgar los resultados de un programa, es decir, averiguar hasta qué punto el programa satisface las necesidades de un grupo que pretende atender.

El Modelo de Stufflebeam también conocido como CIPP (contexto, *input*, proceso y producto) revela cómo la evaluación puede ayudar a tomar decisiones en varios etapas del desarrollo de un programa para lo que distingue cuatro categorías en la toma de decisión:

1. Los *fin*es que se desean conseguir constituyen las metas del programa. Las decisiones de la planificación determinan los objetivos y metas para un programa.
2. Los *medios* que se desean utilizar conforme al diseño de un programa. Se toman decisiones estructurales y de procedimiento cuando se crean y se consideran una serie de diseños alternativos.
3. Los *medios reales* conforman los procedimientos y la propia estructura. Se establecen decisiones de implementación con el fin de utilizar o clarificar el diseño del programa.
4. Los *fin*es *reales* constituyen los resultados o logros del programa. Se establecen una serie de decisiones de reciclaje en función de los resultados alcanzados con la idea de aceptar, corregir o abandonar el programa.

e) Modelo de Scriven

El modelo propuesto por Scriven parte de una crítica a los modelos demasiados preocupados en alcanzar los objetivos. Para este autor se deben satisfacer prioritariamente las necesidades de los consumidores.

Propone evaluar el mérito del programa educativo de forma global con relación a si los objetivos han sido alcanzados, agregando los conceptos de evaluación formativa y sumativa.

La evaluación formativa prevé la continua retroalimentación para la mejora de los contenidos, recursos y resultados, etc., e indica hasta qué punto están funcionando o funcionarán bien los procesos y procedimientos para alcanzar y satisfacer determinados objetivos. El propósito es ayudar a la toma de decisiones a fin de la mejora del programa.

La evaluación sumativa se realiza una vez que ha finalizado el programa o en aquellos momentos claves del mismo. Esta evaluación está enfocada al contraste de los resultados, al nivel de logro de las metas y objetivos, con el propósito de decidir sobre el mantenimiento o retirada del programa.

f) Modelo Guba y Lincoln

Guba y Lincoln usaron la expresión “evaluación naturalista” en referencia a técnicas y procedimientos evaluativos que no interfieren o no afectan al día a día de las operaciones “naturales” o habituales de un programa.

Estos autores entienden la evaluación desde el enfoque constructivista. Ellos animan al evaluador a centrar su atención en perspectivas alternativas o en formas alternativas de ver el programa.

En su manera de evaluar, no existe un único diseño de programa, existen diseños de programas diferentes, dependiendo de quien lo esté analizando.

g) Modelo de Parlett y Hamilton

Para Parlett y Hamilton el proceso de evaluación es interpretativo, de manera que recurren a las interpretaciones de la realidad que hacen las personas que participan en el programa. El modelo es hermenéutico porque interpreta los símbolos del lenguaje que utilizan los participantes. Es iluminativa por buscar esclarecer los efectos y comprender las situaciones que se presentan en el programa, desde distintas perspectivas.

Se caracteriza por el uso del paradigma de antropología cultural que reconoce como natural los conflictos que se dan en el grupo humano.

La evaluación tiene como principales destinatarios a los participantes del programa, que lo hacen de forma activa en el proceso de evaluación, permitiéndoles reflexionar sobre su situación.

h) Modelo Pérez Juste

La propuesta del modelo de evaluación de Pérez Juste está pensada para realizarse en tres etapas, cada una de las cuales tiene características y objetivos propios, que a su vez necesitan de criterios e indicadores de evaluación propios.

Esta propuesta resalta la importancia de la evaluación integral de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. La evaluación del programa es orientada para verificar su eficacia desde la perspectiva pedagógica, centrándose en los momentos inicial y procesual para conseguir una mejora del educando y del educador, actuando sobre las dimensiones ambientales, organizativas, técnicas y sobre los programas propiamente dichos.

Los tres momentos del modelo propuesto por Pérez Juste se pueden resumir en lo siguiente: Evaluación inicial del Programa en sí mismo, Evaluación del Proceso en su desarrollo y Evaluación Final del Programa en sus resultados.

i) Modelo de Kirkpatrick

El modelo de Kirkpatrick tiene cuatro niveles de evaluación que deben ser aplicados en secuencia y, por esa razón, también es conocido como modelo de cuatro niveles.

El primer nivel: Evaluación de la Reacción. En el que se evalúa la reacción de los participantes en diferentes aspectos de acciones formativas en las que participan, determinando las mejoras mediante cambios continuos, material didáctico, mantenimiento y sustitución de los instructores, mejor distribución de los horarios, etc.

El segundo nivel: Evaluación del Aprendizaje. Lo que se evalúa es el aprendizaje y busca información que pueda comprobar si los “participantes mejoran o modifican sus conocimientos, habilidades o actitudes por la acción del programa” (Aragón, et al., 2001:5).

El tercer nivel: Evaluación del Comportamiento. Lo que se evalúa son los cambios de conducta que tienen lugar después de participar en un programa.

La evaluación desde este nivel es más compleja y difícil que la evaluación del nivel anterior porque, entre otros requisitos, requiere un estudio individualizado de cada programa (Waagen, citado por Aragón et al., 2005, p. 5).

El cuarto nivel: Evaluación de los Resultados. Conocido como el nivel de resultados, tiene por objetivo medir los resultados del programa. Este nivel es definido

como la medida de los resultados consecuencia de la participación en el programa (alumnos). En esos resultados se incluyen “incremento de producción, memoria, costos, incidentes, aumento de las ventas, redacción de las actividades del personal y aumento del lucro o devolución de la inversión. Es importante reconocer que tales resultados representan la razón de ser de los programas de formación” (Kirkpatrick, 1998, p. 23).

Conclusiones

Las consideraciones presentadas en este artículo sobre el aprendizaje *on-line* para formación de profesores y evaluación de programas educativos nos hacen reconocer que la organización de un programa virtual debe priorizar primero lo pedagógico y después, lo tecnológico. Está claro que el avance tecnológico contribuye a la utilización de los más variados recursos y estrategias didácticas. Pero, estos recursos y estrategias, de forma aislada, no pueden transformar la educación en una sociedad en transición. Así, la tecnología se debe colocar a disposición de la didáctica y, la arquitectura del ambiente de aprendizaje, debe ser construida a partir de los principios pedagógicos de la educación a distancia.

Para evaluar un programa educativo es preciso buscar diversos parámetros y modelos que posibiliten la evaluación, de acuerdo con su naturaleza. En el contexto de la evaluación, los indicadores son los parámetros que han de servir para comprobar los cambios en relación a los objetivos propuestos, es decir, son una especie de indicadores que buscan expresar de forma sistemática un aspecto de la realidad (variable). Con todo, nunca abarcan por completo la realidad. Por esto, cuando son muy potentes, ellos analizan determinadas tendencias, pero no con la seguridad absoluta en cuanto a los resultados de una parte del proceso. Entre tanto, su gran aportación es favorecer la construcción de los criterios de verificación de los cambios que se quieren producir.

La elección de indicadores para la evaluación debe estar en función de los aspectos que requieren analizar, como eficiencia, eficacia, efectividad o impacto. *Eficiencia* con relación a la buena utilización de los recursos económicos, materiales y humanos, en relación a las actividades y resultados obtenidos. *Efectividad* es la observación de los cambios generados por un determinado programa en la población-objeto. *Impacto* se corresponde con el grado de influencia y difusión del proyecto realizado (Aguilar & Ander-Egg, 1994).

Evaluar los objetivos formulados así como los resultados alcanzados constituye un aspecto importante: “comparar los efectos de un programa con las metas que se proponen alcanzar a fin de contribuir a la toma de decisiones para, de esta manera, mejorar futuros programas” (Weiss, citado por Cohen y Franco, 1988: 73). Un programa *on-line* para alcanzar sus objetivos debe promover la comunicación, la cooperación, la responsabilidad y la autonomía como valores no sólo de la educación virtual, sino entendiendo la educación como un todo.

Por su parte, Cronbach (citado por Elliot, 1984, p. 10) advierte que “no basta saber si un programa funciona, mas hay que saber las razones y condiciones esenciales responsables de esa eficiencia”.

La evaluación constituye un proceso amplio, sujeta a innumerables funciones y cuestiones que se derivan de la práctica. También supone una reflexión crítica, un instrumento metodológico, una toma de decisiones sobre qué hacer con los resultados.

La evaluación puede ser vista como indicador que mide o indica los aciertos o errores en un determinado contexto, mas también funciona como un instrumento de información que, muchas veces, cuestiona todo el proceso. Es un elemento importante capaz de favorecer los cambios educativos.

Los diversos cursos de perfeccionamiento y de actualización para la formación inicial y continuada del profesor son fundamentales para la calidad de la enseñanza, así como la utilización de las tecnologías digitales. Es muy importante para la educación la oferta en red de conocimiento, contenidos, productos, servicios que provocan cambios significativos en la forma de pensar y de hacer educación. Para Freire (2000, p. 12):

El ejercicio de pensar en relación al tiempo, de pensar sobre la técnica, de pensar sobre el conocimiento, de conocer, de pensar el motivo de las cosas, el para qué, el contra quién, son exigencias fundamentales de una educación democrática a la altura de los desafíos de nuestro tiempo.

La era digital conlleva una revolución en el proyecto educativo. La preocupación ahora no se limita a la transmisión de conocimientos, sino en saber utilizar las tecnologías como generadoras de oportunidades para alcanzar ese conocimiento, no por el simple uso de la máquina, sino más bien por las diversas oportunidades de comunicación e interacción entre profesores, alumnos y otras realidades, en el nuevo espacio del aula (que puede ser virtual). Todos los actores deben ejercer papeles activos y colaborativos en la actividad didáctica, pues “está en nuestras manos, ahora, la posibilidad de borrar la escuela de puertas cerradas por muros, para permitir nacer la escuela de la multiplicidad, del hipertexto, del *link*, de las ventanas abiertas y de las aulas conectadas con el mundo” (Ramal, 2003, p. 2).

Referencias

- Aguillar, M.J. y Ander-Egg, E. (1994). *Avaliação de Serviços e Programas Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Aragón, A., Barba, M., y Sanz, R. (2001). *Efectividad y rentabilidad de la formación de directivos*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de la Asociación Científica de Economía y Dirección de Empresas (ACEDE), Zaragoza.
- Aubrey, R. F. (1982). Program planning and evaluation: road map of the 80's, *Elementary Scholl Guidance and Counselling*, 17, 52-57.

- Belloni, M.L. (2003). *Educação a Distância*. (3rd ed). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Bianchetti, L. (1996). Dilemas do professor frente ao avanço da informática na escola. In *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, nº VIII, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil: ENDIPE: UFSC, pp. 20-28.
- Bordás, I.(1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- Brasil. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27839. Acessado em febrero-20, 2004, de <http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm>.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Decreto Federal 2.494/98*, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o art.80 da LDB (Lei 9.394/96). Acessado em febrero-20, 2004, de <http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm>.
- Chaves, E. (2000). *Ensino a distância: conceitos Básicos*. Acessado em febrero-18, 2004, de <http://www.edutecnet.com.br>.
- Cohen, E. y Franco, R. (1988). *Evaluación de Proyectos Sociales*. Buenos Aires: Grupo Editorial Latinoamericano.
- Elliot, L. (1984). Avaliação de programas: tipos, características e aspectos metodológicos. In *III Conferência Brasileira de Educação*. Niterói, Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- Freitas, L.C. (Organizador) e outros (2002). *Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica*. Florianópolis: Editora Insular.
- Harasim, L., Teles, L., Turoff, M. & Hiltz, S. (2005). *Redes de aprendizagem. Um guia para ensino e aprendizagem on-line*. Tradução de Ibraíma Daforte Tavares. São Paulo: Editora SENAC.
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Keegan, D. (1991). *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs. The four levels*. San Francisco CA: Berret-Koehler Publishers Inc.
- Lobo Neto, F.J. (1998). *Do ensino por correspondência à atual educação a distância*. Acessado em marzo-16, 2004, de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/curso3b.htm>.
- Maia, C. (2002). *Guia Brasileiro de Educação a Distância 2002/2003*. São Paulo: Esfera.

- Martínez Mediano, C. (1996). Evaluación de Programas Educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas. (1rd ed.). *Cuadernos de la UNED*. Madrid: UNED.
- Mattelart, A. (2000). *História da Sociedade da Informação*. Trad. Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola.
- Moran, J. M. (2000). *O que é a Educação a Distância*. Accesado en marzo-12, 2004, de <http://www.tvebrasil.com.br/salto/default.htm>.
- Moran, J. M. (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação online. In Silva, Marco (Org). *Educação online: teorias, práticas. Legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola. p.39 - 50.
- Moore, M. (1983). Ona Theory of Independent Study. In D. Sewart y otros *Distance Education: International Perspectives*. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, Mensajero.
- Nunes, I. B. (1994). Modalidades Educativas e Novas Demandas por Educação. *Revista Educação a Distância*. (4-5), Dez/93 – Abr/94. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25. Accesado em mayo-12, 2004, de <http://www.intecto.net/português.htm>.
- Pantoja, A y Campoy, T.J. (2000). *Programas específicos y métodos para su formulación. Tema 4*. Fundación CYES.
- Perriault, J. (1996). *La Communication du Savoir à Distance*. Paris: L'Harmattan.
- Peters, O. (1983). Distance Teaching and industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline. In Sewart, D. et alii (eds.) *Distance Education: International Perspectives*. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's.
- Porter, L.R. (1997). *Creating the Virtual Classroom – Distance Learning with the Internet*. Canadá, John Wiley and Sons, Inc.
- Ramal, A. (2003). O computador vai substituir o professor? In. *Revista Aulas e Cursos*. Accesado em marzo-20, 2004, de <http://www.uol.com.br/aulasecursos>.
- Rossi., P. and Freeman, H. (1993). *Evaluation: a systematic approach*. (5rd. ed.). Newbury Park: Sage.
- Valente, J. (1999). *O computador na Sociedade do Conhecimento*. São Paulo: UNICAMP/NIED.

AVALIAÇÃO DA MATURAÇÃO PERCEPTO-COGNITIVA E DO COMPORTAMENTO MOTOR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO AUTISTA: INDICAÇÕES AO TRABALHO DO EDUCADOR

Ana Carolina Wolff Mota

Associação Catarinense de Ensino (Cursos de Psicologia e Pedagogia). Associação de Amigos do Autista – AMA.

Resumo: A elaboração de programas educacionais para crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento (TID) exige conhecimento sobre alterações e desníveis entre as áreas de desenvolvimento. O presente artigo apresenta três casos de crianças com TID, com espectro autista, avaliadas a partir de um instrumento de medida de desenvolvimento voltado para essa clientela – o Perfil Psicoeducacional (PEP-R). Os resultados do estudo demonstraram que todas as crianças apresentaram desarmonia interna entre as áreas de desenvolvimento e atraso significativo na maturação percepto-cognitiva e na habilidade para emitir comportamento motor, imitativo ou não. Apenas uma das crianças demonstrou equivalência entre idade cronológica e nível de desenvolvimento emergente de uma das áreas. A avaliação do desenvolvimento maturacional de crianças autistas por intermédio do PEP-R é interessante por permitir que informações sobre o desenvolvimento se articulem com a escala comportamental do instrumento, permitindo conhecer as áreas a serem investidas, bem como fornecer pistas ao educador sobre formas de intervir.

Palavras-chave: Avaliação psicoeducacional. Transtornos invasivos do desenvolvimento. Autismo. PEP-R. Maturação percepto-cognitiva. Comportamento motor.

EVALUACIÓN DE LA MADURACIÓN PERCEPTIVA-COGNITIVA Y DEL COMPORTAMIENTO MOTOR EN NIÑOS CON TRASTORNO AUTISTA: INDICACIONES PARA EL TRABAJO DEL EDUCADOR

Resumen: La elaboración de programas educacionales para niños con trastornos invasivos del desarrollo (TID) exige el conocimiento de las alteraciones y desniveles

entre las áreas de desarrollo. El presente artículo presenta tres casos de niños con TID, con espectro autista, evaluados mediante un instrumento de medida de desarrollo concebido para esa clientela - el Perfil Psicoeducacional (PEP-R). Los resultados del estudio mostraron que todos los niños presentaron una desarmonía interna entre las áreas de desarrollo y un retraso significativo en la maduración perceptiva-cognitiva y en la habilidad para emitir comportamiento motor, imitativo o no. Solamente uno de los niños mostró equivalencia entre la edad cronológica y el nivel de desarrollo emergente de una de las áreas. La evaluación del desarrollo de maduración de niños autistas por medio del PEP-R es interesante por permitir que informaciones acerca del desarrollo se articulen con la escala de comportamiento del instrumento, permitiendo conocer las áreas en las cuales debe invertirse, así como proporcionar pistas al educador acerca de las maneras de intervenir.

Palabras clave: Evaluación psicoeducacional. Trastornos invasivos del desarrollo. Autismo. PEP-R. Maduración perceptiva-cognitiva. Comportamiento motor.

EVALUATION OF PERCEPTUAL-COGNITIVE MATURATION AND MOTOR BEHAVIOR IN CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDER: INDICATIONS FOR THE WORK OF THE EDUCATOR

Abstract: The elaboration of educational programs for children with invasive developmental disorders (IDD) requires the knowledge of the alterations and unevenness among developmental areas. The current article presents three cases of children with IDD, with autistic spectrum, evaluated by a development assessment tool that is targeted to that clientele – The Psychoeducational Profile (PEP-R). The study results showed that all the children exhibited internal disharmony among developmental areas and a significant delay in perceptual-cognitive maturation and in the ability to emit motor behavior, imitative or not. Only one of the children showed equivalence between the chronological age and the emergent developmental level of one of the areas. The assessment of the autistic children maturational development by means of the PEP-R is interesting because it allows the articulation between the developmental information with the behavioral scale of the tool, leading to identify which areas to invest on as well as providing clues to the educator on how to intervene.

Keywords: Psychoeducational assessment. Pervasive developmental disorders. Autism. PEP-R. Perceptual-cognitive maturation. Motor Behavior.

Introdução

Os indivíduos acometidos por transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs) caracterizam-se por prejuízos nas áreas de interação social, habilidades comunicativas e de comportamentos. Essas pessoas têm o padrão de desenvolvimento irregular, podendo ser de diferentes graus de severidade e as áreas de desenvolvimento apresentam-se desarmonicamente entre si (Leon, 2002).

Todo princípio de tratamento para essa clientela demanda avaliações amplas das habilidades e deficiências no desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. Pela natureza dos comprometimentos, que atingem diferentes áreas, os processos de intervenções necessitam ser interdisciplinares. Sendo assim, a prática psicológica, no âmbito das pessoas com TIDs, implica em conhecimento do objeto específico para que, teórica, metodológica e profissionalmente essa prática ocorra de forma coerente e eficaz.

O psicólogo é um profissional que atua em um campo de conhecimento que exercita relações com diversas áreas de saber. Embora estas interfaces sejam da natureza de seu campo de atuação, seu objeto de conhecimento (porque ciência) e intervenção (porque profissão) é claro: fenômenos e processos psicológicos. São, portanto, os fenômenos e processos psicológicos os primeiros delimitadores da sua prática. Além destes, a prática do profissional de psicologia é orientada pelo campo teórico, pelo método e pelo objeto visado na circunstância da avaliação (Cruz, 2002, p. 18). É importante considerar, ainda, que a prática do profissional dos psicólogos está implicada na dialética avaliar-intervir-avaliar. Comumente se pensa o ponto de partida dessa atuação profissional na prática avaliativa, mas deve-se reconhecer que o psicólogo não avalia num campo neutro – o próprio processo de avaliar pode ocorrer numa ação que modifica, que transforma o sujeito, pois lhe oferece uma nova condição experimental.

A respeito da avaliação psicológica de pessoas com TIDs, Jorge (2003, p. 46) afirma que o papel do psicólogo deve transcender o de ser responsável somente pela aplicação de testes de inteligência, firmando-se, “sobretudo, na qualificação das informações colhidas com utilização dos diversos instrumentos diagnósticos existentes na área, transformando-as em dados importantes para um planejamento de intervenção mais adequado a cada caso”

Os processos de avaliação das pessoas com transtornos do desenvolvimento têm sido amplamente sustentadas pela abordagem desenvolvimentista, que considera que todas as pessoas, sejam elas com desenvolvimento típico ou não, crescem e mudam com a idade (Leon, 2002). Essa abordagem oferece os padrões normais de desenvolvimento como eixos para a compreensão dos atrasos evidenciados em crianças com transtornos de desenvolvimento. (Klin et al, 2006 & Schopler et al, 1995).

Essas crianças, por seus padrões atípicos de desenvolvimento, precisam ser conhecidas nesses modos particulares de funcionamento cognitivo, bem como ser identificadas quanto aos diferentes níveis das áreas de desenvolvimento, que costumam apresentar-se de maneira desarmônica. Essa avaliação é primordial para a construção de programas educacionais individualizados, que levem em consideração as habilidades já consolidadas e as que estão em vias de desenvolvimento e, assim, orientem o educador na sua prática interventora.

Contudo, a maioria dos instrumentos de medida disponível e comercializada não apresenta referenciais técnicos e pedagógicos para a elaboração de currículos e nem possibilita uma aferição das evoluções do desenvolvimento das crianças a partir de parâmetros objetivos. No caso de crianças com autismo e problemas correlatos de comunicação, a metodologia TEACCH² tem sido a mais indicada para estruturar processos de intervenção, e o PEP-R³ é um instrumento de avaliação que foi concebido dentro do próprio Centro TEACCH, da Carolina do Norte (Leon, 2002, p. 21) com o objetivo de oferecer os referenciais necessários para a elaboração do currículo educacional.

Diante disso, o presente artigo visa a compartilhar uma experiência de diagnóstico da maturação percepto-cognitiva e do comportamento motor de crianças com espectro autista, através do PEP-R, um instrumento de avaliação de crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento.

O Transtorno Autista

O transtorno autista é considerado um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), como são o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (Incluindo Autismo Atípico) (DSM-IV, 1995). O uso do termo ‘invasivo’ tem a ver com a consideração de que há um intenso impacto dos comprometimentos nas áreas da interação social recíproca, das habilidades de comunicação (verbal e não-verbal) e de interesses/atividades estereotipadas, no processo de desenvolvimento Rutter (1996) citado por Leon (2002 p. 15).

O autismo é também denominado Transtorno do Espectro Autista e é descrito como uma alteração grave do desenvolvimento infantil e se manifesta tipicamente entre 18 e 36 meses, possivelmente como resultado de alteração neurológica que afeta o funcionamento do cérebro (Klin et al, 2006). Acomete cerca de 4 vezes mais meninos que meninas. Entre os TIDs, autismo é o que tem apresentado maior número de publicações no que se refere ao desenvolvimento e peculiaridades do funcionamento cognitivo (maturação percepto-cognitiva e resposta motora). Embora haja compreensões

² Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e educação de crianças com autismo e distúrbios correlatos de comunicação).

³ Perfil Psicoeducacional Revisado

diferentes sobre a etiologia do autismo, a maioria dos autores tem abordado o tema dentro de uma abordagem cognitiva (Assumpção & Kuczynski, 2007, p. 4).

Autistas caracterizam-se por prejuízos severos e invasivos nas diversas áreas do desenvolvimento: dificuldades relativas às habilidades de interação social recíproca; de comunicação e presença de comportamentos estereotipados – atividades e movimentos repetitivos. O quadro clínico comumente está associado a outras condições clínicas, como o atraso neuropsicomotor, que, embora quase sempre coexista, ocupa uma condição distinta, sendo necessária uma segunda formulação diagnóstica para identificá-lo. (DSM-IV, 1995).

O desenvolvimento de crianças com autismo

O autismo, em geral, vem associado à deficiência mental (de 70 a 85% dos casos) segundo Assumpção & Kuczynsky (2007). Os maiores comprometimentos são verificados nas áreas cognitiva e da linguagem. Na área cognitiva, pessoas com autismo manifestam comprometimento em quatro áreas, conforme Brown & Whiten (2000) citado por Leon (2002 p. 18): imitação, interação social, brincadeiras e habilidades para desenvolver uma teoria da mente⁴. Quanto à linguagem, os problemas nos aspectos não verbais são maiores conforme o grau de deficiência mental associada (Assumpção Jr. & Kuczynsky, 2007, p. 4). Ainda, alterações e dispraxias⁵ motoras e sinais de movimentos coreiformes⁶ são observados em pessoas com autismo. (Scheuer, 2005, p. 206).

Com relação às funções sensório-perceptivas, as crianças com autismo apresentam padrões desviantes de respostas para os estímulos sensoriais (olfativa, auditiva, visual, tátil, gustativa), de modo geral, havendo uma hiper ou hiporesponsividade. Para Haase et al (2005, p. 118), “ao invés de “sentirem” diferentemente, os autistas interpretariam diferentemente os sensações, por que construíram referenciais subjetivos distintos, peculiares”.

Scheuer et al (2005, p. 205) afirma que crianças com autismo alternam freqüentemente seus estados atencionais entre hiper e hipoatenção. Alguns podem comportar-se de forma “demasiadamente focados”, respondendo apenas para um tipo de estímulo proveniente do ambiente e excluindo os demais, e não conseguem compartilhar atenção e deslocar a atenção de um lugar para outro. A atenção compartilhada é tão pouco encontrada em crianças com autismo que tem sido considerada como critério diagnóstico, integrando *checklists* (Baron-Cohen, Allen &

⁴ Impossibilidade para compreender estados mentais de outras pessoas. O conceito de teoria da mente envolve o conceito da existência de estados mentais que são utilizados para explicar ou prever o comportamento de outras pessoas. (Assumpção Jr & Kuczynski, 2007, p. 5)

⁵ Dispraxia: Perda parcial da capacidade de realizar um movimento intencional de natureza familiar. Várias funções podem ser afetadas, de acordo com o local da lesão cerebral e sua patologia. (FONTE: <http://www.psiquiatrianet.com.br/glossario/m.htm>; acesso em 16/11/2007)

⁶ Coreiforme: “Movimentos involuntários parecidos a seqüências aleatórias ou desordenadas de fragmentos de movimentos propositalis que afetam tipicamente as extremidades superiores e inferiores e a face: os punhos se sacodem, os pododáctilos se contorcem, a língua se projeta, os lábios são contraídos ou contorcidos em um sorriso bizarro, etc. Estes movimentos interferem com os movimentos voluntários, mas usualmente desaparecem durante o sono.” (FONTE: <http://www.psiquiatrianet.com.br/glossario/m.htm>; acesso em 16/11/2007)

Gillberg, 1992; Wetherby & Prizant, 1990; Seibert, Hogan & Mundy, 1982, citado por Leon (2002, p. 17). Scheuer et al (2005) afirmam que tais alterações nos processos atencionais podem estar relacionados às dificuldades para compreender o sentido dos estímulos ambientais, de modo a fazerem “escolhas muito pobres sobre ao que atentar quando não há pistas e indicações claras” (p. 207).

Frith (1989 *apud* Leon, 2002, p. 19) refere, ainda, outra questão dos autistas relativa à atenção: há uma falha na coerência central, de modo que há uma forte tendência a prestar atenção em detalhes, sem estabelecer uma relação entre o todo e suas partes; tendência a observar uma gravura “em partes”, ao invés de uma figura inteira, e a preferir uma seqüência randômica, ao invés de uma provida de significado (contexto)⁷.

No que se refere à imitação e funções simbólicas, Scheuer et al (2005) informam que crianças autistas não desenvolvem representação operacional ou a habilidade para formar e manipular material simbólico e desenvolver estruturas conceituais. “A maioria das crianças autistas de baixo funcionamento permanece no período sensório-motor” (p. 206). Durante este período, entre as habilidades mais importantes estão a capacidade de imitar e habilidades de linguagem. A inabilidade do autista para imitar é um dos pontos para diagnóstico diferencial, já que implica na não percepção do outro ou do que o outro faz. Assim, desde pequenos, autistas têm ausência do comportamento imitativo e dos jogos sociais de bebês. Morgan e cols (1989) citado por Simiema (2007, p. 52) demonstraram que pessoas com autismo têm uma parada na função operativa no nível do *estágio 6 da inteligência sensório-motora* de Piaget (invenção de novos meios por combinação mental) e, simultaneamente, as funções figurativas seguem em progresso, dando a falsa impressão de apresentarem funcionamento conceitual e simbólico.

No estágio sensório-motor, a criança desenvolve a noção de permanência de objeto, que lhe permitirá, posteriormente, a habilidade de operar simbolicamente. Pesquisas de Sigman e Ungerer (1984) citado por Scheuer et al (2005, p. 205), utilizando-se de escalas piagetianas de desenvolvimento, demonstraram que jovens autistas desenvolviam normalmente a noção de permanência de objeto, entretanto, apresentavam acentuado comprometimento na imitação vocal e gestual, e estas dificuldades diminuía com o avanço da idade e desenvolvimento da habilidade verbal.

A maioria das crianças autistas de baixo funcionamento não desenvolve linguagem comunicativa. Em especial, quanto à linguagem oral, essas crianças apresentam desenvolvimento tardio, sendo, além de mais lento, também mais complexo

⁷ Uma das formas objetivas de constatar tal fenômeno é registrar o percurso do olhar de uma criança com autismo por meio de um exame chamado *eye-gaze*, em que, por meio de raios infravermelhos que se projetam nas córneas e determinam a angulação em relação à tela, são detectadas as direções para onde os olhos se dirigem. Numa imagem com rostos humanos, “pessoas comuns olham primeiro para os olhos, depois para a boca e o nariz”. Já pessoas com autismo “olham para pontos inesperados como a orelha, um detalhe no fundo, um fio de cabelo branco” (NOGUEIRA, 2007, p. 79).

do que em crianças de desenvolvimento típico Scheuer (2002 p. 56). Lampreia, ao referir autores desenvolvimentistas, escreve:

O problema central na comunicação da criança autista estaria relacionado à falta de reconhecimento das funções interpessoais da linguagem, a uma falha específica na compreensão de como ter reciprocidade com outras pessoas (...). As falhas na linguagem seriam um efeito secundário. (Lampreia, 2004, p. 116).

Crianças autistas têm dificuldades para compreender contextos bem como a linguagem e, como consequência, não conseguem relacioná-los entre si (Scheuer & Andrade, 2007). A habilidade no uso de gestos também é prejudicada, comprometendo ainda mais as suas capacidades de comunicação (Schwartzman, 2003). Apesar de ouvirem normalmente, pais de crianças autistas informam que seus bebês parecem não ouvir, pois não respondem aos sons do ambiente ou à voz da mãe e de pessoas mais próximas, ou, ainda, que o olhar parecia distante ou fixo em alguma coisa, embora enxerguem bem (Scheuer, 2002, p. 52). Esta mesma autora informa que em torno de 25% das crianças com autismo são descritas por seus pais como tendo falado algumas palavras entre um ano e um ano e meio, mas pararam de falar completamente depois (2002 p. 57).

Quando há linguagem oral, as alterações principais são: concretude (dificuldade para compreender termos abstratos), linguagem literal (não consegue compreender nem usar linguagem metafórica), inversão pronominal (fala na 3ª pessoa), formas prosódicas monótonas e alteradas, inabilidade para iniciar ou sustentar uma conversação, linguagem inflexível e ritualística e falta de sensibilidade para responder as demandas lingüísticas e comunicativas do interlocutor, entre outras (Scheuer, 2005, p. 208). Muitas vezes, a fala destas crianças limita-se à construção frasal deficitária, ausência de imitação de sons e fala, ecolalia, repetições e estereótipos sem função comunicativa. A ecolalia é um dos aspectos que mais chama a atenção na linguagem destas crianças: estas repetições podem ser imediatas ou tardias. Alguns autores consideram esta ecolalia com uma função comunicativa; outros acreditam que quanto mais ecolálica for uma criança, menos linguagem espontânea ela produz. Para Moraes (2007, p. 60), as dificuldades de comunicação dos autistas os impulsionam para a busca de um mundo mais previsível, na direção de situações conhecidas e repetição compulsiva de comportamentos. De qualquer forma, Scheuer (2002, p. 59) orienta que é importante sempre contextualizar essa manifestação comunicativa e atribuir-lhe um sentido.

A respeito das funções executivas, tem-se como característico do autismo uma rigidez cognitiva, de modo que há restrição a adaptação a novas aprendizagens e o desenvolvimento de estratégias atencionais flexíveis e espontâneas ocorre com baixíssima frequência. Moraes (2007, p. 59) afirma que “o estilo cognitivo dos autistas

é caracterizado por um processamento de informações que leva, preferencialmente, mais em conta os fatores focais do que os globais do ambiente”. Autistas mais hábeis podem aprender regras concretas e estratégias aplicáveis ao contexto, de modo a facilitar o controle atencional e de comportamento, propiciando o desenvolvimento da linguagem e das capacidades de aprendizagem. A mesma rigidez cognitiva se observa na necessidade de repetição e perseveração de movimentos e atividades, falas, linguagem e comportamentos, o que resulta em relações sociais estereotipadas, com padrões de conduta social idênticas com qualquer pessoa e local. (Scheuer, 2005, p. 207).

De modo geral, o trabalho com crianças com autismo tem privilegiado a rotina e o uso de informações visuais, dadas as dificuldades acentuadas de adaptação e compreensão, bem como a inabilidade de mentalização (Leon, 2002, p. 22). Tais princípios são contemplados pela metodologia TEACCH, explanadas mais adiante.

O Perfil Psicoeducacional Revisado: PEP-R

O Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) é um instrumento para avaliação de idade de desenvolvimento de crianças autistas e com transtornos do desenvolvimento semelhantes. Seu local de origem é o Centro TEACCH, na Carolina do Norte. O TEACCH é reconhecido como uma das metodologias mais eficazes para intervir com pessoas com autismo e transtornos correlatos de comunicação. Erick Schopler, uma das principais referências de idéias do Centro TEACCH, acreditava numa base neurológica para o transtorno autista (Marques & Mello, 2005). Nesse sentido, a metodologia TEACCH passou a se estabelecer apoiada especialmente na idéia de que a educação é o principal caminho de intervenção para estas pessoas, derrubando crenças como, por exemplo, a de que o baixo desempenho das crianças com autismo teria como responsável “seu baixo nível motivacional, incompetência interativa e outras propostas que supunham o que foi posteriormente intitulado de ‘o mito da competência intacta e da atuação inibida’” (Vatavuk, 1997, p. 120).

Conforme informa Leon (2002), o TEACCH foi construído com base na premissa de que o autismo tem uma condição neurobiológica e pode-se considerar como conceitos chaves: comunicação espontânea, dimensões da comunicação, intervenção individualizada, flexibilidade, foco no ambiente natural e colaboração dos pais. No que se refere ao ponto “intervenção individualizada”, considera-se que cada criança deve ter um planejamento diferenciado, já que as pessoas com autismo têm o desenvolvimento das diferentes áreas de forma discrepante. É a necessidade de identificar os diferentes níveis de desenvolvimento dessas crianças que o Centro TEACCH se preocupou em criar o que resultou no Perfil Psicoeducacional.

O Perfil Psicoeducacional tem como base uma abordagem desenvolvimentista, ou seja, “parte da premissa que crianças com desenvolvimento típico ou não crescem e mudam com a idade” (Leon, 2005, p. 83). Trata-se de um inventário de comportamentos e habilidades, concebido para identificar padrões de aprendizagem irregulares e

idiossincráticos, destinado a crianças de idades entre um e doze anos. O “ponto forte” deste instrumento, segundo seus autores (Schopler et al, 1995) é justamente o fato de ele considerar dois aspectos significativos quando se pretende avaliar crianças com autismo: o atraso no desenvolvimento e os comportamentos atípicos.

Breve histórico do PEP-R e estudos publicados

O Perfil Psicoeducacional (PEP) foi elaborado por Schopler e Reichler, entre 1971 e 1976, como fruto de um modelo experimental, no Departamento de Projeto de Pesquisa em Psiquiatria Infantil, na Universidade da Carolina do Norte, EUA (Leon, 2005, p. 83). Pretendia oferecer resposta à necessidade de ter “um teste que pudesse levantar e organizar a informação diagnóstica sobre crianças autistas” (Schopler et al, 1995, p. vii).

Foi revisado em 1988, por sugestão dos membros da equipe TEACCH que utilizaram o PEP original durante as quase duas décadas. Em resposta a clínicos que citaram a tendência a incluir crianças cada vez mais novas em programas integrais pré-escolares como fundamental para a identificação mais precoce do autismo e transtornos do desenvolvimento semelhantes, foram adicionados itens para a idade pré-escolar, especialmente para o nível abaixo dos 2,5 anos. Também se expandiram as partes do teste dirigidas para o funcionamento da linguagem (Schopler et al, 1995, p. vii). Ainda, o teste sofreu algumas alterações em adaptação de linguagem, como subtrair o termo “psicose”, para satisfazer a atual definição de autismo, cujos critérios de definição e classificação são orientados pelo DSM-IV e CID-10, classificando-o como transtorno do desenvolvimento e não psicose. A partir de então, passou a ser denominado PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado).

No Brasil, esse instrumento já vem sendo utilizado desde 1992, numa versão traduzida. Leon atenta, entretanto, para cuidados que se devem tomar ao utilizar instrumentos que foram desenvolvidos em outras realidades culturais, para que a validade e fidedignidade do instrumento sejam preservados desde o momento da tradução deste. “A adaptação de qualquer instrumento requer mais que a tradução, principalmente se envolver o exame de habilidades verbais” (Leon, 2005, p. 88). Nesse sentido, em 2002, a autora apresenta uma versão do instrumento para a realidade brasileira⁸.

⁸ As alterações, que tiveram autorização do autor do instrumento original, Erick Schopler, consistem em tradução do retorno, atualização e aculturação das figuras contidas no livro de linguagem, como, por exemplo, a troca da figura original de um rapaz esquiando por um rapaz andando de skate; bem como tornou coloridas todas as imagens deste material do instrumento. Alterou também as letras do alfabeto utilizadas em atividades de emparelhamento e cópia, com base em pesquisa de frequência das letras no nosso idioma, mesmo critério utilizado na escolha das letras no teste original, na língua inglesa.

Nos EUA, já é vigente a terceira versão do instrumento, denominada PEP-3⁹, e as modificações concentraram-se em questões realizadas na atualização brasileira, como a apresentação das figuras coloridas, por exemplo (Leon, 2007).

Desde a elaboração do PEP-R, na Carolina do Norte (EUA), mundialmente vários estudos têm sido realizados envolvendo esse teste. O Quadro 1 apresenta um panorama destas pesquisas.

Autor(es)	Ano	Local	Caracterização do estudo
Lord, Schopler, e Revicki (1)	1982	EUA	Estudo sobre o papel do gênero nas habilidades cognitivas e sociais em 931 pessoas com autismo, com o PEP, o <i>Vineland Social Maturity Scale</i> e o <i>Peabody Picture Vocabulary Test</i> .
Lam e Rao (1)	1993	China	Validação do PEP para a cultura local, implicando em tradução do teste para o chinês, adaptação de alguns itens para a cultura local e validação a partir da correlação do Chinese PEP (CPEP) com a Escala Mental <i>Merrill-Palmer</i> .
Van-Bercklaer –Onnes & Van-Duijn (1)	1993	Holanda	Validação do PEP para a cultura local. Escores do teste comparado com o HBS (<i>Handcaps Behaviour and Skills Schedule</i>).
Perez e Sevilla (1)	1993		Estudo longitudinal sobre a relação entre habilidades cognitivas, sociais e vocacionais com 17 crianças com autismo e, cinco anos depois, com os mesmos sujeitos, então adolescentes, avaliados através do AAPEP (<i>Adolescent and Adult Psychoeducational Profile</i>).
Steerneman Muris, Merckerlbach e Willems (2)	1997	EUA	Estudo sobre fidedignidade entre observadores na aferição do PEP-R, aplicado em 10 crianças com TID sem outra especificação. As correlações entre os observadores sugeriram confiabilidade ao teste para a avaliação de crianças com TIDs.
Panerai, Ferrante e	1997	Itália	Utilizaram o PEP-R e a Escala de Comportamento Adaptativo de <i>Vineland</i> , como medidas de linha de base para verificar a eficácia

⁹ Modelo para visualização disponível em:

http://portal.wspublish.com/portal/page?_pageid=53,70083&_dad=portal&_schema=PORTAL (acesso em 16/11/2007).

Caputo (1)			de intervenção TEACCH, com pré e pós testagem.
Ozonoff e Cathcart (3)	1998		Através do PEP (versão original), avaliou-se a eficácia do atendimento domiciliar do TEACCH em 22 sujeitos, com um grupo controle para pré e pós teste.
Willemsen-Swinkels; Buitelaar; van Berckelaer-Onnes; van Engeland (4)	1999	Holanda	Através do PEP, os autores avaliaram a eficácia do tratamento contínuo de crianças com autismo com “Naltrexone-Responsive”.
Field, Field, Sandeers & Nadel (1)	2001		PEP-R como instrumento de medida na verificação do efeito de sessões de imitação sobre o comportamento de 10 crianças com autismo. Comparação com um grupo controle, com 10 crianças com autismo, sem estratégias de imitação.
Leon (1)	2002	Brasil	Elaboração da versão brasileira do PEP-R, promovendo estudo das propriedades psicométricas do instrumento. Pesquisou 20 crianças com autismo, e formou dois grupos controles: um com 40 crianças com desenvolvimento típico e um com 20 crianças com síndrome de Down. Publicou artigos em 2004 sobre suas pesquisas.
Lampreia (5)	2003	Brasil	Através de estudo de caso, a autora confrontou os dados quantitativos proporcionados pelo CID-10 e DSM-IV com uma análise qualitativa dos dados do PEP-R.

Quadro 1: Estudos realizados sobre o PEP (versão original e revisada)

(1) Fonte: LEON, 2002.

(2) Fonte: STEERNEMAN; MURIS; MERCKELBACH; WILLEMS, 1997.

(3) Fonte: OZONOFF & CATHCART, 1998.

(4) Fonte: WILLEMSSEN-SWINKELS; BUITELAAR; VAN BERCKELAER-ONNES; VAN ENGELAND, 1999.

(5) Fonte: LAMPREIA, 2007.

Áreas de Avaliação do PEP-R

Avaliar o desenvolvimento significa mensurar e descrever as diversas habilidades e capacidades emergentes da criança em contexto de uma interação estruturada, orientada à tarefa de um adulto (Klin et al, 2006, p. 268). Nesse sentido, o PEP-R fornece informações referentes ao funcionamento do desenvolvimento nas áreas de: (1) Imitação, (2) Percepção, (3) Motora Fina, (4) Motora Ampla, (5) Coordenação Olho-Mão, (6) Desempenho Cognitivo e (7) Cognitivo verbal. Além disso, o PEP-R comporta itens para avaliação de níveis de anormalidades comportamentais nas seguintes áreas: (1) Relacionamento e Afeto (cooperação e interesse por pessoas), (2) Brincar e Interesse por Materiais, (3) Respostas Sensoriais e (4) Linguagem, com o propósito de auxílio diagnóstico.

O PEP-R é constituído por um *kit*, contendo uma série de materiais pedagógicos e/ou com caráter lúdico, como encaixes de madeira coloridos, livro de imagens, fantoches, objetos com suas respectivas fotografias, bolinhas de sabão, massinha de modelar, bola e materiais gráficos (papel, giz). Esses materiais são parcialmente padronizados, uma vez que o kit pode ser montado pelo próprio avaliador, seguindo as especificações dos autores. A avaliação se dá pela proposição, do avaliador à criança, de atividades estruturadas em forma de jogo/brincadeira.

A apresentação de cada atividade/item pode ser realizada verbal ou gestualmente e, até mesmo, através de demonstração pelo examinador, de modo a minimizar a impossibilidade de a criança realizar por incompreensão das instruções. O PEP-R possibilita três tipos de categorias de respostas: P de “passou” (se a criança realizou a tarefa com sucesso), R de “reprovou” (quando a criança não conseguiu realizar a tarefa) e E de “emergente” (quando a criança conseguiu realizar a tarefa com alguma dica ou ajuda do examinador). Este último tipo de resposta representa que ainda não há consolidação da estrutura cognitiva, cujo conhecimento da criança sobre a realização da tarefa é parcial. Pode também compreender as respostas da criança que indicam que ela entendeu a que se refere a tarefa e, no entanto, realiza-a de uma maneira peculiar.¹⁰

Para traçar o perfil comportamental, as categorias de respostas são: adequado (se a criança se comporta de forma esperada para a idade), moderado (quando a manifestação da criança for inadequada) e grave (quando os comportamentos são

¹⁰ Similar ao que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal”, referindo-se ao desempenho da criança que foi determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes do que a criança. (Linhares, Escolano & Enumo, 2006, p. 17)

inadequados, mas a intensidade, qualidade e manifestações do comportamento são claramente mais exageradas e perturbadoras).

Os escores obtidos com base nesse instrumento servem como parâmetros para a elaboração de um planejamento psicoeducacional para estas crianças¹¹.

Método e casuística

A presente pesquisa caracteriza-se pela o estudo de quatro casos clínicos, a partir de instrumento estandarizado, para mensuração de níveis de desenvolvimento em sete áreas, que são apresentados de forma descritiva.

Caracterização dos Participantes

Participaram desta pesquisa três crianças com diagnóstico de transtornos invasivos do desenvolvimento, sendo que duas delas de autismo e a outra com hipótese diagnóstica de autismo. Todas freqüentam uma instituição de atendimento especializado, na cidade de Joinville/SC. A tabela 1 apresenta as especificações dos casos, como idade e tempo que estão institucionalizadas.

Criança	Idade	Tempo de institucionalização	Diagnóstico
1	3 anos	6 meses	Hipótese de autismo
2	9 anos	2 anos e 2 meses	Autismo
3	12 anos	2 anos	Autismo

Tabela 1: Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Caracterização da Instituição

A Associação de Amigos do Autista (AMA), de Joinville/SC, é uma instituição especializada no atendimento a crianças e adolescentes com transtornos do desenvolvimento e psicose. As crianças freqüentam a instituição em período de semi-internato (período integral) ou meio-período. A AMA tem uma equipe técnica formada

¹¹ Os planejamentos psicoeducacionais são elaborados conforme pressupostos teóricos do modelo TEACCH. Nos EUA, recebem a sigla IEP, representando Planejamento Educacional Individualizado, obrigatório para cada um dos alunos, na ausência ou presença de incapacidade, desvantagem e/ou deficiência, em toda a rede de educação pública nos EUA (nota do tradutor de Schopler et al, 1995, p. 2)

por uma terapeuta ocupacional, uma psicóloga e duas coordenadoras técnicas, com formação em pedagogia e terapia ocupacional, respectivamente. A instituição fundamenta sua prática na metodologia TEACCH e vem implementando o PEP-R como instrumento no processo de avaliação para elaboração do programa educacional.

Fontes e instrumentos de coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir de três fontes:

a) Documental: o documento em questão é a anamnese. Este documento já foi construído pela própria instituição no ato da avaliação diagnóstica, sendo, portanto, apenas consultado dados essenciais para caracterização da população pesquisada (como idade, tempo de institucionalização, diagnóstico clínico).

b) PEP-R: teste que fornece informações referentes ao funcionamento do desenvolvimento das crianças em sete áreas, conforme já referido anteriormente.

c) Relato de professora: durante a aplicação do PEP-R nas crianças avaliadas, as professoras acompanharam e forneceram informações qualitativas a respeito das crianças.

Procedimentos

Uma vez manifestada pela instituição a necessidade de avaliar níveis de desenvolvimento dos alunos menores e, assim, poder elaborar com consistência os planejamentos educacionais, optou-se pelo PEP-R como instrumento para esta tarefa, já que o instrumento é congruente com a metodologia TEACCH. A necessidade da instituição, portanto, aliou-se à necessidade de campo de estágio da pesquisadora e procedeu-se o contrato de pesquisa entre ambas, com a devida autorização da primeira.

As crianças foram selecionadas de acordo com critérios pré-estabelecidos (diagnóstico de transtorno invasivo do desenvolvimento de espectro autista e idade máxima de 12 anos). A princípio, sete crianças da instituição atendiam esses critérios, mas ao longo da pesquisa apenas três delas participaram¹².

Os pais foram contatados individualmente na própria instituição para explicitação dos objetivos da pesquisa e, sequencialmente, assinaram autorização para realização da pesquisa e publicação dos resultados, resguardando quaisquer dados que pudessem identificar as crianças¹³.

As aplicações ocorreram no horário de aula das crianças, individualmente, num período médio de dez dias. A aplicação do PEP-R com as crianças 1 e 3 durou uma

¹² Dentre os motivos para a exclusão das outras quatro crianças pode-se mencionar: diagnóstico de transtorno invasivo de desenvolvimento descartada, desligamento da criança da instituição e afastamento prolongado por motivo de saúde.

¹³ Respeitando todos os princípios da Resolução nº 196/ de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

sessão de duas horas, cada. Com a Criança 2, a aplicação se deu em duas sessões de uma hora e meia cada. Em cada aplicação estavam presentes, além da pesquisadora-aplicadora e a criança, a professora responsável e uma profissional de terapia ocupacional, que auxiliou na administração do material de testagem e no registro de pontuação das respostas da criança.

Após a aplicação, procedeu-se a correção dos dados e administração dos resultados na análise da pesquisa. Por fim, os pais foram comunicados individualmente a respeito do uso desses resultados em benefício da elaboração de programas educacionais para seus filhos.

A presente pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos orientados pela resolução sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos¹⁴.

Resultados e Discussão

Os resultados de cada criança avaliada estão apresentados através de tabelas e gráficos. Cada caso apresenta uma tabela, informando os resultados, por pontos, da escala de desenvolvimento, que se estrutura da seguinte forma: na primeira coluna, constam as áreas de desenvolvimento avaliadas; na segunda coluna, o número de itens que a criança respondeu plenamente (“passou”); na terceira coluna, a soma de itens de “passou” com os itens pontuados como “emergente”; e, por último, os valores referenciais, ou seja, o número máximo de itens que o teste contém.

As idades de desenvolvimento de cada criança são ilustradas nos gráficos, que permitem um comparativo entre a idade de desenvolvimento efetiva em cada área e o que ela tem de potencial de desenvolvimento, resultado da soma de nível de desenvolvimento efetivo e o emergente. Para fins de complementação e auxílio nas análises, são também apresentados os resultados, por pontos, das escalas de comportamentos de cada criança, numa segunda tabela.

Criança 1:

A Criança 1 é a única que atende cronologicamente à faixa etária contemplada nos parâmetros do teste. Por essa razão, a tabela 2, que apresenta os resultados da criança, é a única que contém uma coluna adicional, com valores referenciais do número de itens que uma criança de sua idade cronológica (3 anos) deveria responder, segundo parâmetros psicométricos do PEP-R (Schopler et al., 1995).

¹⁴ Resolução do Conselho Federal de Psicologia, nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2000. Brasília, DF.

	Itens “passou”	Itens totais pontuados	Itens que deveria passar pela idade	Itens totais do teste
Imitação	2	9	12	16
Percepção	10	11	11	13
Motricidade Fina	6	10	11/12	16
Motricidade Ampla	9	13	16	18
Integração Mão- olho	4	6	7	15
Desempenho cognitivo	3	10	17	26
Cognitivo Verbal	-	1	11	27
DESEMPENHO GERAL	34	60	86	131

Tabela 2: Pontuações da Criança 1 no PEP-R

Se comparada às crianças de sua faixa etária, há leve atraso na maturação da Criança 1 todas as áreas. Quando considerado o desenvolvimento emergente, há equivalência de idade na área de percepção. A área motora fina também teve o nível de desenvolvimento emergente próximo do que se espera de crianças de 3 anos de idade.

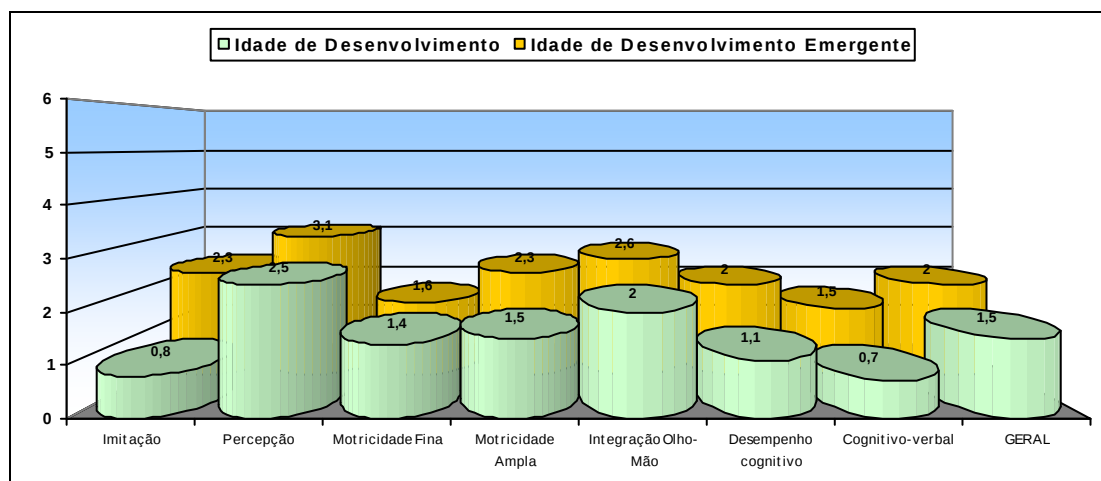


Gráfico 1: Níveis de Desenvolvimento Real e Emergente da Criança 1

A área que teve desempenho mais baixo foi a cognitivo-verbal. A professora da Criança 1, que acompanhou a testagem, informa que o menino vocaliza algumas coisas, embora não se possa entender e ela não tem certeza de que a criança tem intenção de comunicar algo específico (pode dar alguma função às vocalizações, mas não tem habilidade para falar). A escala comportamental da Criança 1 aponta que, dos 11 itens da área de linguagem, 10 deles foram pontuados como G (grave), pois a criança é considerada não-verbal. O único item pontuado diferentemente recebeu a classificação M (moderado), e refere-se à ecolalia imediata, cujo critério de pontuação é “ocasionalmente e inadequadamente repete palavras ou frases ouvidas recentemente”. Nesse sentido, a Criança 1 apresenta ecolalia de tom de fala de outrem, mas não apresenta habilidade de articulação fonética.

ÁREA (número máximo de itens)	ADEQUADO		MODERADO		GRAVE	
	Itens pontua dos	%	Itens pontua dos	%	Itens pontua dos	%
Linguagem (11)	-	-	1	9%	10	91%
Brincar e interesse por materiais (8)	1	12,5%	6	75%	1	12,5%
Respostas sensoriais (12)	8	67%	4	33%	-	-
Relacionament o e afeto (12)	1	9%	10	82%	1	9%

Tabela 3: Pontuações da Criança 1 na Escala de Comportamento

Com a visualização gráfica, pode-se constatar que a Criança 1 apresenta atraso no desenvolvimento geral, se comparado a outras crianças com desenvolvimento típico. O desenvolvimento a criança está desarmônico, com irregularidade entre as idades por áreas.

No relato de sua professora, a criança apresenta interesses específicos por atividades de montagem, encaixes, de modo estereotipado e relativamente e compulsivo. Nesse sentido, o educador pode aproveitar a qualidade das respostas sensoriais e nível de relacionamento e afeto para intervir, promovendo a re-significação do que para a criança é uma brincadeira /estereotipia para uma atividade pedagógica e funcional, tornando, assim, consolidado o que atualmente se apresenta como emergente.

Criança 2:

A Criança 2, de nove anos de idade, obteve pontuação nas áreas de desenvolvimento, conforme está demonstrado na tabela 4.

	Itens “passou”	Itens Totais pontuados	Valores referenciais
Imitação	-	3	16
Percepção	-	-	13
Motricidade Fina	-	4	16
Motricidade Ampla	9	10	18
Integração Mão-olho	-	-	15
Desempenho cognitivo	-	1	26
Cognitivo Verbal	-	-	27
DESEMPENHO GERAL	9	18	131

Tabela 4: Pontuações da Criança 2 na Escala de Desenvolvimento

A partir da tabela 4 pode-se visualizar que a Criança 2 apresentou baixo desempenho nas atividades propostas pelo PEP-R, pontuando apenas na área da motricidade ampla, atingindo 50% dos itens do teste, cujo nível de maturação equivale a uma criança de um ano e meio. Anulou em desempenho/pontuação nas áreas de imitação, percepção, motricidade fina, integração mão-olho, desempenho cognitivo e cognitivo verbal. Dessas áreas, apresentou pontuação de desenvolvimento emergente

em imitação, motricidade fina, motricidade ampla e desempenho cognitivo. Não apresentou pontuação para emergência nas áreas de percepção, integração mão-olho e cognitivo verbal.

O gráfico 2 apresenta os níveis de desenvolvimento e desenvolvimento emergente da Criança 2, possibilitando compará-los e identificar áreas que estão em vias de desenvolvimento.

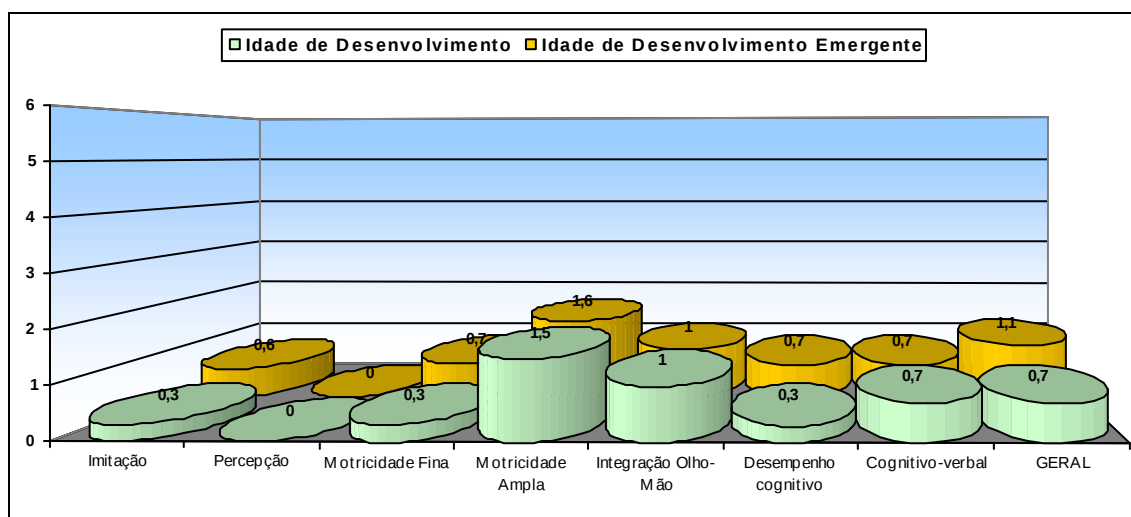


Gráfico 2: Níveis de Desenvolvimento Real e Emergente da Criança 2

O gráfico ilustra um nível de desenvolvimento geral abaixo de um ano de idade, bastante aquém da idade cronológica da Criança 2, que tem 9 anos. Apresentou, portanto, grave atraso em todas as áreas de desenvolvimento. A criança teve seu melhor desempenho na área de motricidade ampla, ainda assim, correspondente a um bebê com idade inferior a 2 anos de idade.

No gráfico 2 é possível identificar os níveis de desenvolvimento nas áreas de percepção (sem evidências de comportamento perceptivo), imitação (que, embora não tenha pontuado, equivale a 3 meses de idade maturacional por ser o período em que esse comportamento passa a se manifestar), motricidade fina, desempenho cognitivo e cognitivo verbal (todos por volta de meio ano de idade) e integração olho-mão (que também não pontuou, mas nivelou-se a um ano de idade, pois se espera que essa habilidade tenha certa solidez no desenvolvimento por volta do final do primeiro ano de idade).

Como a percepção é responsável pela entrada de informações no plano cognitivo, a nulidade nessa habilidade representa severo comprometimento nos potenciais de aprendizagem. Embora a criança não tenha qualquer defasagem sensorial, de ordem orgânica, não apresentou comportamento responsivo ao que ela “sente” (capta

pelos órgãos do sentido), ou seja, o funcionamento das modalidades sensoriais (visual e auditiva) apresenta-se prejudicado na medida em que a criança não seleciona e organiza os estímulos recebidos.

Para auxiliar na compreensão do caso, a tabela 5 informa as pontuações da criança na Escala de Comportamento:

ÁREA (número máximo de itens)	ADEQUADO		MODERADO		GRAVE	
	Itens pontua dos	%	Itens pontua dos	%	Itens pontua dos	%
Linguagem (11)	-	-	-		11	100%
Brincar e interesse por materiais (8)	-	-	3	38%	5	62%
Respostas sensoriais (12)	1	9%	6	50%	5	41%
Relacionament o e afeto (12)	1	9%	5	41%	6	50%

Tabela 5: Pontuações da Criança 2 na Escala de Comportamento

A escala de comportamento oferece um elemento que pode fazer nexos com o dado “percepção” da escala de desenvolvimento: no que se refere à área sensorial, a Criança 2 pontuou como “grave” em 41% dos itens; 50% como “moderado” e somente 9% (1 item) como adequado. Esse prejuízo faz com que pouco do que a criança experiencia possa ser assimilado, em termos piagetianos. Becker, num artigo sobre a teoria piagetiana, parafraseia Huxley, dizendo: “Experiência não é o que se fez, mas o que se faz com aquilo que se fez” Huxley (s/d *apud* Becker, 2005, p.28). Andrade & Bueno (2005, p. 154) explicam que, para Piaget, a criança necessita estabelecer suas próprias experiências e relações com o meio para organizar e assimilar novos processos, novas operações, conforme a capacidade cognitiva do seu estágio de vida. Contudo, o resultado da Criança 2 na dimensão “brincar e interesse por materiais”, da escala de comportamento, assinala baixa espontaneidade na experimentação.

Da mesma forma, uma baixíssima pontuação na área de desenvolvimento da imitação acarreta em sérios prejuízos na aquisição de conhecimento, especialmente os

que necessitam da interação social, dos referenciais externos, conforme reflete Piaget (2006 p. 361):

A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesma.

Tanto a escala de desenvolvimento quanto a escala de comportamento denunciam o comprometimento da Criança 2 na interação social: o *continuum* autista com predominância do comportamento socialmente alheio, acarretando em prejuízos nas aprendizagens condicionadas aos referenciais externos. Tal ensimesmamento, portanto, deixa de atender significativamente às expectativas a respeito do neurodesenvolvimento dos bebês e crianças, como se constata em Moura e Ribas (1998 *apud* Andrade & Bueno (2005, p. 156):

... o bebê percebe o mundo, imita, realiza ações reguladas por informações perceptuais e mnemônicas. [...] Estas mostras de sociabilidade nascem com a criança. [...] os autores enfatizam ainda o papel da reciprocidade entre mãe-bebê e a influência que um exerce sobre o outro [...], levando em consideração não só a ação biológica/hereditária sobre o comportamento, desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo, como do meio físico e social.

A condição não-verbal da criança também é responsável por um resultado 100% grave na escala de comportamento, na dimensão “linguagem”. Embora aparenta ter compreensão do que lhe é dito, constatou-se que essa compreensão é possível quando a informação verbal é constituída de aspectos concretos e está mergulhada em contexto visual (apontamentos, direcionamento do seu olhar para o objeto do qual se fala), que dá pistas concretas para que a tarefa solicitada seja executada. Nesse sentido, a Criança 2 não manifestou indícios de que desenvolveu noção de pensamento abstrato. Para desenvolver tal habilidade, precisa, antes, desenvolver a noção de permanência de objeto, e nos itens específicos para verificar a maturação dessa habilidade perceptiva (como o item 52: “encontrar objeto escondido”) a Criança 2 não pontuou.

Criança 3:

A Criança 3, de 12 anos de idade, obteve pontuação nos itens do PEP-R, conforme apresentado na tabela 6.

	Itens “passou”	Itens Totais pontuados	Valores referenciais
Imitação	1	9	16
Percepção	6	11	13
Motricidade Fina	5	12	16
Motricidade Ampla	6	10	18
Integração Mão-olho	2	5	15
Desempenho cognitivo	2	5	26
Cognitivo Verbal	1	2	27
DESEMPENHO GERAL	23	54	131

Tabela 6: Pontuações da Criança 3 no PEP-R

Pode-se perceber que a Criança 3 obteve maior pontuação nos itens relacionados a percepção (6 de 13), motricidade ampla (6 de 18) e motricidade fina (5 de 16). O desempenho mais baixo apresentado por essa criança foi nas áreas denominadas cognitivo verbal (1 de 17), de imitação (1 de 16), desempenho cognitivo (1 de 16) e integração mão-olho (2 de 15). Em todas as áreas de desenvolvimento, a Criança 3 demonstra possibilidades de ampliação do seu desempenho em situações em que houver alguma dica, modelo ou ajuda, ou seja, apresenta habilidades em vias de desenvolvimento em todas as áreas avaliadas, significando que pode se beneficiar da ajuda de outras pessoas para promover o seu desenvolvimento. O gráfico 3 representa a idade de desenvolvimento da Criança 3:

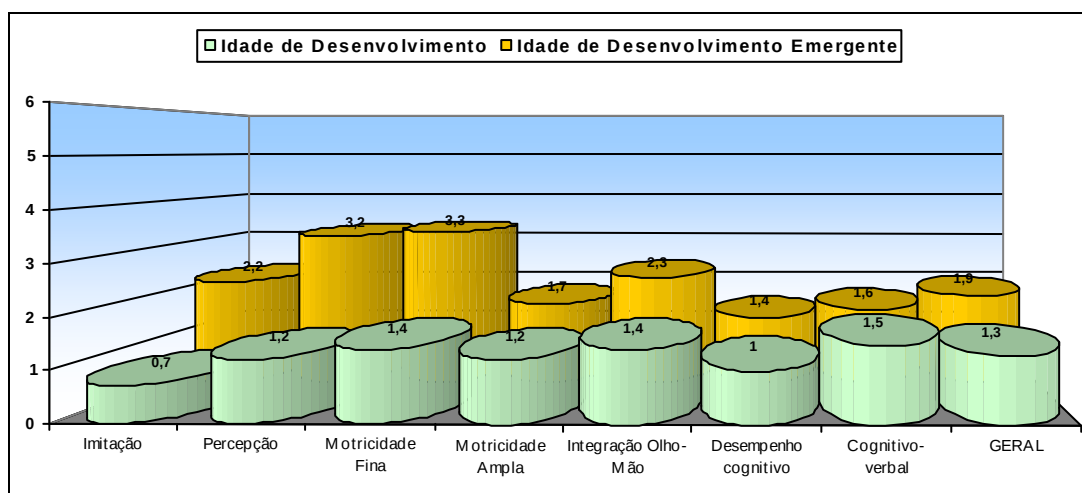


Gráfico 3: Níveis de Desenvolvimento Real e Emergente da Criança 3

Em tendo 12 anos, a Criança 3 também se caracteriza por um déficit significativo nas diversas áreas de desenvolvimento, com uma desarmonia entre as habilidades apresentadas nas diferentes áreas. As áreas com maior idade de desenvolvimento são as de cognição verbal (1,5 anos), integração olho-mão (1,4 anos) e motricidade fina (1,4 anos). As que apresentam maior prejuízo no desenvolvimento são a de imitação (menos de um ano) e desenvolvimento cognitivo (por volta de um ano). Na sequência, as áreas de percepção e motricidade ampla também apresentam significativa defasagem (1,2 anos). Em todas as áreas apresentou potencial de desenvolvimento a ser consolidado, com maior índice de emergência nas áreas de percepção (3,2 anos), motricidade fina (3,2 anos), integração óculo-manual (2,3 anos) e imitação (2,2 anos). Esses resultados chamam a atenção, já que três dessas áreas são as que apresentam maior limitação, mas maior potencial de desenvolvimento nesse momento.

Assim, embora a área de imitação represente a menor idade de desenvolvimento (ou seja, área de habilidade consolidada), é também uma das que se destaca na ampliação que o desenvolvimento emergente oferece. A área perceptiva apresenta defasagem significativa (comparável a bebê de pouco mais de um ano de idade), mas também alarga o potencial de desempenho da Criança 3 quando considerado a pontuação em desenvolvimento emergente. Estas duas habilidades sinalizam bom espaço para atuação do profissional no que se refere ao desenvolvimento cognitivo.

ÁREA (número máximo de itens)	ADEQUADO		MODERADO		GRAVE	
	Itens pontua dos	%	Itens pontua dos	%	Itens pontua dos	%
Linguagem (11)	-	-	-	-	11	
Brincar e interesse por materiais (8)	-	-	4	50%	4	50%
Respostas sensoriais (12)	4	33%	7	58%	1	9%
Relacioname nto e afeto (12)	1	9%	8	66%	3	25%

Tabela 7: Pontuações da Criança 3 na Escala de Comportamento

A escala de comportamento da Criança 3 demonstra menor comprometimento na dimensão sensorial, com a maior pontuação entre as respostas comportamentais adequadas. Contudo, na área de “brincar e interesse por materiais”, a Criança 3 tem comportamentos distribuídos nas graduações “moderado” e “grave”. Há, portanto, maior comprometimento no que se refere à expressividade de potenciais e habilidades do que na recepção das manifestações externas. Em outras palavras, o ensimesmamento atua de forma mais passiva, apática, do que de percepções distorcidas de estímulos externos atuantes no ambiente. Há, assim, certa impermeabilidade no que se refere às percepções do meio externo.

Conclusões

O PEP-R apresentou-se como instrumento de avaliação eficaz para conhecer os níveis de maturação percepto-cognitiva e de comportamento motor das três crianças com espectro autista. A escala de comportamento oferecida pelo instrumento, embora tenha função mais direcionada ao diagnóstico de quadro clínico, se mostra útil quando aliada às informações trazidas pela escala de desenvolvimento, pois permite que aspectos maturacionais e de potenciais de desenvolvimento sejam mais bem

compreendidos a partir da combinação desses dados. Portanto, a verificação dos sinais comportamentais demonstrou ser bastante importante para a análise qualitativa dos resultados de níveis de desenvolvimento, construindo, assim, uma constelação mais aprimorada sobre quem é o sujeito avaliado.

Conhecer os níveis maturacionais das crianças permite ao educador planejar não somente o que deve promover em termos de consolidação de áreas de desenvolvimento, atualmente emergentes, mas também programar os caminhos pelos quais isso é possível, visto que a dimensão comportamental passa a ser considerada.

A respeito do uso do PEP-R, como qualquer instrumento de avaliação, deve ser utilizado concomitante com outras ferramentas avaliativas. Ele deve fazer parte de um processo de avaliação, cujos resultados se articulam criticamente com dados coletados através de outros instrumentos, como a observação clínica, a avaliação qualitativa (a exemplo da avaliação assistida¹⁵). O PEP-R, sem dúvida, permite conhecer a criança em suas diferentes áreas de desenvolvimento, mas não deve ter seus resultados orientando absolutamente o programa curricular. O material pede um momento posterior de discussão, que oportuniza a articulação já mencionada.

Referências

- Andrade, V. & Bueno, O. F. A. (2005). A Influência dos Fatores Socioculturais no Neurodesenvolvimento. In Mello, C. B.; Miranda, M. C.; Muzkat, M. *Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens*. (1rd ed). São Paulo: Memnon.
- Assumpção Jr., F. B.; Kuczynski, E. (2003) *Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência*. São Paulo: Atheneu.
- Assumpção Jr., F. B.; Kuczynski, E. (2007) Autismo: conceito e Diagnóstico. In Assumpção Jr.; Francisco Baptista; Kuczynski, E. *Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu.
- Becker, F. Um Divisor de Águas. (2005, *Revista Viver Mente & Cérebro* – Coleção Memória da Pedagogia, Jean Piaget. Edição Especial, 1, 24-36.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. , 28 (1). S47 - S53.

¹⁵ “Avaliação Assistida é uma abordagem para avaliar habilidades humanas, especialmente o potencial de aprendizagem, com o objetivo básico de identificar e remover barreiras não-intelectuais à expressão da inteligência” (Linhares e Escolano, 2006 p. 16). Dentre os princípios, considera todas as explicações alternativas para um pobre desempenho em aprendizagem e solução de problemas antes de inferir que são decorrentes de uma incapacidade para aprender; defende a avaliação de “processos” mais do que “produtos” de aprendizagem (p. 16).

- Cruz, R. M.; Alchieri, J. C.; Sardá Jr., J. J. (Eds.). (2004). *Avaliação e Medidas Psicológicas*. (2nd ed). Casa do Psicólogo: São Paulo.
- DSM-IV. (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (4rd ed). Artmed: Porto Alegre.
- Facion, J. R. (2007). *Transtornos do Desenvolvimento e do Comportamento*. (3rd ed) Editora IBPEX: Curitiba.
- Haase, V. G., Freitas, P. M. de, Natale, L. L., Teodoro, M. L. M. & Pinheiro, M. I S. dos. (2005). Mecanismos Neurocognitivos no Autismo: uma perspectiva construtivista. In Camargos, Walter Jr. & Col. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. 3º Milênio: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Jorge, L. M. de. (2003). *Instrumentos de Avaliação de Autistas: Revisão de Literatura*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.
- Klin, A., Chawarska, K., Rubin, E. & Volkman, (2006). F. Avaliação Clínica de Crianças com Risco de Autismo. *Revista Educação*, 1 (58), 255-297.
- Lampreia, C. (2003). Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 57-65.
- _____ (2004). Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: uma análise preliminar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17, (001), 111-120.
- Leon, V. de. (2002) *Estudo das Propriedades Psicométricas do Perfil Psicoeducacional PEP-R: Elaboração da Versão Brasileira*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- _____ (2005). Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R): Elaboração da Versão Brasileira. In Camargos, W. Jr. & Col. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. 3º Milênio: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Leon, V. de; Bosa, C.; Hugo, C.; Hutz, C. S. (2004) Propriedades Psicométricas do Perfil Psicoeducacional Revisado: PEP-R. In: *Revista Avaliação Psicológica*, 3, (1), 39-52.
- Linhares, M. B. M., Escolano, Â. C. M., Enumo, S. R. F. (Ed). (2006) *Avaliação Assistida: Fundamentos, Procedimentos e Aplicabilidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marques, M. B. & Mello, A. M. S. R. de. (2005) *TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*. In: Camargos, Walter Jr. e Col. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. 3º Milênio: Presidência da

República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Moraes, C. (2007). Compulsões, Obsessões e Autismo. In: Assumpção Jr.; Francisco B., Kuczynski, E. *Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu.

Nogueira, T. (2007, junho 11) Um novo olhar sobre o Autismo. In: *Revista Época*, 473, 76-85.

Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a Home Program Intervention for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (1), 25-32.

Piaget, J. (2006). *A construção do Real na Criança*. (Vasques, R. M, Trad). (3rd ed.). São Paulo: Ática.

Scheuer, C. (2002). Distúrbios da Linguagem nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. In: Babptista, C. R., Bosa, C. & cols. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.

Scheuer, C., Andrade, R. V., Gorgati, D., Dornelas, D. (2005). Neuropsicologia do Autismo. In: Mello, C. B., Miranda, M. C., Muzkat, M. *Neuropsicologia do Desenvolvimento: conceitos e abordagens*. (1rd ed). São Paulo: Memnon.

Scheuer, C. I.; Andrade, R. V. (2007) Teorias Cognitivas e Autismo. In: Assumpção Jr., Kuczynski, E. *Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu

Schopler, E., Reichler, R. J., Rashord, A., Marcos, L. M. (1995). *Avaliação e Tratamento Individualizado para Crianças Autistas e com Transtornos do Desenvolvimento: Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R)*. (Vatavuk, M., Trad) Vol. 1. São Paulo: AMA. (Trabalho original publicado 1990).

Schwartzam, J. S. (2003) *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon.

Simiema, J. (2007). Estereotipias Motoras e Autismo Infantil. In: Assumpção Jr.; Kuczynski, E. *Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu.

Steerneman, P., Muris, P., Mercklbach, H.; Willems, H. (1997) Brief Report: Assessment of Developmete and Abnormal Behavior in Children with Pervasive Developmental Disorders. Evidence for the Reliability and Validity of the Revised Psychoeducational Profile. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27 (2) 177-185.

Trehin, P. (2004) *A Importância das Avaliações*. (Toledo, B., Trad). (Red. Ed). Acessado em junho 6, 2007 de www.ama.org.br/html/apre_arti.php?cod=8.

Vatavuk, M. (1997). *Método TEACCH*. In: Assunção JR., Francisco B. *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil*. São Paulo: Lemos Editorial.

Willemsen-Swinkels, S. H. N; Buitelaar, J. K.; Van Berckelaer-Onnes, I. A.; Van Engeland, H. (1999) Brief Report: Six Months Continuation Treatment in Naltrexone-

Responsive Children with Autism: An Open-Label Case-Control Design. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (2), 167-169.

RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE LA ÓPTICA LINGÜÍSTICA

M^a Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Pedagogía. Jaén, España.

Antonio Hernández Fernández

Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Pedagogía. Jaén, España.

Resumen: El objeto de este artículo es mostrar la posibilidad de respuesta educativa a un grupo de alumnos, con aparentes problemas de aprendizaje (concretamente en escritura) desde un enfoque teórico basado en la Logopedia y la Lingüística.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje. Lingüística. Respuesta educativa.

RESPOSTA EDUCATIVA PARA AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA ÓTICA LINGÜÍSTICA

Resumo: O objeto deste artigo é mostrar a possibilidade de resposta educativa a um grupo de alunos, com aparentes problemas de aprendizagem (concretamente na escrita), a partir de um enfoque teórico baseado na Fonoaudiologia e na Lingüística.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Lingüística. Resposta educativa.

EDUCATIONAL ANSWER TO THE DIFFICULTIES OF LEARNING FROM THE LINGUISTIC OPTICS

Abstract: The object of this article is to show the possibility of educational answer to a group of students, with apparent learning problems (concretely in writing) from a theoretical focus based on the Logopedic and the Linguistics.

Key words: Difficulties of learning. Linguistics. And educational answer.

Introducción

Según Beltrán (1993) los procesos de aprendizaje pueden considerarse como las fases o grandes momentos que definen el mismísimo aprendizaje. Todo aprendizaje consta de los siguientes procesos: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transfer, y evaluación. Las técnicas de aprendizaje son materializaciones prácticas, manifestaciones evidentes de unas operaciones o actividades mentales que activamos cuando estamos aprendiendo. Este enfoque apoyado por otros autores ha posibilitado una serie de instrumentos de diagnóstico como el de Román y S. Gallego (1991), inventario de habilidades de aprendizaje y estudio de CL. E. Weinstein (1987), cuestionario de estrategias motivacionales para el aprendizaje de Ncriptal (1985) (González, 1995), etc. Estos instrumentos son ciertamente muy útiles, pero quizás requieran un tiempo del que el maestro no dispone, o la presencia de personal especializado.

Otra forma de ver las dificultades del aprendizaje nos la ofrecen desde Washington (2001) el *Centro Nacional de Información Para Niños y Jóvenes con Discapacidades* (NICHY) donde se dice: "... muchos niños tienen dificultades en la escuela. Algunos tienen dificultades al aprender a leer o escribir. Otros tienen dificultades en recordar información nueva. Aún otros tienen dificultades en comportarse. Los niños pueden tener muchos tipos de problemas. Es importante averiguar por qué al niño no le va bien en la escuela. Puede ser que el niño tenga una discapacidad. Por ley, las escuelas deben proporcionar ayuda especial a los niños elegibles con discapacidades. Esta ayuda se llama *servicios de educación especial y servicios relacionados*."

Para la Nichy el proceso de evaluación de un alumno pasa por la intervención de los padres como premisa básica, y está compuesto de los siguientes pasos:

a) Paso 1: Usando Lo Que Se Sabe

Un grupo de personas, incluyendo usted mismo, evaluará a su niño. Este grupo comenzará por contemplar lo que ya se sabe acerca de su niño. El grupo estudiará el archivo escolar y los recientes resultados de las pruebas de su niño.

b) Paso 2: Coleccionando Más Información

El grupo de personas involucrado en la evaluación de su niño, incluyendo usted mismo, le dirá a la escuela qué información es aún necesaria sobre su niño, y la escuela debe coleccionar esa información.

Las pruebas son una importante parte de la evaluación, pero son sólo una parte. La evaluación debe también incluir:

- Las observaciones y opiniones de los profesionales que han trabajado con su niño;
- El historial médico de su niño, cuando es pertinente a su rendimiento escolar; y
- Sus ideas sobre las experiencias, habilidades, necesidades, y comportamiento de su niño en la escuela y fuera de la escuela, y los sentimientos de su niño sobre la escuela.

Los profesionales observarán a su niño. Pueden darle pruebas. Están tratando de obtener una imagen del "niño completo." Es importante que la escuela evalúe su niño en todas las áreas donde podría tener una discapacidad. Por ejemplo, querrán saber más acerca de:

- Cómo su niño habla y comprende el lenguaje;
- Cómo se adapta a los cambios;
- Qué ha logrado en la escuela;
- Cuál es su potencial o aptitud (inteligencia);
- Cómo funciona en tales áreas como el movimiento, pensamiento, aprendizaje, vista, y audición; y
- Cuáles son sus intereses y habilidades en relación con el trabajo u otras actividades post-escolares.

Cuatro "Deberes" para la Evaluación

- *El uso del idioma materno:* La evaluación deberá ser conducida en el idioma materno del niño (por ejemplo, en español) u otro medio de comunicación (por ejemplo, lenguaje de señas, si su niño es sordo), a menos que claramente no sea posible.
- *No discriminación:* Las pruebas deben ser dadas de una manera que no discrimina contra su niño porque él o ella tiene una discapacidad o es de diferentes antecedentes raciales o culturales.
- *Evalúadores preparados:* La gente que evalúa a su niño debe saber cómo dar las pruebas que deciden usar. Ellos deben dar cada prueba de acuerdo a las instrucciones que vienen con la prueba.
- *Más de un sólo procedimiento:* Los resultados de la evaluación serán usados para decidir si su niño es un "niño con una discapacidad" y para determinar qué clase de programa educacional necesita su niño. Estas

decisiones no pueden ser tomadas basándose en un sólo procedimiento, como, por ejemplo, una prueba.

c) Paso 3: Decidiendo Si Su Niño Es Elegible Para la Educación Especial

El siguiente paso es decidir si su niño es elegible para servicios de educación especial y servicios relacionados. Esta decisión será basada en los resultados de la evaluación de su niño y las políticas en su área acerca de la elegibilidad para estos servicios especiales.

d) Paso 4: Desarrollando el Programa Educacional de Su Niño

Sin embargo, si su niño es encontrado elegible para recibir servicios de educación especial y servicios relacionados, el siguiente paso es de escribir un Programa Educativo Individualizado ("Individualized Education Program", o IEP) para su niño. Este es un documento escrito que usted y la escuela desarrollan juntos. El IEP describe el programa educacional de su niño, incluyendo los servicios especiales que recibirá.

Ciertamente esta metodología es correcta como otras dadas, no obstante es viable en un caso concreto pero para un grupo de alumnos es tediosa y lenta.

Análisis del estudio de caso

Veamos nuestro caso: clase de segundo ciclo de primaria. El tutor demanda información sobre la razón del “supuesto” retraso escritor que presenta en general el grupo. “Es un grupo malo.... el año pasado no hicieron nada...” ... “mira a ver si me puedes decir por qué van tan mal en escritura, pero *rapidico*...”... comenta el tutor.

La respuesta que proponemos es válida desde el momento en que se busque hacer un filtrado de aspectos básicos que pueden estar incidiendo en el aprendizaje de la escritura. No vamos a desarrollar aspectos como: atención, motivación, participación de los padres, metodología del profesor (así como motivación personal y grado técnico) que deben ser evaluados y tenidos en cuenta para la respuesta educativa final.

Nuestra prueba de diagnóstico es sumamente fácil y la vez compleja en su base. No es necesario ser un gran especialista, con ser maestro basta (cuestión muchas veces difícil). Consta de una figura semejante a la figura de Rey. Este dibujo se copia en la pizarra y los alumnos deberán plasmarla en un folio. Seguidamente se realiza un cuento y, finalmente, un dictado.

La valoración de esta sencilla prueba se realiza en una tabla de doble entrada, en la que colocamos en un lado alumnos (iniciales) y en otro las diferentes variables: percepción, caligrafía, tilde, la pseudo-fonología Pfonología, pseudo-fonética Pfonética,

pseudo-morfología Pmorfología, Psintaxis, Psemántica y memoria. Preferimos utilizar la denominación clásica de los ámbitos lingüísticos, por lo de claridad que nos aportan en nuestro diagnóstico, ciertamente somos conscientes de la inexistencia exclusivamente formal de estos ámbitos en el dominio escritor. La valoración es bien, mal o regular.

Criterios de valoración de las diferentes variables

PERCEPCIÓN: buena copia del dibujo, situación espacial de los elementos exteriores, percepción figura fondo correcta.

PFONOLOGÍA: no existencia de confusiones que radiquen en los rasgos distintivos de los fonemas.

PFONÉTICA: exactitud escritora, espacios correctos, etc.

PMORFOLOGÍA: utilización correcta de la flexión, derivación y composición de las palabras, así como una correcta forma de la palabra escrita.

PSINTAXIS: utilización de frases correctamente identificables.

PSEMÁNTICA: utilización de un vocabulario rico y adecuado a su edad.

MEMORIA: superación de la prueba de memoria antes descrita.

CALIGRAFÍA: correcta ejecución gráfica.

TILDE: utilización correcta de las tildes de las palabras.

Percepción	Tilde	PFonética	Psintaxis	Memoria
BIEN: 10	BIEN: 2	BIEN: 0	BIEN: 5	BIEN: 4
MAL: 0	MAL: 8	MAL: 10	MAL: 5	MAL: 5
REGULAR: 0	REGULAR: 0	REGULAR: 0	REGULAR: 0	REGULAR: 1
Caligrafía	PFonología	PMorfología	PSemántica	
BIEN: 9	BIEN: 8	BIEN: 3	BIEN: 2	
MAL: 1	MAL: 2	MAL: 7	MAL: 7	
REGULAR: 0	REGULAR: 0	REGULAR: 0	REGULAR: 1:	

Cuadro 1: Ejemplo del grupo de alumnos de tercer nivel de primaria

Observando con detenimiento los resultados anteriormente expuestos destacan los buenos resultados de nuestros alumnos en **percepción, fonología y caligrafía**, algo

menos en **sintaxis**. Las áreas restantes están bastante mal: **tildes, fonética, morfología, semántica y memoria**. No se puede decir que estas conclusiones sean ciertamente sorprendentes. La mayor parte de la escolaridad de estos niños se pasa realizando tareas visuales (en bastante menor medida se realizan actividades orales). Nuestros niños no son disgráficos, por lo que la fonología no tiene por qué estar mal. Las frases, aunque correctas no son precisamente un elenco de perfección. Comprobamos, por otra parte, que las tildes son un verdadero problema no por que las realicen nuestros alumnos, sino por que padres, profesores, etc., ya presentan este problema. Los aspectos que sí esperábamos que estuviesen mal son la exactitud, la ortografía, la utilización correcta y variada de morfología y semántica, así como unos desarrollos memorísticos (imprescindibles) a corto plazo.

Respuesta educativa

El tratamiento y la rehabilitación de este grupo de alumnos son realmente sencillos. No existe ningún misterio, ni se trata de alguna misteriosa técnica, sino simplemente de trabajar sistemáticamente las tildes, las omisiones, sustituciones, y cambios de grafía; *“es esencial dedicar esfuerzos al trabajo previo, no sea que lleguemos tarde a la intervención”* (Baqués, 2007, p. 95). Cuando hablamos de sistemático, quiere decir que todos los días (todos) se realizan correcciones a todos (todos) los alumnos. El ámbito morfológico se puede trabajar bien con pequeñas historias (por ejemplo las lecturas comprensivas del valle de Lecrín) (S.P.L.V.L., 1995), que se irán trasladando al presente, pasado y futuro; realización de historias con alteración de las cualidades de los personajes: pequeño-pequeñito... Un material realmente bueno para este tipo de actividad es el taller de lecto-escritura de la editorial S.M. para alumnos de cinco años, se trata de láminas de cuentos pero a través de pictogramas, con lo que trabajamos no sólo la morfología, sino también el vocabulario escritor. La semántica es un trabajo clave y fundamental en cualquier nivel educativo, la cuestión es: sabemos como maestros realmente el vocabulario que hay que enseñar en cada nivel, y sobre todo, ¿cómo se enseña ese vocabulario? Basta con enseñar el cuerpo humano, los animales, las montañas, ..., o hay que implantar mapas conceptuales... la enseñanza de vocabulario, o dicho en otras palabras, la creación de un lexicón interno en el niño es la clave para que los niveles de memoria se desarrollen adecuadamente y según la edad, la creación de ese lexicón será motivo de estudio en otro momento.

La respuesta educativa a los alumnos de primaria en el ámbito escritor, pasa por conocer realmente cual es la necesidad que plantean, lo que vendrá determinado por conocer perfectamente cual es el ámbito lingüístico que el niño no domina correctamente. El profesorado, responsable del niño, deberá tener en cuenta en qué etapa de la escritura, el niño plantea dificultades (Massa, 2003: 212):

- Dibujo, copia
- Autodictado

- Dictado
- Redacción

Cuando un profesor detecta dificultades de aprendizaje en un determinado alumno, no sólo se ha de preguntar cuáles son las tareas en las que tienen limitaciones para aprender; o los contenidos y objetivos en la planificación de su proceso de instrucción, sino que deberá cuestionarse sobre la competencia curricular del alumno (qué puede aprender como los demás), qué puede aprender con ayuda y cómo aprende (estilos de aprendizaje)” (Luque & Rodríguez, 2006, p. 18).

Las técnicas y los recursos materiales, no son determinantes, no necesitamos libros específicos de uniones o separaciones, o sobre dislexia, disgrafía, etc., sino a un maestro que sabe perfectamente lo que ha de trabajar.

Referencias

- Baqués, M. (2007). La tutoría y la orientación del alumnado con dificultades en la lectoescritura. En J. Riart Vendrell (Coord.). *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Pirámide, pp. 93-101
- Beltrán, J.A. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- González, E. et al. (1995): *Necesidades educativas especiales*. Madrid: CCS.
- Luque, D.y Rodríguez, G. (2006): *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Massa Gutiérrez del Álamo, M^a.L. (2003). La intervención en las dificultades de lectoescritura. En S. Gento Palacios (coord.). *Educación Especial*. Madrid: Sanz y Torres, 209-224
- S.P.L.V.L. (1995): *Lecturas comprensivas para la enseñanza primaria*. Granada: Adhara.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO MEDIADOR DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Fernanda Graudenz Müller

Universidade UFSC. Santa Catarina, Brasil.

Resumo: O presente artigo tem como temática as competências profissionais do mediador de conflitos. Inicialmente se discute acerca da mediação de conflitos e em que contextos ela pode ser exercida. Em seguida, é abordada a mediação na escola. O sentido dos termos competência e competência profissional são então tratados. Finalmente, é referida a competência profissional do fomentador de diálogos, o mediador de conflitos que atua também no âmbito escolar.

Palavras-chave: Mediação. Competências profissionais. Mediador de conflitos.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MEDIADOR DE CONFLICTOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Resumen: Este artículo tiene como temática las competencias profesionales del mediador de conflictos. Inicialmente, discute la mediación de los conflictos y los entornos en que la mediación puede ser efectuada, para en un segundo momento analizar la mediación en la escuela. Además, se involucra en el sentido de los términos, competencia y competencia profesional para, finalmente, hacer referencia a la competencia profesional del fomentador del diálogo que es la misma persona que actúa en el contexto escolar.

Palabras clave: Mediación. Competencias profesionales. Mediador de conflictos.

PROFESSIONAL ABILITIES OF THE DISAGREEMENTS (CONFLICTS) MEDIATOR IN SCHOLAR CONTEXT

Abstract:: This current article has as topic (theme) the professional abilities of the disagreements mediator (arbiter). First of all is beeing discussed about the mediation of

conflicts and which contexts it may be exerted. Coming next, the scholar mediation is approached. So, the sense of the terms *abilities* and *professional abilities* turn into the subject. Finally, the professional ability of the dialogue promoter is referred, the person who gives function at the scholar sphere of action.

Word keys: Mediation. Professional abilities. Disagreements mediator.

Introdução

“Um mediador facilita a comunicação, promove o entendimento, leva as partes a se focarem em seus interesses e procura soluções criativas que deixem as partes livres para chegar a um acordo próprio” (Prefácio do *Standards of Conduct for Mediators*¹⁶, citado por Kovach & Love, 2004, p. 107).

O termo mediação advém do latim *mediatione* com significado de intercessão, intermédio, intervenção; derivado do verbo latino *mediare* – mediar ou intervir. A mediação é um procedimento estruturado e não adversarial de gestão de conflitos no qual um terceiro qualificado é aceito pelas partes em conflito, para lhes auxiliar a que cheguem a soluções para aquela situação nas quais ambas saiam satisfeitas (Müller, 2007).

O destaque nessa técnica não adversarial de resolver conflitos é que o mediador não decide ou julga, ao contrário, o que faz é *empoderar* os envolvidos para que eles mesmos cheguem as soluções consentâneas com sua forma de perceber o mundo. Dito de outra forma, na situação de mediação, não é um terceiro estranho à relação que dirá quem está “certo” e quem está “errado”, que julgará (como ocorre na justiça estatal e na arbitragem). Os envolvidos são os autores da questão. Dessa forma, o mediador tem como função primordial abrir o canal de comunicação e fazer com que as pessoas passem novamente a se ouvir e, principalmente, se escutar; e que, assim consigam perceber que existem possibilidades para a situação que podem ser adequadas a ambos.

Isso significa que a mediação de conflitos é o método de resolver disputas que, respeitando as diferenças, leva em consideração a autonomia de vontades dos envolvidos, sua auto-determinação. Considera a capacidade destes em alcançar uma percepção do outro menos como um inimigo a aniquilar, a derrubar, e mais como um parceiro com quem se divide questões-problemas a serem gerenciadas e resolvidas. Sai

¹⁶ Padrão de Conduta para Mediadores.

da lógica destrutiva, adversarial, binária, para a lógica cooperativa, conjunta, ternária. Do jogo de tênis ao de frescobol, relembro Rubem Alves¹⁷.

Para alcançar essa lógica – erigida com base no (re) encontro – a medição de conflitos, em seu sentido específico, pressupõe uma atuação basicamente facilitadora por parte do interventor mediador, como dito. Caso esse facilitador desborde dessa função, atuando mais avaliativa e sugestivamente, ele estará se aproximando de outras maneiras de gerenciamento ou resolução de conflitos. Talvez não melhores, nem piores, mas certamente outras. Contudo, quando o desejo é auxiliar a que as próprias partes cheguem a entendimentos consentâneos com suas regras pessoais e interacionais, o interventor tem como função precípua facilitar, abrir o canal de comunicação. Como visto, o mediador não é um magistrado que julga, ou um advogado que defende, ou ainda, um terapeuta que busca a cura – apesar de mais próximo deste.

A Mediação de conflitos pode ser usada no contexto escolar?

A mediação pode ser aplicada aos mais diferentes tipos de conflitos, tais como nas relações de família, comerciais, de vizinhança, escolares, trabalhistas e organizacionais de uma forma geral, comunitárias e ambientais. E, como demonstra Cárdenas (1999), o processo de mediação tem maior êxito quando ambos têm algo a ganhar caso o conflito seja solucionado negociadamente, vale dizer, quando as pessoas vão, ou deveriam, seguir mantendo uma relação no futuro, tais como as interações decorrentes das relações acima referida, dentre as quais se encontram os conflitos que ocorrem no âmbito escolar. Nessa direção, Almeida & Braga Neto (2002) sustentam que a mediação é destinada àqueles que prezam a relação pessoal ou de convivência com aquele com quem o conflito está posto, ou desta relação não pode renunciar; por quem esteja disposto a revisar posições anteriormente assumidas na busca de soluções para o embate; por quem deseje ser o autor da solução escolhida e, finalmente, por quem busque rapidez e confidencialidade no processo e opte pelo seu controle.

A escola é um protótipo da sociedade. Nesse espaço, as pessoas com diferenças perceptivas e de valores tem de coexistir em um ambiente que impõe normas de coleguismos e ao mesmo tempo abriga o autoritarismo. Tais circunstâncias têm levado alguns teóricos a descrever as escolas como “anarquias organizadas”, com grande diversidade humana e claras subdivisões das “subculturas”, que as tornam laboratórios de conflitos (Warters, 1999).

Os conflitos na escola são os mais variados e abrangentes. Ocorrem entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e pais, entre membros do corpo docente e entre professores e a administração. Entre os alunos vão desde os apelidos ofensivos às brincadeiras insensíveis ou violentas, passando pela competição exacerbada nos jogos e nas aulas. É perceptível, no Brasil, uma tendência à formação de gangues que disputam

¹⁷ Alves, R. Entre o terno e o retorno.

entre si espaço e poder, via de regra, valendo-se de agressões físicas. Esse fato já tem causado homicídios praticados pelos próprios alunos, nas escolas. No que tange à situação entre alunos e professores, impera a relação de poder, na qual o autoritarismo não cede espaço, fazendo com que os conflitos sejam potencializados. Entre os professores a tônica é a concorrência e a competição. Finalmente, no que respeita aos professores e à administração, nota-se uma relação de dominação baseada na subordinação econômica ou hierárquica, alimentada pela ameaça de transferências ou demissões, sem embargo dos desacordos nascidos pela diferença de metodologias (Moore, 1998).

Tradicionalmente, os conflitos entre alunos, gerados na escola – quando não ignorados ou intencionalmente evitados – são encaminhados a um serviço normalmente denominado de Serviço de Orientação Educacional – SOE. Lá são tratados com base nas relações de poder e medo que presidem a maioria das escolas brasileiras (mormente quando se trata das públicas), cuidando-se mais de aplicar punições e menos de resolver o atrito. Por outro lado, é rara a existência de escolas que possuam um ouvidor capaz de canalizar reivindicações ou sugestões dos alunos, pais e professores à direção, ou buscar prevenir e resolver as contendas entre eles.

Conforme Moore (1998), a Mediação pode ser praticada nas escolas e nas instituições de Nível Superior. Na década de 80 foi fundada, nos Estados Unidos, a *National Association of Mediation in Education – NAME* – destinada a integrar os profissionais de Mediação e os programas na área educacional. Constatou-se que os programas que ensinam os jovens na Mediação de disputas entre colegas provocaram impactos importantes nos níveis de conflitos nas escolas, com uma drástica redução na violência das gangues.

No Brasil, o Instituto da Mediação ainda não é difundido no meio escolar. Ocorre que mesmo, ou principalmente na Escola, não há mais espaço para confrontos limitados a um modelo ganhar-perder, nos quais ainda o mais forte é erigido vitorioso. Um rápido cotejo entre os métodos tradicionais de resolução de controvérsias na Escola e a Mediação sugere a criação de centros de Mediação de conflitos nas mesmas. Ademais, a importância de tais programas está na medida em que podem contribuir para a formação de uma cultura não adversarial no seio da comunidade escolar, com repercussões dentro e fora dela. E o mediador que atue nessa esfera, necessita manejar e conhecer o quê? Deve demonstrar algum tipo de competência profissional?

Competências Profissionais

O termo competência possui diferentes conceitos. Etimologicamente, a palavra competência (no singular) e as de sua família – competir, competente, competentemente – pertenciam, no fim da Idade Média, à linguagem jurídica, aduz Isambert-Jamati (1997). A autora refere que os juristas reconheciam determinado tribunal como competente para um tipo de julgamento. Assim, cabia aos juristas de determinada

instância, e não os de outra, atribuir a um homem ou a uma instituição a prerrogativa para realizar certo ato, o qual era assim juridicamente válido.

Por extensão, o termo veio a designar, de maneira geral, a *capacidade reconhecida* de se pronunciar nesta ou naquela matéria. Há, portanto, no termo competência, uma relação entre a capacidade e o reconhecimento que irá legitimar essa capacidade. O dicionário Ferreira (2001, s. p.) – além de também informar o uso jurídico do termo, segundo o qual competência “é a faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões” – define competência como a “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”.

Competência, no senso comum, designa alguém qualificado a realizar determinada tarefa. O seu oposto não implica apenas a negação da capacidade de saber fazer algo, mas guarda uma relação depreciativa, ou seja, suscita que a pessoa está ou estará afastada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social (Isambert-Jamati, 1997). No entendimento de Klüsener (2004, p. 20), “a competência é definida como um fenômeno socialmente construído que expressa graus de abrangência do desempenho social *reconhecido como eficaz* [*italics added*] pelas pessoas em determinado contexto”. Ou seja, a qualidade de quem é competente é, como já referido, dependente de reconhecimento social.

O entendimento do termo competência manejado neste artigo, diz respeito a um tipo específico, qual seja, a competência profissional, a qual, segundo LeBortef (1995), além de estar vinculada a um saber integrar conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional, está relacionada ao atuar responsavelmente, ao cuidado ético que deve ser também objeto da atuação. A competência é a inteligência prática para situações, lastreadas em conhecimentos adquiridos e que propicia, afirma Zarifian (1999), a que estes sejam transformados com tanto mais força quanto mais aumenta a complexidade das situações. Além disso, a competência de um profissional não é um estado, não se reduz a um conhecimento específico, dado que as interações humanas não acontecem no vácuo, são dinâmicas, de inserção ambiental e são sustentadas no contexto cultural.

As competências profissionais, leciona Cruz (2002), servem de âncora para a formação do perfil profissional. Aquele que é caracterizado como competente, em relação ao que não o é, é o que domina a área na qual intervém para perceber aspectos de uma situação e revelar, caso necessário, as disfunções dessa. Para demonstrar competência, propõe Isambert-Jamati (1997), deve o profissional decidir a maneira de intervir a fim de obter os resultados desejados, com economia de meios. Além disso, ao intervir utiliza técnicas definidas, cuja extensão de aplicação são conhecidas.

Competências profissionais do mediador de conflitos

“Tenho a convicção de que para mediar não basta possuir habilidades e técnicas específicas, é preciso dominar a difícil tarefa de se integrar emocionalmente com os outros. Auto se designar mediador ignorando este fato significa um mau começo. Mediar é uma “arte” (e como tal, reclama o homem por inteiro) de conduzir um procedimento carregado de intensidades” (Rodrigues, 1999, p. 03).

Existe, na atualidade, uma discussão acerca da importância em formar profissionais capacitados a atuar numa seara tipicamente de embates, bem como, questionamentos sobre quem deve ser o mediador: o advogado, o assistente social, o médico, o administrador, o pedagogo ou o psicólogo? Essa preocupação é recente no Brasil, mas em países como os Estados Unidos, Canadá, França, Espanha e Argentina, a cultura da mediação vem sendo absorvida há mais de três décadas (Sales, 2004), junto com seus naturais questionamentos.

Conforme Birkhoff & Warfield (1999), a preocupação sobre como treinar profissionais competentes e éticos na resolução de conflitos fez com que os dirigentes da Universidade de George Mason (EUA) criassem, no Instituto de Análise e Resolução de Conflitos (IÇAR), um programa de Pós-Graduação em resolução de conflitos: mestrado em resolução de conflitos que funciona desde 1982 e doutorado em análise e resolução de conflitos e remonta a 1988. O foco desse programa é “produzir profissionais reflexivos” (p. 398).

A importância da reflexão para os mediadores é também referida por Folger & Bush (1999), dado que para eles estes terceiros qualificados e imparciais, os mediadores, podem percorrer conscientemente uma abordagem que possibilite e auxilie aos participantes a desfrutar das oportunidades que o conflito revela para a autodeterminação e para o reconhecimento ou empatia, ao que denominam de potencial transformativo do conflito. Folger & Bush abordam em suas obras (1996, 1999) o potencial e os efeitos transformativos do conflito.

Para que o reflexo transformativo decorra do conflito eles advogam que o mediador: deve gerar e apoiar um contexto em que as próprias partes tomem as decisões; não julgar as partes ou seus pontos de vista; considerar as competências e os motivos das partes; ser responsivo à expressão de emoções; ensinar e explorar a ambigüidade das partes; estar concentrado no aqui e agora da interação do conflito; garimpar o passado em busca de seu valor para o presente; entender a intervenção como um ponto dentro de uma estrutura de tempo mais ampla e, finalmente, os mediadores transformativos extraem satisfação de seu ofício quando oportunidades de capacitação e reconhecimento *das partes [italics added]* são reveladas no processo e quando é possível ajudar as partes a reagir nesse sentido.

A proposta de Fonkert (1999) é na direção de que, em geral, uma transformação terapêutica faz parte do processo de mediação. Essa autora, numa visão integradora e de base “sistêmica construcionista social” (p. 169), sustenta que terapia e mediação, apesar das singularidades e indicações específicas, podem ser complementares e que há situações nas quais ambos os processos trazem benefício.

Contudo, especificamente em relação ao ofício do mediador, a autora refere que ele é mais ativo do que o terapeuta: levanta informações, esclarece, define e organiza a situação, busca um diálogo mais colaborativo, estrutura as sessões, gerencia o conflito, focaliza os temas, auxilia na redação do acordo. A autora sustenta que o mediador também não é responsável pela melhoria da saúde emocional, apesar de a mediação ser menos estressante do que as intervenções competitivas de resolução de conflitos, o que gera menos ansiedade nos participantes. Um ponto que ressalta: quando os afetos aparecem nas sessões de mediação eles devem ser identificados, esclarecidos e levados em consideração, apesar de não serem o principal objeto da mediação, que possui temas, metas e tempo limitados e enfatiza o presente.

Para Schinitman (1999b, p.106), o ofício do mediador está consubstanciado em auxiliar os “participantes a encontrar seu itinerário, sua própria solução para o conflito. Um convite à compreensão e à escuta ativa, às reflexões e às conversações com a própria experiência e a dos outros”. Nesse sentido, um dos mais importantes atributos que o mediador de conflitos deve desenvolver, conforme Bacellar (2003) é a “escuta não nervosa”, que significa, simplificada, demonstrar calma, interesse e respeito pelo que está sendo dito, atitude que vem aliada à capacidade de demonstrar empatia.

A empatia¹⁸ é referida por Zimmerman & Osório (1997), Ávila (2002) e Vezzulla (2006) como essencial ao mediador. Pode ser descrita como a facilidade em identificar e compreender (e expressar tal compreensão) afetos, percepções, intenções, problemas, motivos e interesses dos outros, de maneira sensível e acurada, o que ocorre por intermédio da leitura e da compreensão de comportamentos não verbais de comunicação, tais como expressões faciais, tom de voz e postura corporal (Queroz & Néri, 2005; Siqueira, Barbosa & Alves, 1999). Seu conceito, segundo Falconi (2006), abrange três componentes: a) um *componente cognitivo*, que é a capacidade de inferir com precisão o estado subjetivo de alguém; b) um *componente afetivo*, caracterizado por um sentimento genuíno de compaixão e de interesse pela outra pessoa; c) um *componente comportamental*, que consiste nas expressões, verbal e não verbal, da compreensão acerca do estado do outro.

No entendimento de Moore (1998), em sua obra *O processo de mediação*, o mediador tem como função precípua facilitar a comunicação e buscar o respeito mútuo.

¹⁸ O termo “empatia” é originado da palavra alemã “*einführung*” e surgiu no contexto da teoria da estética do século XIX, momento em que se acreditava que um objeto estético produzia uma resposta emocional no observador e que essa resposta empática era causada por uma projeção que o observador fazia de sua predisposição interna, atribuindo beleza ou falta de beleza ao objeto (Abbagnano, 2000). Posteriormente, conforme Falconi (2006), a empatia passou a ser objeto de estudo da Psicologia, nas áreas evolutiva, social, da personalidade e clínica.

Por isso, as características que o mediador deve desenvolver estão relacionadas a uma postura imparcial, neutra e ética, atuando em conjunto com os envolvidos. Breitman & Porto (2001) preceituam que o mediador deve conhecer as intrincadas relações interpessoais; possuir habilidades em gerenciamento de conflitos e negociação. Deve ainda, aduzem Haynes & Marodin (1996), ser percebido pelos mediados como um terceiro equilibrado, imparcial e que pode auxiliar na criação e no desenvolvimento de alternativas para a solução de seus problemas, além de ser o administrador do processo de mediação.

Nesse sentido, segundo Zimerman & Osório (1997), é fundamental que os mediadores demonstrem capacidades em conduzir o processo de mediação com destreza e sensibilidade, sendo capazes de reconhecer aspectos transferenciais e contratransferenciais manifestados¹⁹. Normalmente o que acontece, salientam, é que a *transferência* seja considerada não apenas em função dos afetos que veicula, mas principalmente, pelos efeitos que produz no outro, o que ocorre por meio do mecanismo da *contratransferência*, que acontece no mediador. *Transferência e contratransferência* correspondem a uma forma de comunicação primitiva de sentimentos que, tanto o mediador quanto os mediados, muitas vezes não conseguem reconhecer e, menos ainda, verbalizar. A identificação e o reconhecimento destes, promove crescimento mútuo²⁰, do mediador e dos mediados, e por mais penoso que possa ser, auxilia a florescer o autoconhecimento e a empatia, atributo que leva a compreensão da outra parte, em sua alteridade.

Conforme Sales (2004), o mediador de conflitos deve propiciar um novo encontro entre as pessoas envolvidas num conflito e que recebem sua intervenção. Esse interventor, contudo, não pode esquecer que ele é um condutor, um guia, e as partes são as protagonistas na solução de sua contenda, aspecto relacionado ao alicerce, em mediação de conflitos, denominado de princípio da autonomia da vontade ou princípio da autodeterminação das partes, como referido e habilmente tratado por Kovach & Love (2004), argumentação a seguir sustentada.

Dado que a profissão do mediador é nova e exercida por profissionais advindos de distintas áreas, não é possível dizer que exista um melhor mediador, apenas que, o facilitador deve estar capacitado para lidar com conflitos que envolvam aspectos emocionais. O perfil profissional do mediador em mediação deve incluir nível superior; capacidade básica em mediação; experiência no emprego de técnicas de resolução de

¹⁹ O fenômeno denominado **transferência** pode ser compreendido, em terapia psicanalítica, como sendo a projeção de sentimentos, desejos e pensamentos no analista, que passou a representar um objeto do passado do paciente. Este reage ao analista como se ele fosse alguém da vida passada do paciente” (Campbell, 1986, p. 625). “Etimologicamente a palavra **transferência** resulta dos *étmos* latinos *trans* e *feros*. O prefixo *trans*, além de outros significados, também alude a *passar através de* (como em transparente), ou passar para um outro nível (como em trânsito), enquanto *feros* quer dizer conduzir, e creio que basta essa compreensão etimológica para caracterizar a essência do fenômeno transferencial” (Zimerman, 2001, p. 336).

²⁰ “Uma das mais lindas compensações desta vida é que ninguém conseguirá necessariamente auxiliar outra pessoa sem auxiliar a si mesmo” (Ralph Waldo Emerson).

conflitos e credibilidade das partes. Além disso, o mediador deve ser um favorecedor da cooperação; facilitador da comunicação, da troca de informações e do entendimento e, ainda, um equilibrador (Cezar-Ferreira, 2004).

Finalmente, segundo Ramirez & Mello (2005), o mediador de conflitos necessita integrar conhecimentos de distintas áreas para responder às exigências singulares de sua atuação, às demandas sociais e de mercado de trabalho. Resultam dessa coerência teórico-instrumental, habilidades e atitudes que contribuem na formação de um perfil profissional aperfeiçoado em mediação de conflitos. O conceito de competência profissional pode ser compreendido como a capacidade de atuar, expressa por meio de habilidades que afetam significativamente o desempenho de um papel social e profissional, continuam os últimos autores.

O Gráfico de Riskin – função facilitadora ou avaliativa sugestiva?

“O amadurecimento de uma profissão cria a necessidade de uma auto-regulação por parte de seus profissionais. Códigos éticos são elaborados e exigências educacionais são estabelecidas. A mediação, por sua vez, permanece em um estágio inicial. Talvez o atual debate, que envolve a orientação facilitadora e a avaliadora, indique que a mediação esteja passando da infância para a adolescência, uma fase na qual a profissão passa a procurar por uma identidade própria. Se assim for, uma boa resolução desta discussão pode indicar o início de uma nova era” (Kovach & Love, 2004, p. 110).

Numa tentativa de mapear a atuação do mediador, o Professor Leonard Riskin propôs o gráfico de Riskin, lecionam Kovach & Love (2004) e Scripilliti & Caetano (2004). O gráfico divide a mediação em quatro quadrantes, cada um definido pela orientação do mediador em relação a duas categorias: sua função – mais avaliativa ou facilitadora – e a definição do conflito – simples ou complexo. O gráfico, trasladado do artigo *Aspectos Relevantes da Mediação* de Scripilliti & Caetano (2004, p. 325), mostra o que, para o Professor Riskin, é o mapa da mediação (Figura 1).

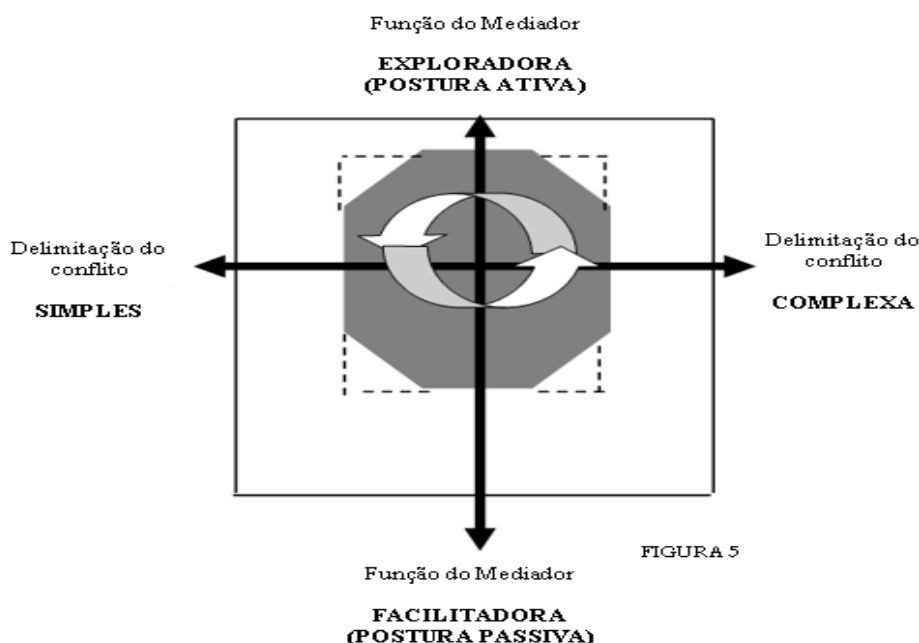


FIGURA 5

Figura 1: Gráfico de Riskin

Kovach & Love tratam com abrangência desse tema em seu artigo *Mapeando a mediação, os riscos do gráfico de Riskin* (2004). Elas explicam que o Professor Riskin, sustentou, há mais de duas décadas, que advogados e mediadores possuem mapas diametralmente opostos na resolução de conflitos. Enquanto os últimos tendem a facilitar a comunicação e auxiliar a que ambas as partes saiam ganhando, numa disputa, os primeiros se direcionam a encontrar uma solução derivada da lei em cujo sistema radicam duas partes adversárias. Apesar disso, continuam as autoras, Riskin, na década de 90, criou um mapa da mediação – acima incluso – pelo qual metade do mundo da mediação é descrita como avaliadora, função mais afeta a outros métodos de resolução de conflitos.

Ao longo do artigo, as autoras argumentam que a função do mediador que caminha no sentido da sugestão, da avaliação, vai de encontro ao sentido diferencial da mediação enquanto técnica facilitadora do diálogo. Ao mesmo tempo, “essa orientação vai ao encontro do mapa filosófico que promove a advocacia litigiosa perante um terceiro encarregado de tomar decisões e que aplica leis aos fatos” (p. 104). E advertem: uma orientação avaliadora pode prejudicar a mediação, se existe a pretensão de que ela se mantenha como “uma alternativa única aos demais processos de resolução de conflitos, *encorajando a autonomia das partes* [*italics added*] e estimulando que elas tomem suas decisões” (p. 104).

As autoras deixam claro que a avaliação é um processo inerente à conduta humana, inclusive nas táticas de mediação. Por exemplo, “a forma de organizar os assentos de cada uma das partes, a escolha das perguntas e a estrutura da pauta dependem da avaliação do mediador sobre *como facilitar* a resolução do problema”.

Porém, os mediadores deveriam auxiliar a que as partes avaliassem e tomassem suas próprias decisões, não fazendo isso por elas. “Em outras palavras, o mediador não deve responder a questão que permeia a disputa. Essa tarefa pertence às partes” (p. 104).

Kovach & Love (2004) também inventariam outras atividades avaliadoras como dimensões essenciais a uma atuação de mediador facilitador: construir a composição da sessão de forma a que os envolvidos consigam “se ouvir reciprocamente sem reagirem de uma maneira defensiva; estruturar o planejamento das transações de forma a maximizar a possibilidade de uma colaboração bem sucedida entre as partes” (p. 109). Elas referem, ainda, como atividade avaliadora do mediador: “experimentar estimativas e posições de modo a assegurar que cada parte compreenda e considere as contraposições e avaliações distintas; desestimular propostas que possam atrapalhar negociações ou que pareçam irrealistas e insatisfatórias; encorajar as partes a obter mais recursos e informações” (p. 109), e, finalmente, em casos específicos, sugerir possibilidades de solução que levem os envolvidos a elaborar opiniões próprias.

Esclarecem que o mediador passa a atuar como avaliador “quando se identifica ou age como um avaliador (orientação avaliadora) ou quando manifesta uma opinião sobre o que seria mais justo ou qual seria o resultado judicial mais provável em um determinado ponto da disputa (conduta avaliadora)” caso a disputa fosse para os tribunais (p. 109). Sobre essa situação, Joseph Stulberg²¹, renomado estudioso do tema, referido por Kovach & Love (2004) se posiciona: na fértil e extensa história da mediação, seu procedimento não detém a função de avaliar pontos fortes e fracos dos envolvidos. Na mediação, a terceira parte não opina após tomar conhecimento de evidências. “Também não consiste em um ensaio de um julgamento perante um juiz ou um júri. A mediação é um diálogo constante entre as idéias e visões das partes, de modo a ajudá-las a identificar quais são os resultados que *elas [italics added]* realmente querem” (p. 107).

Nessa toada, Highton & Alvarez (1999), em seu artigo *A mediação no cenário jurídico: seus limites – a tentação de exercer o poder e o poder do mediador segundo sua profissão de origem*, asseveram que o papel do mediador deve ficar claro e não deve ser maculado com outras especialidades, “independentemente da profissão, conhecimento, instrução, formação ou experiência de origem do mediador” (p. 188). As autoras discorrem longamente acerca dos princípios da mediação, principalmente sobre a autonomia da vontade ou autodeterminação. Sinteticamente, sustentam que a teoria sobre resolução de disputas que subjaz à mediação toma como ponto de partida que os humanos são seres racionais e por isso capazes de resolver suas diferenças.

No entanto, previnem as autoras, ocorrem intervenções em mediação nas quais o mediador, ainda que sem tomar consciência disso, coage as partes, apesar de seu papel não ser o de um juiz que decide, nem o de defensor advogado das partes e nem o de

²¹ Joseph B. Stulberg, *Facilitative Versus Evaluative Mediator Orientations: Piercing the “Grid” Lock*, 24 Fla. St. U. L. Rev. 985 (1997).

terapeuta que poderá curá-las; em oposição ao entendimento que o mediador é um intermediário que “motiva sem manipular e busca a obtenção de um acordo sem coagir” (p. 191). Por isso, seja a pretexto de ignorância das partes, de sua falta de iniciativa, do conhecimento mais profundo do profissional, de sua especialização, de sua “maior capacidade de saber o que é certo e errado”, da dependência dos participantes, da ansiedade em chegar ao “melhor” acordo, pode não ocorrer o princípio da autonomia das partes, gerando um acordo feito pelo mediador e não pelos envolvidos.

Kovach & Love (2004) advertem que há profissionais que dizem estar fazendo mediação, quando na realidade, sua atuação é bastante próxima da arbitragem não vinculante ou avaliação neutra de um terceiro²². Um procedimento não é melhor que o outro, mas a questão é que são métodos distintos. Elas não desqualificam as demais técnicas alternativas ou complementares de resolução de disputas, apenas deixam claro que as diferenças devem ser evidenciadas e que os profissionais devem se posicionar e também informar às partes aquilo que estão fazendo.

Finalizando, o processo de mediação, apesar da argumentação desenvolvida por Kovach e Love e demais autores, no sentido de sua típica orientação facilitadora, está permeado por entendimentos de que mediar também é sugerir, avaliar para opinar. Porém, é fundamental que o procedimento mediacional seja compreendido como facilitador de diálogos, como sustentam as autoras, e não como uma técnica pela qual um terceiro sugere e muitas vezes, força um acordo, elaborando suas bases, a pretexto de ignorância das partes, de seu maior conhecimento técnico de assunto, de sua habilidade em reconhecer “o que é certo e errado” e demais justificativas habilmente arroladas por Highton & Álvarez (1999) e acima elencadas.

Conclusões

Para conseguir intervir em contextos repletos de animosidades, o mediador que atua no contexto escolar necessita apresentar uma postura própria e desenvolver um conjunto de habilidades. Como sua função é eminentemente facilitadora, sua postura deve ser, primeiramente, a de um profissional independente, capaz de equidistar-se e atuar colaborativamente para auxiliar os envolvidos a vislumbrarem soluções equitativas. Também é necessário o contato empático, capaz de estabelecer *rapport*, notadamente na esfera escolar. Nessa postura deve ficar caracterizado sua atuação no

²² Na avaliação neutra prévia, explicam as autoras do artigo em tela, o interventor neutro avalia a posição de cada uma das partes e a provável decisão judicial, de forma a ajudar as partes a entrarem em acordo. Esse processo combina elementos da mediação e da arbitragem não vinculante, pois, ao mesmo tempo em que facilita a discussão de um acordo também gera uma opinião do interventor. Já na arbitragem não vinculante, as partes concordam (ou são obrigadas pela corte) em submeter sua disputa a uma determinação não vinculante de um interventor neutro por elas escolhido (ou indicado pela corte). Esse processo *estimula* [italics added] as partes a entrarem em acordo, pois fornece às partes informações sobre como um sujeito neutro encarregado de tomar decisões veria o caso. Conforme Azevedo (2004), a arbitragem não vinculante, como o nome sugere, não obriga a que as partes aceitem a decisão proferida pelo árbitro.

sentido de *encorajar a autonomia das partes*, estimulando que elas encontrem suas soluções.

Entre as habilidades destacadas, radicam aquelas que ensejam a que os envolvidos compreendem a situação menos como disputantes, contendores, competidores, e mais relacionalmente, como parceiros. São habilidades albergadas nas competências vinculadas a escutar ativamente e promover o reconhecimento recíproco, ou habilidades interventivas comunicacionais.

É possível trasladar a quase integralidade dessas competências para qualquer tipo de mediação de conflitos, com seus devidos ajustes, dado que as habilidades e atitudes referidas são fundamentais para o mediador que atue nos mais diversos âmbitos de conflitos e que busque levar os envolvidos a encontrarem soluções mutuamente aceitáveis.

Referências

- Almeida, T. & Braga Neto. (2002). *Uma lei de mediação para o Brasil*. Acessado em agosto-24, 2004, de <http://www.mediare.com.br/index/htm>.
- Azevedo, A. G. (org.) (2004). *Estudos em arbitragem, mediação e negociação*. Brasília: Grupos de pesquisa.
- Bacellar, R. P. (2001). Palestra acerca da mediação de conflitos. In *IIº Congresso Catarinense de Direito Processual Civil, Penal e Juizados Especiais*, Joinville.
- _____. (2003). *Juizados Especiais: a Nova Mediação Paraprocessual*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Birkhoff, J. & Warfield, W. (1999). O desenvolvimento da pedagogia e da prática. In Schnitman, D. F. & Littlejohn, S. *Novos Paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Breitman, S.; Porto, A. C. (2001). *Mediação familiar: uma intervenção em busca da paz*. Porto Alegre: Criação Humana.
- Bush B. & Folger J. P. (1996). *La promesa de mediación*. Buenos Aires: Granica.
- Campbell, J. (1986). *Dicionário de psiquiatria*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cárdenas, E. J. J. (1999). *La mediación en conflictos familiares*. (2nd ed). Buenos Aires: Lúmen/hvmanitas.
- César-Ferreira, V. A. (2004). *Família, separação e mediação: uma visão psicojurídica*. São Paulo: Editora Método.
- Cruz, R. M. (2002). O processo de conhecer em avaliação psicológica. In Cruz, R. M., Alhier, J. C. & Sarda, J. J. *Avaliação e medidas psicológicas: produção do*

- conhecimento e da intervenção profissional* (pp.15-24). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cruz, R. M; Pereira, A. C. & Souza J. (2004). Competências, perfis profissionais e mercado de trabalho em Psicologia. *Revista Psicologia Brasil*, Criepe, 8, 24-27.
- Falcone, E. M. de O. (2006). Empatia: Conceito, Evolução e Impacto Social. In *Anais da 4ª Mostra de Terapia Cognitivo-Comportamental*, UERJ. Acessado em dezembro-21, 2006, de http://www.atc-rio.org.br/docs/ANAIIS_4a_MOSTRA.doc.
- Ferreira, A. B. H. (2001). *Novo Dicionário Aurélio - Século XXI* [versão eletrônica]. São Paulo: Nova Fronteira.
- Folger J P. & Bush, R. A. B. (1999). Mediação transformativa e intervenção de terceiros: as marcas registradas de um profissional transformador. In Schnitman, D. F. & Littlejohn, S. *Novos Paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonkert, R. (1999). Mediação familiar: recurso alternativo à terapia familiar na resolução de conflitos em famílias com adolescentes. In Schnitman, D. F. & Littlejohn, S. *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Gergen, K. (1999). Rumo a um vocabulário de diálogo transformador. In Schnitman, D. & Littlejohn. *Novos Paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Highton, E. I. & Álvarez G. S. (1999). A mediação no cenário jurídico: seus limites – a tentação de exercer o poder e o poder do mediador segundo sua profissão de origem. In Schnitman, D. & Littlejohn. *Novos Paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Haynes, J. M. & Marodin, M. (1996). *Fundamentos da mediação familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Isambert-Jamati, V. (1997). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa In Ropé, F. & Tanguy, L. (orgs). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Kovach, K. & Love, L. (2004). Mapeando a Mediação: Os Riscos do Gráfico de Riskin. In Azevedo, A. G. (org.) *Estudos em arbitragem, mediação e negociação*. Brasília: Grupos de pesquisa.
- Klüsener, C. S. (2004). *Características comportamentais de pessoas socialmente competentes no trabalho*. 121f. (“Dissertação de Mestrado”). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- LeBoterf, G. (1995). De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In LeBoterf, G. *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrième Tirage.
- Marodin, M. & Breitman, S. (2002). In Zimermann, D. E. & Coltro, A. C. M. (org). *Aspectos psicológicos na prática jurídica*. Campinas: Millenium.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação*. (2nd ed). Porto Alegre: Artmed.

- Müller, F. G. (2005). Insuficiência da justiça estatal, mediação e conflito. In Cruz, R. M.; Maciel, S. K. & Ramirez, H. D. (orgs). *O trabalho do psicólogo no campo jurídico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____. (2007). *Competências profissionais do mediador de conflitos familiares*. (“Dissertação de Mestrado”). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Queroz, N. C.; Néri, A. L. (2005). Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. *Psicologia Reflexão e Crítica* [versão eletrônica], 2(18).
- Ramirez, H. D.; Mello, (2005). Papel e Competências do mediador no processo de mediação de conflitos familiares. In Cruz, R. M.; Maciel, S. K. & Ramirez, H. D. (orgs). *O trabalho do psicólogo no campo jurídico*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, J. (1999). Prefácio. In Warat, L. A. *Em nome do acordo: a mediação no direito*. (2rd ed). Buenos Aires: Almed.
- Sales, L. M. de M. (2004). *Justiça e mediação de conflitos*. Belo Horizonte: Delrey.
- Scripilliti, M. S. P. & Caetano, J. F. (2004). Aspectos Relevantes da Mediação. *Revista de Arbitragem e Mediação*, 1(1), 317-331.
- Schnitman, D. F. (1999a). Novos Paradigmas na resolução de conflitos. In Schnitman, D. & Littlejohn. *Novos Paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (1999b). A mediação: novos desenvolvimentos geradores. In Schnitman, D. F. & Littlejohn. *Novos paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Siqueira, M. M. M., Barbosa, N. C. & Alves, M. T. (1999). Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [versão eletrônica] 15, 143-152.
- Vezzulla, J. C. (2006). *A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional*. Florianópolis: Hábitus editora.
- Warters, W. (1999). Mediação no ensino superior: uma abordagem da resolução de problemas para Anarquias Organizadas. In Schnitman, D. F. & Littlejohn, S. *Novos Paradigmas em mediação*. Porto Alegre: Artmed.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.
- Zimmerman, D. E. (2001). *Fundamentos psicanalíticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Zimmerman, D. E. & Coltro, A. C. M. (2002). *Aspectos psicológicos na prática jurídica*. Campinas: Millenium.
- Zimmerman, D. E.; E. & Osório, L. C. (1997) *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CURRÍCULO E DOCÊNCIA: AS PRÁTICAS DE SELEÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO NA SALA DE AULA

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

Resumo: O artigo tem como foco principal a análise do processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar na sala de aula, concentrando-se, especialmente, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Objetivando compreender os meandros da seleção e a manutenção de determinados conhecimentos, o texto reflete sobre a aparente crise da escola, discutindo as formas de organização e distribuição do conhecimento no cotidiano escolar. A investigação empírica foi realizada em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, Brasil. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a observação, o que demandou a presença e imersão direta do pesquisador durante um longo período no universo pesquisado. O texto realiza um recorte da pesquisa desenvolvida e, com base nele, procura trazer à tona a necessidade de investigarmos as práticas cotidianas da escola na seleção e organização do conhecimento trabalhado, como caminho para compreender o seu papel e função social.

Palavras-chave: Currículo. Práticas docentes. Séries Iniciais.

CURRÍCULUM Y DOCENCIA: LAS PRÁCTICAS DE SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA

Resumen: El artículo tiene como foco principal el análisis del proceso de selección, organización y distribución del conocimiento escolar en el aula, concentrándose, especialmente, en los años iniciales de la Enseñanza Primaria. Con el objetivo de comprender los meandros de la selección y mantenimiento de determinados conocimientos, el texto reflexiona sobre la aparente crisis de la escuela, discutiendo las formas de organización y distribución del conocimiento en el cotidiano escolar. La investigación empírica fue realizada en una escuela de la red del Estado de Santa Catarina, Brasil. Como técnica de colecta de datos, se utilizó la observación, lo que demandó la presencia e inmersión directa del investigador durante un largo período en el universo investigado. El texto realiza un recorte de la investigación desarrollada y, con esa base, pretende mostrar la necesidad de que investiguemos las prácticas

cotidianas de la escuela en la selección y organización del conocimiento trabajado, como camino para comprender su papel y función social.

Palabras clave: Currículum. Prácticas docentes. Años Iniciales.

CURRICULUM AND TEACHING: THE PRACTICES OF SELECTION, ORGANIZATION AND DISTRIBUTION OF THE KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM

Abstract: The article has as main focus the analysis of the selection process, organization, and distribution of the school knowledge in the classroom, pondering, especially, in the Initial Series of the Elementary School. Aiming at to understand the intrigues of the selection and the maintenance of certain knowledge, the text contemplates on the apparent crisis of the school, based on discussing of the organization forms and distribution of the knowledge in the daily school. The empiric investigation was accomplished at a school of the state net of Santa Catarina, Brazil. As technique of collection of data, the observation was used, what demanded the presence and the researcher's direct immersion during a long period in the researched area. The text accomplishes a part of the developed research and, based on it, tries to bring forth the need of investigating the daily practices of the school in the selection and organization of the worked knowledge, as a way to understand its role and social function.

Key words: Curriculum. Educational Practices. Initial series.

Introdução

Ao mesmo tempo, tal como acontece com outras pessoas, quando eu lia (mas, mais freqüentemente, quando eu viajava), dava-me conta de que o que temos que explicar a respeito dos sistemas educacionais, das práticas educacionais, não é quão diferentes eles são, de uma sociedade para outra, mas sua avassaladora similaridade. Independente da ideologia dominante a característica mais notável dos princípios e práticas educacionais é a sua avassaladora e impressionante uniformidade.(Basil Bernstein)

O conhecimento trabalhado pela escola, foi amplamente investigado, especialmente pelas chamadas teorias críticas do currículo. Nesse sentido, seu comprometimento ideológico e político, sua vinculação a interesses de grupo dominantes, foi denunciado, estudado e criticado.

A entrada na chamada “caixa preta” do cotidiano escolar, possibilitada especialmente, pelos estudos da sociologia da educação e do currículo, ajudaram a organizar uma profunda crítica ao trabalho da escola considerando o tipo de conhecimento por ela vinculado.

Na esteira dessas contribuições, o presente artigo tem como foco principal analisar a forma como se dá o processo de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar na sala de aula, concentrando-se, especialmente, ao que corresponde no modelo escolar brasileiro, as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O retorno a tal objeto de estudo, continua sendo extremamente necessário, considerando as profundas modificações no papel da escola de Ensino Fundamental além do seu “reiterado” e alardeado “fracasso”, no caso do Brasil, no desempenho de avaliações Nacionais e Internacionais. A idéia, já presente no senso comum, de que estamos diante de uma escola que não consegue minimamente ensinar a decodificar os códigos lingüísticos e matemáticos, faz novamente emergir a necessidade de entendermos o que a escola ensina, porque ensina e como realiza a seleção do que deve ser ensinado.

Além disso, entre as tais modificações que apontamos acima, entendemos que cada vez mais a escola tem tido o seu papel de definidora da cultura legítima questionado (Nogueira, 2007). As múltiplas instâncias de socialização a que os sujeitos estão imersos tem concorrido com a escola na definição da cultura legítima, mesmo quando estamos falando da primeira infância. Os múltiplos espaços de socialização a que as crianças estão imersas, independente da origem social, tem “disputado” com a escola a importância e relevância dos seus objetos de ensino.

Nesse sentido, parece-nos que numa espécie de movimento autofágico, os conhecimentos trabalhados pela escola só adquirem sentido e relevância no espaço escolar e tem relação direta com as necessidades criadas pelo próprio “jogo” escolar.

Dessa forma, partindo de uma investigação de seis meses realizada por meio de observação direta das práticas curriculares de sala de aula das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, depreendemos algumas contribuições pertinentes para esse debate.

Considerações Metodológicas

A pesquisa desenvolvida no âmbito do doutorado, tinha como problemática as práticas curriculares de sala de aula diante das diferenças dos alunos no processo de

ensino e aprendizagem. No entanto, a questão da seleção, organização e distribuição do conhecimento tornou-se um aspecto fulcral para entender as práticas da escola.

Por essa razão, compreender os meandros desta seleção e a manutenção de determinados conhecimentos foi necessário para refletirmos sobre essa aparente crise da escola e suas dificuldades para trabalhar com as diferenças dos alunos.

A investigação empírica foi realizada em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, localizada na capital do estado. A escolha por uma única escola deveu-se ao tipo de instrumento de coleta de dados, a observação, o que demandou a presença e imersão direta do pesquisador durante um longo período no universo pesquisado.

Localizada em um bairro considerado de classe pobre da capital, a escola atendia do Pré-escolar ao Ensino Médio, tendo ao todo sessenta e dois funcionários. O corpo docente da escola era composto pelo quadro de professores efetivos do corpo de funcionários do estado e também por aqueles contratados em caráter temporário. As Séries Iniciais, na Escola estudada representavam um grande contingente dos serviços prestados por essa instituição. Ao todo, eram atendidos nesse nível de ensino, 650 alunos, distribuídos em 17 turmas. Trabalhavam com esses alunos o total de 17 professores. Como característico das Séries Iniciais nessa escola, existia uma equiparação no nível de formação dos professores. O número de professores que possuem somente a formação no nível médio (9), apesar de alto, se equipara ao número de professores já formados ou buscando formação (cursando ou concluído pós-graduação - *Latu Senso* 8).

As Séries Iniciais da escola organizava-se sob a forma de um sistema disciplinar e seriado. Nas primeiras, segundas e terceiras séries, os alunos estudam com um mesmo professor as disciplinas de História, Geografia, Ciências, Português, Matemática e Ensino Religioso e com professores específicos, Artes e Educação Física. Nas quartas séries as disciplinas são distribuídas entre três professores que se revezam na turma, para lecionar Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, além dos professores de Educação Física e Artes.

Após a pesquisa exploratória nas turmas que integravam as Séries Iniciais, foram selecionadas para investigação quatro turmas de primeira série, duas de segunda série, uma terceira e uma quarta série. O grupo de professores observados possuía, em sua maioria, formação para a área em que trabalhavam e faziam parte do corpo de funcionários efetivos da escola. Esta caracterização reforça a qualidade dos dados coletados, justamente porque em razão da efetivação dos professores temos uma permanência na escola das práticas estudadas e analisadas.

O texto aqui apresentado realiza um recorte da pesquisa desenvolvida e, com base nele, procura trazer novamente à tona a necessidade de investigarmos as práticas cotidianas da escola na seleção e organização do conhecimento trabalhado, como forma última de compreender o seu papel e função social.

Toda a problemática e investigação tiveram como principais referenciais, autores da sociologia crítica, em especial, Bersntein e Bourdieu e alguns estudiosos do currículo, nomeadamente, as contribuições de Gimeno Sacristán.

No entanto, a análise realizada nos remete para a necessidade de buscarmos novos referenciais para continuar diligentemente investigando o papel e o sentido da escola na contemporaneidade.

A seleção e organização do conhecimento em sala de aula

Entendemos que as salas de aula têm condicionantes específicos para as práticas que nela se desenvolvem. Por esse motivo, por mais que a seleção e organização do conhecimento escolar sejam anteriores ao espaço da sala de aula, entendemos que este entorno lhe traz um contorno muito próprio e que precisa ser compreendido em toda a sua complexidade.

Nesse sentido, compreendemos que o discurso pedagógico tem regulações específicas no contexto da sala de aula e do cotidiano escolar e que ele não é idêntico nos diferentes âmbitos.

Há uma manutenção da gramática, como diria Bernstein, mas as ênfases do discurso, são recontextualizadas a partir dos determinantes escolares. Segundo o autor, “a prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura”. (Bernstein, 1996, p. 94).

Por isso, compreendemos ser necessário voltar-se para as práticas de seleção e organização do conhecimento escolar na sala de aula para compor o quadro da recontextualização deles no espaço escolar. Segundo a perspectiva de Bernstein, é necessário compreender o que o condutor conduz, como conduz e como se apresenta o próprio condutor, para poder continuar conduzindo o que se pretende que seja conduzido.

Com relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, optamos por, ao invés de perguntar ao professor como ele escolhe os conteúdos que pretende ensinar, analisar aquilo que de fato foi trabalhado em sala de aula, através das observações realizadas.

A análise, a partir da prática instituída, aponta para a seleção dos conteúdos, com base no plano de ensino e no diário de classe como uma tarefa pouco refletida pelos professores, pautada nas experiências cotidianas do docente, mais do que nas prescrições curriculares.

Observamos que a seleção dos conteúdos ensinados em sala pelos professores advém do que está sedimentado na cultura docente e escolar como objeto de ensino válido e de importância reconhecida. Mesmo que a escolha no contexto da ação seja

irrefletida, ela se pauta numa validação anterior, realizada pelos seus pares, pelo contexto escolar e adequada ao tempo e espaço da sala de aula.

Daí decorre uma das primeiras características das práticas curriculares estudadas: são sempre práticas culturais e nesse sentido compartilhadas. Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 72) “a prática que pode ser observada no desenvolvimento da educação é prática ancorada em esquemas pessoais, que tem uma história, e nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais (soma e produto coletivo), que também possuem sua trajetória”.

Na escola estudada, é importante destacar novamente que encontramos na sala de aula, uma organização curricular do tipo coleção, ou seja, disciplinar. Mesmo sendo os professores de primeira, segunda e terceira séries titulares (ou regentes) das turmas, ou seja, responsáveis por ministrar todos os conteúdos, com exceção das disciplinas de Educação Física e Artes, cada uma com seu professor específico, no cotidiano das práticas curriculares, os professores dividiam e organizavam o tempo da sala de aula em disciplinas específicas: havia um momento demarcado para cada aula e cada conteúdo.

Com base nos registros de observação foi possível identificar frequências bem como os tópicos selecionados em cada disciplina. Imediatamente, percebeu-se uma ênfase curricular na disciplina de Língua Portuguesa. De todas as aulas observadas, percebeu-se que os conteúdos de Língua Portuguesa eram os mais trabalhados pelos professores, seguidos dos conteúdos de Matemática e Ciências. Notou-se também a ausência de trabalho com conteúdos relacionados à História e à Geografia nas três primeiras séries, durante o período de observação. Da mesma forma, surpreendeu a presença de conteúdos relacionados à Religião. Como as aulas de Educação Física e Artes são demarcadas por regras exteriores à sala de aula, a presença dessas aulas era garantida por uma questão espacial e temporal.

O que foi possível identificar no processo de observação é que o trabalho do professor das Séries Iniciais constitui-se, pelo menos no caso da escola estudada, um ofício solitário e destituído de acompanhamento pedagógico. As decisões curriculares tomadas pelos professores eram decisões individualizadas e, por isso, definidas pela forma como esse profissional foi sendo constituído. Poderíamos afirmar que existe, aparentemente, uma autonomia muito grande no trabalho docente em sala de aula, sendo as escolhas curriculares de sala de aula dependentes das disposições individuais dos sujeitos. Por exemplo, percebeu-se na professora da segunda série um empenho maior para trabalhar com os conteúdos da Matemática e também de Religião. Nos professores de Primeira Série, as escolhas eram pelos conteúdos de Língua Portuguesa. Tudo isso aparentava ser realizado de maneira intuitiva pelo professor. Não se verificou ao longo do período de permanência na escola, nenhum tipo de orientação, supervisão ou acompanhamento do trabalho docente em sala de aula. Ou seja, o professor de fato fazia o que melhor lhe convinha no momento de definir suas escolhas curriculares.

No entanto, a partir da compreensão de prática enquanto experiência partilhada sabemos que as escolhas individuais são mediadas por elementos que estruturam o trabalho docente, imprimindo-lhe um jeito de pensar e constituir suas práticas.

O que queremos afirmar com isso é que existe um processo de regulação do trabalho docente que é histórico, processual e social que se cristaliza na organização da escola e de suas práticas. Mas, sendo a prática cotidiana viva e por isso imprevisível, existem brechas, nichos, espaços de atuação individual de um sujeito que por ser plural pode constituir um novo conjunto de práticas para o seu exercício profissional. Tal movimento também foi possível identificar nas escolhas curriculares dos professores. Não existe uma normativa, uma regra seguida pelos professores do que e do como trabalhar. A experiência partilhada é definidora de suas escolhas, bem como a organização escolar. Há que se evidenciar os descontínuismos, as desconexões, não como rupturas da estrutura, mas inclusive, como forma de manutenção da organização instituída.

A seleção feita pelos professores em suas práticas curriculares de sala de aula, denotam os valores, crenças e conhecimentos sedimentados no juízo professoral. Os professores são fiéis aos seus objetivos, ainda que não tenham clareza reflexiva sobre a origem deles.

Tal percepção auxilia muito na análise dos conteúdos selecionados dentro das disciplinas, para evidenciarmos também essas ênfases. Quando falamos de conteúdo, estamos nos referindo ao tópico de estudo abordado na relação de ensino aprendizagem instituída na sala de aula, podendo ser uma decorrência da área disciplinar instituída ou não ter com ela uma relação direta.

Considerando a perspectiva de Bernstein (1996) de que o discurso pedagógico é composto por um discurso regulador e um discurso instrucional, entendemos que no âmbito da recontextualização pedagógica de sala de aula, existe um processo particular de determinações de tempo e espaço que demarcará os objetos de ensino. O discurso pedagógico oficial se modifica no processo de recontextualização da escola a partir dos condicionantes escolares. No entanto, a presença forte do discurso regulador sobre o instrucional, também é uma característica marcante quando analisamos os objetos de ensino.

Além disso, parece haver uma dificuldade do professor em explicitar o discurso regulador, orientador de suas escolhas curriculares. Morais (1989) em um de seus estudos aponta que os professores têm dificuldades de perceber o discurso regulador específico de sua prática, diferentemente do discurso instrucional.

Levamos essa questão para assinalar que nas escolhas que o professor faz sobre o que ensinar, parece que sua preocupação centra-se exclusivamente nos conteúdos conceituais ligados às áreas disciplinares clássicas.

Com base nessa premissa, alguns pesquisadores, em especial Zaballa (1998), têm apontado que um dos problemas da prática curricular é sua ênfase nos conteúdos ditos conceituais que orientariam uma prática de transmissão, centrada numa perspectiva propedêutica e tradicional de escola. Nessa perspectiva, Zaballa (1998, p. 30) destaca que os conteúdos de ensino poderiam ser agrupados em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Respectivamente, relacionar-se-iam com as seguintes questões: “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”. Zaballa continua sua argumentação destacando que a escola trabalha de forma desigual os diferentes tipos de conteúdo, dando mais ênfase aos conteúdos do tipo conceitual. Nos níveis mais iniciais de ensino, poderia haver uma ênfase maior nos conteúdos procedimentais e atitudinais, para depois centrar nos conteúdos conceituais. A partir da perspectiva de Coll, Zabala (1998) identifica quatro tipos de conteúdos:

- conteúdos factuais: são aqueles conhecimentos de fatos, situações, acontecimentos, fenômenos concretos, que muitas vezes requerem uma reprodução literal;
- conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificados pela realização das ações dominadas pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade;
- os conteúdos atitudinais: podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração.
- conteúdos conceituais: possibilita a elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações.

Como afirma o autor, os conteúdos em si podem ter todas essas características, sendo a forma de se trabalhar com eles definidores também de sua essência. A forma também orienta o sentido e significado desses conteúdos para os sujeitos. Em decorrência uma escola que tem como função social a “seleção” e a “propedêutica”, dá prioridade às capacidades cognitivas, trabalhando prioritariamente com conteúdos conceituais, numa perspectiva de aprendizagem cumulativa e de ensino uniformizador e essencialmente transmissivo (Zaballa, 1998, p. 48).

Como alternativa, o autor propõe a prática pedagógica construtivista, destacando a necessidade de abordagem à diversidade como metodologia de ensino e o trabalho equilibrado com as diferentes dimensões dos conteúdos.

Destacamos essas questões porque nossa análise das práticas de seleção dos professores pode contribuir com esse debate. Em primeiro lugar, entendemos que tais perspectivas têm referendado algumas distorções no entendimento do trabalho da

escola. Têm auxiliado no esvaziamento do trabalho escolar com o conhecimento, assim como têm contribuído com políticas educativas que cada vez mais tem despolitizado e desintelectualizado o professor (Moraes, 2003)²³.

Em segundo lugar, entendemos que a questão principal não é a ênfase da escola aos conteúdos conceituais. Tais críticas reiteram a idéia de que só deve ser ensinado conhecimentos úteis e práticos aos alunos²⁴.

Ao analisar os dados coletados, constatamos a ênfase na disciplina de Língua Portuguesa. Ao centrarmos a análise nas práticas curriculares do ensino da Língua Portuguesa é possível identificar, pelo tipo de conteúdo trabalhado, uma presença forte de conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais.

Uma concepção de língua escrita como codificação, trabalha exaustivamente para auxiliar os alunos a decodificarem o código escrito, por isso a necessidade de conteúdos como: encontros consonantais, sílabas complexas etc. Tudo isso apresentado de maneira factual para os alunos.

Além disso, ao privilegiar a leitura e a escrita como sendo uma habilidade a ser adquirida, um desempenho especializado, não importa o conteúdo daquilo que se aprende, nem o sentido disso para os alunos desde que a leitura e a escrita estejam sendo treinadas. Tal aspecto revela uma característica forte da prática curricular observada: o que importa é o como se faz e não o que se aprende. Os conteúdos escolares, na verdade, nas primeiras e segundas séries, são um meio para promover um fim que é a leitura e a escrita e nas terceiras e quarta séries são um fim em si mesmo. Não importa o sentido e o significado para os alunos, importa é a tarefa, a atividade, o mantê-los ocupados de uma forma que lhes possibilite aprender a ler e escrever.

Tal perspectiva ficou muito explícita nos conteúdos trabalhados nas aulas de alfabetização observadas. Os conteúdos restringiam-se a formas de exercitação da leitura e escrita, como podemos perceber nos conteúdos registrados na aula da primeira série apresentados a seguir:

Foguete - gue - gui

²³ Não é objeto de nossa análise aqui a formação docente, nesse caso ver, entre outros: Moraes, Maria Célia Marcondes (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DPA editora.

²⁴ Muitas das reformas curriculares instituídas no Brasil, nas últimas décadas, têm sido criticadas justamente por sua articulação com essa perspectiva. Os Parâmetros curriculares nacionais, tendo como consultor César Coll, ajudou a referendar esse tipo de concepção nos textos curriculares. Alguns estudos e seminários realizados apontam com propriedade essa questão, entre eles podemos citar: DUARTE, N. (2000). *Vygotski e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskiana*. Campinas: Autores Associados.

WARDE, M. (1998) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC/SP.

O foguete sobe para o céu.

Guido vê um foguete.

O foguete sobe para o céu.

Ele voa como uma águia.

O foguete vai até a lua.

1. Copie três vezes a mesma palavra:

Guitarraguitarra guitarra

Açougue açougue açougue

Guerreiro guerreiro guerreiro

Coleguinha coleguinha coleguinha

Amiguinho amiguinho amiguinho

2. Separe as sílabas

Mangueira

Guitarra

Ninguém

Guaraná

Guardanapo

3. Forme pensamentos:

Foguete

Coleguinha

Açougue

4. Responda

Para onde foi o foguete?

Ele voava como uma?

Quantas palavras têm o texto?

(Notas de campo – 1ª série B)

Esses pequenos textos e essas atividades foram escritos no quadro negro e as crianças copiavam em seus cadernos. Os textos eram lidos e relidos coletivamente pelos alunos e poucas eram as explicações do professor sobre o que as palavras significavam ou outros comentários para além do texto. O objetivo da atividade era a leitura e a escrita e o conteúdo não tinha um sentido direto para as crianças.

Por isso, torna-se um conteúdo procedimental, a criança aprende um *modus operandi* da escrita e um conteúdo factual porque os elementos desse processo são apresentados de forma solta, desconectada, ou seja, a forma como se trabalha o conteúdo vai demarcando o seu sentido e as suas características, além do tipo de aprendizagem que se estabelece.

A partir de práticas como essas os alunos também vão tendo conteúdos atitudinais, vão aprendendo o papel e o sentido da leitura nas suas vidas e sua atitude frente a ela. Whitty (1985, p. 15), descreve assim esta situação:

Todas as crianças da classe trabalhadora aprendem a ler na escola. Esforçando-se exaustivamente através de esquemas de leitura aprendem que a leitura é uma tarefa não relacionada com algo que possam entender. Assim, elas são preparadas para um papel no qual a leitura é relevante somente para o cumprimento de tarefas ordenadas pelos outros. Para outras finalidades – para além da leitura de jornais, elas abandonam-na tão rapidamente quanto possível.

Aparece aí, portanto um discurso regulador do qual professores e alunos parecem não se dar conta: as práticas da escola ajudam no abandono da leitura como uma prática social significativa para todos os sujeitos. Os pequenos textos e as atividades trabalhadas exemplificam essa situação.

Os conteúdos escolares, na verdade, como já afirmamos, nas primeiras e segundas séries, são um meio para promover um fim que é a leitura e a escrita e nas terceiras e quarta séries são um fim em si mesmo.

Cabe aqui, portanto a nossa crítica à perspectiva de Zaballa: não importa qual dimensão do conhecimento está sendo trabalhada, procedimental, conceitual, factual, atitudinal, importa destacarmos a concepção de conhecimento orientadora dessas práticas. Não é a dimensão do conhecimento trabalhado que lhe dá sentido, mas as concepções que orientam essas escolhas.

Um outro aspecto que reforça essa questão diz respeito aos conteúdos conceituais identificados nas escolhas curriculares dos professores. Os conteúdos conceituais quando aparecem são trabalhados de forma desconexa, descontextualizada e nesse sentido, sem significado para os alunos.

Nas práticas curriculares observamos isso nos conteúdos relacionados à matemática, como destacamos abaixo:

Arme e efetue:

Multiplicação com reagrupamento

$$\begin{array}{cccccccccc} 2 & 9 & & 3 & 5 & 3 & 5 & 6 & & 4 \\ \times 10 & \times 10 & \times 10 & \times 10 & \times 100 & \times 10 & \times 100 & \times 100 & & \times 10 \end{array}$$

(Notas de campo – 2ª série A)

1. Escreva como se lê:

4/8 7/16 8/10 2/7 1/9 5/1003/326/1000

(Notas de campo – 3ª série)

Com os conteúdos de Português:

Circule os pronomes do caso reto.

Forme frase com os pronomes:

Eu

Tu

Ele

Nós

Vós

Eles

2. Passe para o plural.

Pastel, varal, azul, caracol, farol, sol, jornal, cantil, anil, carnaval, anel, funil, anzol, quartel, bambuzal.

(Notas de campo – 3ª série)

1. Sublinhe os verbos que indicam fenômeno da natureza:

Gritar, falar, ventar, relampejar, chover, comer, trovejar, repartir.

2. Numere corretamente:

(1) 1ª conjugação

(2) 2ª conjugação

(3) 3ª conjugação

() beber, correr, viver

() ajudar, limpar, cantar

() fugir, dividir, permitir

() pular, gastar, rasgar

() adormecer, perder, perceber

3. Indique a pessoa e o número dos verbos destacados:

a) Quantos anos você tem?

b) As crianças comeram as frutas.

c) Eu estava no portão da rua.

d) Quando comprei aqueles livros?

4. Passe as frases para o plural.

a) Eu penso em você.

b) Eu escrevo um bilhete.

c) Ele canta conosco.

d) Ele pulou o muro.

(Notas de campo – 4ª série)

Vemos que a seleção por conteúdos como: encontros consonantais e vocálicos, seres vivos, plantas, verbo, meios de transporte, associada à forma dada a esses conteúdos fragiliza o trabalho da escola com o conhecimento. O conhecimento é apresentado para os alunos como informações desconectadas, sem sentido e inclusive já dominadas por eles em outras situações sociais.

Alguns autores como Silva (1990), têm destacado o trabalho frágil da escola com o conhecimento, apontando que o conhecimento escolar é distribuído de forma desigual, dependendo das classes e grupos sociais a que se destina, além do papel dos conteúdos relacionados ao currículo oculto.

Duarte (2000) acrescenta a essa idéia a crítica que mesmo nas prescrições curriculares parece existir uma demanda para que o trabalho da escola com os alunos oriundos da classe trabalhadora centre-se em conteúdos que sejam úteis.

A partir das práticas curriculares observadas, nossa crítica é ainda mais radical: o conteúdo selecionado e trabalhado no cotidiano da sala de aula é prescindível na vida cotidiana dos alunos, ou seja, não se reveste de uma utilidade prática direta, ao mesmo tempo em que reitera a aversão ao teórico, ao conhecimento “clássico”. O que pode ser percebido na seleção de conteúdos feita pelos professores foi um esvaziamento do trabalho da escola com o conhecimento. O conhecimento escolar ensinado (forma e conteúdo) tornou-se tão frágil que não tem sentido em outro espaço que não o escolar.

Configura-se, portanto, uma prática curricular de abandono do trabalho com o conhecimento, diferentemente do proclamado por Coll e Zaballa. Parece que na chamada “sociedade do conhecimento” a prática curricular da escola, necessária para uma determinada parcela da população não é o trabalho com o conhecimento.

O conhecimento trabalhado na sala de aula aparece como deslocado do tempo e do espaço e preso a um cotidiano escolar passado. Esse aparente deslocamento, no entanto pode refletir o esforço docente para acompanhar as demandas sociais. No contexto geral das práticas curriculares observadas, o que vemos foi um conhecimento escolar empobrecido, destituído de sentido, deslocado, fragmentado e principalmente, incapaz de auxiliar na constituição de uma compreensão crítica do mundo.

Charlot (2000, p. 73) ao se colocar às voltas com questões desse tipo, afirmou que uma aula interessante seria aquela na qual se estabeleça, “em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”. Para ele, toda relação com o saber comporta uma relação epistêmica e de identidade. As seleções de conteúdo analisadas inviabilizam essas duas relações e trarão com certeza decorrências para o processo de aprendizagem.

A seleção pobre e feita de maneira, aparentemente, irrefletida pelos professores, empobrece também o próprio trabalho docente. O trabalho do professor é com o conhecimento escolar, sendo essa relação empobrecida, as outras dimensões de sua prática serão afetadas.

No entanto, mais uma vez é importante destacar que o professor aqui é entendido não como um sujeito individual, mas como um sujeito plural, forjado e que ajuda a forjar todas as relações nas quais está envolvido. Como afirma Lahire (1997, p. 349),

A consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência através das múltiplas relações que ele estabelece, no mundo, com o outro. Ela é, portanto, social por natureza, e não porque seria “influenciada” por um “meio social”, um “ambiente social” (concepção de um social periférico).

Nesse sentido, o trabalho com o conhecimento vai sendo fragilizado, sem o professor dar-se conta. Aos poucos, o conhecimento selecionado por ele como relevante vai sendo destituído de sentido e sua prática curricular legitima o papel social delegado à escola. Nesse caso, um papel que em essência, cada vez mais, parece ser o de guarda, de tutela, de cuidado.

Conforme afirma Santos (1995, p. 37)

... os estudos sobre a produção do conhecimento escolar, enfatizando o processo de constituição desse conhecimento, mostram que as teorias de ensino não podem ser consideradas apenas como instrumento para a compreensão e o desenvolvimento do processo de transmissão do conhecimento acumulado. As teorias e métodos de ensino têm que ser considerados como elementos constitutivos do próprio conhecimento escolar. Nessa direção André Chervel observa que ‘excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos.

Com isso, compreendemos que o trabalho frágil da escola na seleção do conhecimento parece ser a ponta do novelo que precisa ser puxada para entendermos o sentido que suas práticas assumem na atualidade.

A distribuição do conhecimento escolar

No entendimento das práticas curriculares cotidianas de sala de aula, tornou-se necessário, além das práticas de seleção, observar como o conhecimento escolar era distribuído e organizado nas séries e entre as séries.

Nas observações realizadas, percebemos a idéia forte de pré-requisito como um elemento necessário para o avanço no conteúdo na mesma série e na mudança de série para série. Na mesma série, as aulas são organizadas pelos professores observando uma lógica de aprofundamento e de níveis diferenciados de complexidade. No caso da alfabetização, por exemplo, primeiro trabalha-se com sílabas simples, depois complexas, na matemática, primeiro, adição, subtração, depois multiplicação, divisão. Primeiro contas com um algarismo, depois dois e assim por diante.

O nível crescente de complexidade e a idéia do conhecimento atrelada a uma base solidificada de pré-requisitos, parecem ser um ordenador do sequenciamento dos conteúdos. Tal idéia é utilizada inclusive pelos professores para justificar determinadas aprendizagens como vemos na aula a seguir:

A professora pede para os alunos abrirem o caderno de matemática.

Lembrou aos alunos que na aula anterior havia explicado a nomenclatura das multiplicações. A professora passou um por um para conferir a tarefa, foi fazendo comentário sobre quem tinha feito e quem não tinha feito, foi corrigindo e explicando no quadro.

1 → multiplicado

x 3 → multiplicador

3 → produto

A professora explica a importância de aprender isso já que na quinta série vão precisar dessa informação porque o professor só ira pedir para acharem o “produto”.

Explica a conta de matemática explicitando que são somas.

Ex.: 2

x3 2 + 2 + 2

6

Pede para as crianças repetirem os nomes com ela.

Explica no quadro e depois orienta individualmente.

Professora pede os “olhinhos” nela.

Fala: agora quero os olhinhos comigo.

6 7 8 9 10

x3 x3 x3 x3 x3

Para explicar ela pedia que as crianças levantassem os dedinhos conforme o n° e somava as vezes necessárias para chegar ao resultado e depois ia contando junto com as crianças. Explica que a ordem não altera o produto e que a multiplicação é uma operação resumida.

Faz isso com todas as operações.

Escreve no quadro os seguintes exercícios e pede para as crianças copiarem:

4 3 2 4 4 5 4 6 4

x3 x4 x4 x2 x4 x4 x5 x4 x6

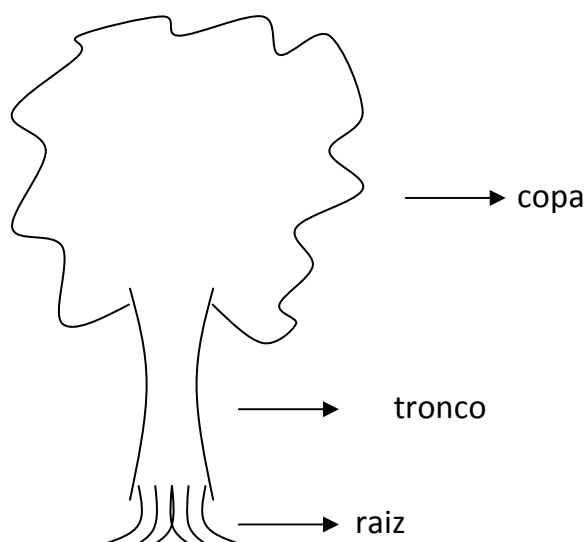
(Notas de Campo – 2ª série A)

De série para série, a questão do pré-requisito assume uma característica interessante. Durante a pesquisa foi possível participar do conselho de classe quando um dos professores da primeira série trouxe para decidir, no conselho, a reprovação de dez de seus alunos. Por pressão da Orientadora da escola que achava o número muito alto, a situação dos alunos foi analisada individualmente. Em cada caso, o professor dizia o que o aluno sabia fazer: “escreve, mas não lê sílabas complexas”, “Não junta as partes das famílias trabalhadas” “Lê mas não escreve”. Percebeu-se que o grande pré-requisito

era dominar a leitura e a escrita, todos os outros poderiam ser relevados, menos essa dificuldade. Essa questão se junta a outra identificada: a percepção de que o nível de aprofundamento e de complexidade presentes no trabalho com um conteúdo numa série não ocorria de série para série.

Dito de outra forma, como o foco do ensino, para os professores é a leitura e a escrita, apesar de existir um aprofundamento gradativo naquilo que se ensina (por exemplo, podemos perceber a especificação mais presente na segunda, terceira e quarta série) é uma constante a repetição de conteúdos em séries diferentes.

Tal situação pode ser observada nos conteúdos trabalhados em duas turmas diferentes. Na primeira série C, registramos uma aula em que a Professora explicou, a partir de um desenho no quadro, como o apresentado a seguir, que toda árvore é composta por:



Após a exposição do desenho acima, pediu que cada criança desenhasse uma árvore em seus cadernos, conforme o modelo, e identificassem as suas partes.

Na segunda série B, observamos uma aula em que a professora distribuiu aos alunos um livro de ciências. Ela pediu às crianças que abrissem em uma parte do livro que fala sobre vegetais e animais. Após lerem o texto do livro, a professora desenha uma árvore no quadro e explica que as árvores são compostas por: raiz, caule, flores, fruto e semente.

Não são raras as situações em que os mesmos conteúdos, como nesse exemplo, são trabalhados em diferentes séries. O sequenciamento e o compassamento dos conteúdos entre as séries, aparentemente, demonstram, ser fracos²⁵.

Na verdade, como o pré-requisito, fortemente demarcado, é ler e escrever, esse sequenciamento e compassamento não se tornam relevantes. A aquisição da leitura e da escrita é definidora na aprovação e reprovação do aluno, assim como de seu sucesso e fracasso.

Por isso, diferentemente, na mesma série, o sequenciamento e o compassamento são bastante fortes. Os conteúdos e as áreas disciplinares são demarcadamente separados. Cada conteúdo dentro de uma disciplina é uma unidade específica e sem relação com as demais. O que é aprendido na primeira aula de Língua Portuguesa pode não ter relação com as outras aulas e assim por diante. O professor tem dificuldades inclusive, talvez em função disso, de relacionar o conteúdo com as hipóteses que as crianças constroem sobre os temas estudados.

A forma descontextualizada com que os conceitos são apresentados bem como suas fragmentações estruturam os conteúdos em unidades isoladas dentro de uma mesma disciplina e no conjunto das disciplinas na série.

Além disso, de série para série, não existe uma conexão aparente entre os conteúdos aprendidos. Configura-se dessa forma uma forte fragmentação nos conteúdos trabalhados.

As práticas de seleção e organização do conhecimento escolar no espaço e tempo da sala de aula vão nos fazendo perguntar: no âmbito do conteúdo, é relevante para os alunos não aprender o que a escola ensina?

Estamos, portanto diante de uma prática curricular que carrega em seu bojo a forma escolar na qual é forjada. É uma prática que legitima um único modelo válido como ensino e aprendizagem. Estruturada e estruturante, constitui um discurso pedagógico que, apesar de, às vezes, contraditório e desconexo, espelha uma escola que privilegia, o ensino, dissociado da aprendizagem, o método dissociado do conteúdo, o professor dissociado do aluno. É uma escola da e com rupturas. Talvez o modelo mais adequado aos tempos atuais.

Em nossa concepção, são práticas orientadas por uma estrutura bastante homogênea e na qual as desconexões e rupturas servem para salvaguardar a sua homogeneidade.

A homogeneidade encontrada nas práticas curriculares pesquisadas nos permite afirmar que existe um operador comum que orienta a ação docente. Em nossas análises, a forma escolar e o *habitus* tornam-se categorias pertinentes e válidas para o entendimento dessa ação.

²⁵ Bernstein trabalha com a idéia de sequenciamento e compassamento fraco e forte.

A partir delas, compreendemos o tipo de ensino e aprendizagem que é instituído pela prática curricular de sala de aula, bem como as ações dos professores frente às diferenças.

Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 84), com base na perspectiva de Bourdieu,

A prática é como um trem que suporta seus próprios trilhos, numa orquestração sem diretor de orquestra, que dita o que pode ser feito e o que não pode, porque nos leva a rejeitar o que foi rejeitado e a desejar aquilo que é inevitável. Na prática educativa, como ocorre em outras práticas sociais, não dirigimos cada experiência de maneira racional com deliberações explícitas, que, uma vez realizadas, aceitamos ou rejeitamos dependendo dos resultados obtidos...A racionalidade das ações, além de limitada, como já vimos, nem sempre é explícita na medida em que é amparada em hábitos sociais... O efeito estabilizador do habitus não nega o processo contínuo de criação de novidades, especialmente quando aquele encontrar condições e acontecimentos provocativos que não admitem velhas respostas e que exigem sua adaptação. É produtor, apesar de ser em processos de reconstrução contínua. Há então, liberdade para inventar, embora controlado pelas condições de sua produção histórica socialmente situadas, afastadas tanto da reprodução mecânica como da novidade imprevisível.

Estamos, portanto, diante de práticas coletivas, partilhadas, culturais. Práticas que por mais que tenham uma dimensão individual, precisam sempre ser entendidas no e pelo seu contexto cultural, bem como em suas inovações, suas mudanças e seus avanços.

Referências

- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1989). *Classes, códigos y control. I – Estudios Teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal Universitária.
- Bourdieu, P., Nogueira, M. A. e Catani, A. (org.) (1998). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Duarte, N. (2000). *Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática.

Morais, A. M. (1989). *Socialização Primária e prática Pedagógica*. Volume 1 e 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nogueira, M. A. (2007) *O conceito de capital cultural ainda é útil para pensar as desigualdades escolares?* Palestra proferida na aula Inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis: s/e, 2007.

Santos, L. L. de C. P. (1995). O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In Moreira, A. F. B. *Conhecimento Educacional e formação do professor – questões atuais*. 2 ed. Campinas: Papirus. 12 páginas.

Silva, T. T. da. (1990). Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*. (73). São Paulo. 23 páginas

Whitty, G. (1985). *Sociologia e conhecimento escolar: teoria do currículo, pesquisa e política*. Tradução: Miguel Lopes (mimeo), Londres.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.