



EDUCAÇÃO E ENSINO
NO 1º. e 2º. GRAUS:
AÇÃO E REFLEXÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

Volume 8
Número 1
Janeiro/Abril 1983

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 8

n. 1

Janeiro/Abril 1983

Porto Alegre

ISSN 0100-3143

Educ. e Real.	Porto Alegre	v. 8	n. 1	p. 1-96	jan./abr. 1983
---------------	--------------	------	------	---------	----------------

EXPEDIENTE

Conselho Editorial

Presidente: *Juracy C. Marques*
Vice-Presidente: *Maria Estela Dal Pai Franco*
Membros: *Aroldo Soares de Souza Rodrigues*
Flávia Maria Sant'Anna
Juan José Mouriño Mosquera
Rute Vivian Angelo Baquero
Vânia Maria Moreira Rasche

Editor
responsável
por este
número: *Vera Regina Pires Moraes*

Equipe de Trabalho

Secretária Executiva: *Maria Bernadette Petersen Herrlein*

Membro da Sec. Exec.: *Rovílio Costa*

Assessoria Técnica: *Merion C. Bordas*
Nilva Carmen Postal Bristoti
Regina Maria Varini Mutti

Supervisão editorial: *Helena Osorio Lehen*

Distribuição e assinatura: *Jacy Busato*
Jornalismo: *Aldaneí Areias*

EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976 -

1976, 1

1977, 2

1978, 3

1979, 4(1, 2, 3)

1980, 5(1, 2, 3)

1981, 6(1, 2, 3)

1982, 7(1, 2, 3)

1983, 8(1,

CDU 37 (05)

SUMÁRIO

<i>Editorial</i>	5
------------------------	---

Pesquisas

PADRONIZAÇÃO DO TESTE DE HABILIDADE PARA O TRABALHO MENTAL Lucila Maria Costi Santarosa	7
DESENVOLVIMENTO DE VALORES: UM ESTUDO PILOTO Ângela Maria Brasil Biaggio	25

Artigos

A PESQUISA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: REALIZAÇÕES E PERSPECTIVAS Beatriz Corso Magdalena	35
O GABINETE PEDAGÓGICO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS Vera Regina Pires Moraes	45
CIÊNCIAS NA ESCOLA: A PROPOSTA DE TRABALHO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS Beatriz Corso Magdalena	51
O INGLÊS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO Fabiola Lemanski Lunardi, Nancy Schneider Thorman e Sofia Grossman Zaduchliver	59
PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE 8ª SÉRIE DA FIGURA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL Marilene Paré de Oliveira	65
UM REFERENCIAL PARA O ESTABELECIMENTO DE REGRAS DE CONVIVÊNCIA SOLIDÁRIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO Cícero Marcos Teixeira, Anamaria Lopes Colla e Alba Gonçalves de Vargas	69

Comunicações

COLÉGIO DE APLICAÇÃO: NAQUELÊS PRIMEIROS DIAS Isolda Holmer Paes	75
COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1982 Vera Regina Pires Moraes e Cícero Marcos Teixeira	83
PROJETO EM DESENVOLVIMENTO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO — UFRGS Vera Regina Pires Moraes, Lucila Maria Costi Santarosa e Anamaria Lopes Colla	92

EDITORIAL

A idéia que preside a existência dos Colégios de Aplicação é a de escola-laboratório.

Ser escola-laboratório implica necessariamente atividade, operância, criatividade, busca do novo, investigação, comunicação... Esforço, dedicação e desprendimento tornam-se então a exigência básica da linha de ação escolar.

A busca da observância desta exigência tem sido a tônica na vida do Colégio de Aplicação da UFRGS, desde 4 de abril de 1954, quando a ousadia e o idealismo pedagógico da professora Graciema Pacheco, juntamente com a sensibilidade e competência da professora Isolda Paes e o marcante apoio do eminente professor Luiz Pilla, tornaram realidade este estabelecimento de ensino.

Inovação e melhoria de ensino, a partir de experiências como escola-laboratório, vêm se mantendo desde então como metas prioritárias, buscadas com esforço e tenacidade, com o compromisso de todos e de cada um.

A certeza de que a escola concretiza o seu existir como comunidade na dinâmica interdependente dos grupos que a tornam escola: alunos, professores, pais, funcionários e direção, tem orientado o diálogo aberto e construtivo, capaz de direcionar e redirecionar a ação e a reflexão sobre o fazer pedagógico.

As realizações, a pesquisa formal ou de ação, geralmente pouco divulgadas, têm estado sempre presentes na vida do Colégio e, em grande parte, têm sido o subsídio fundamental para a inovação ou a consolidação na área do ensino aprendizagem, a nível do 1º. e 2º. graus.

De acordo com uma proposta para determinar prioridades e estabelecer o equilíbrio entre as funções dos Colégios de Aplicação, cabem a eles, por força de sua condição de escola-laboratório, dentro de uma escala hierárquica: a) experimentação, b) pesquisa, c) participação, d) observação, e) demonstração, f) preparo do professor em serviço, g) estágio para estudante.

Ao longo dos anos, o Colégio de Aplicação da UFRGS vem desempenhando todas estas funções, de forma mais ou menos enfática, considerando o tempo e o espaço que tem ocupado. O que ora se apresenta são amostras — evidências do que se fez e se faz nesta Escola, matéria para reflexão, capaz de apoiar ou auxiliar a mudança na trajetória pedagógica.

Vera Regina Pires Moraes,
Diretora do Colégio de Aplicação da UFRGS

PADRONIZAÇÃO DO TESTE DE HABILIDADE PARA O TRABALHO METAL *

*Lucila Maria Costi Santarosa ***

RESUMO

Este estudo visou a padronização do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental — H.T.M. construído pela equipe do Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação, da Faculdade de Educação da UFRGS.

Tal teste é composto de três partes: a parte I, raciocínio lógico verbal; a parte II, raciocínio lógico numérico; a parte III, raciocínio lógico abstrato.

O grupo normativo foi composto por uma amostra de 1471 alunos, de ambos os sexos, matriculados em 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau em Escolas da rede Estadual de Ensino, categorizadas em diferentes níveis sócio-econômicos.

A medida da consistência interna do teste, através do coeficiente de Cronbach, foi de 0,92. A validade do instrumento foi verificada pela correlação do mesmo em outras medidas da inteligência (Raven e D₄₈) e com medidas do desempenho escolar (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia).

Os procedimentos de aplicação do teste envolvem exemplificações em cada uma de suas partes.

A avaliação do H.T.M. pode ser feita através de tabelas de Percentis e de Escores-Padrão Normalizados T, construídas para ambos os sexos, considerando-se diferentes faixas etárias (de 11 anos a + de 15 anos) e níveis de escolaridade (6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau).

*Este artigo foi elaborado a partir da pesquisa «Padronização do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental — H.T.M.», financiada pelo INEP, em 1982, sob a coordenação da autora com a seguinte equipe: Olga Wainstein, Zenia Raupp do Prado, Joyce Munarski Pernigotti, Maria Conceição Tassinari Stumpf, Marilene Fonseca Seger e Isa Beatriz Mentz.

† O teste H.T.M. foi construído no Serviço de Orientação Educacional do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS e sua padronização contou com a assessoria do Laboratório de Medidas Educacionais da mesma Faculdade.

**Doutor em Educação; Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS.

1. INTRODUÇÃO

Instrumentos padronizados, para a mensuração do comportamento humano, representam um recurso valioso, para os sistemas de ensino, não somente pela carência existente na realidade brasileira, em todos os graus vigentes, mas, principalmente, pelo caráter científico que tais medidas são portadoras.

Como consequência, a utilização dos resultados fornecidos, por tais instrumentos, estará revestida de maior segurança e confiança, quer no que se refere à aferição de resultados, quer apoiando estudos e investigações, quer na orientação individual, quer na predição de desempenhos.

A utilização de medidas válidas e fidedignas, embasadas na teoria da mensuração e metodologia correspondente, é uma imposição do propósito básico de manter o caráter científico do conhecimento educacional.

As críticas feitas à área das Ciências Humanas, em contraste com a área das Ciências Exatas, têm como principal argumentação a de que as medidas utilizadas na primeira área carecem de valor científico e estão muito aquém de atingir um nível de maior refinamento e informações mais precisas das variáveis que se aplicam ao comportamento humano. Esta crítica é procedente quando deixam de ser tomados os cuidados que asseguram instrumentos válidos e fidedignos, ou seja, quando os processos científicos, que garantem precisão à medida básica do fenômeno, deixam de ser considerados nas avaliações do comportamento humano.

No Brasil têm-se observado algumas tentativas de padronização ou de tradução e adaptação de testes e escalas, basicamente, divulgados pelo Centro Editor de Psicologia Aplicada — CEPA. Verifica-se, contudo, ainda muita carência em determinadas dimensões do comportamento humano, fazendo com que se utilizem instrumentos padronizados em outros países. Essa utilização é feita usando-se as tabelas de normas em sua forma original, construída com base em resultados de um grupo normativo oriundo de uma realidade, na maioria das vezes, diversa em seus aspectos sociais, culturais e econômicos, da realidade brasileira.

Exemplos dessa situação podem ser observados com referência a testes que se propõem medir a capacidade intelectual.

Considerando essas colocações, pretende-se trazer uma contribuição a essa área, oferecendo um teste padronizado que visa a medir habilidades para o trabalho mental.

Essa contribuição, além de suprir uma área carente, oportuniza a utilização de um instrumento de medida construído e padronizado com resultados de uma amostra brasileira.

Este trabalho é uma síntese da padronização do teste H.T.M. que envolve: a) a dimensão teórica que fundamenta a definição e a mensuração da inteligência; b) a descrição do teste, suas partes e os aspectos que se propõe medir; c) a

metodologia utilizada com os resultados referentes à consistência interna e à validade do instrumento.

Maiores detalhamentos poderão ser consultados no relatório do estudo (Santarosa, 1982).

2. INTELIGÊNCIA: DEFINIÇÃO, MENSURAÇÃO E RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR

Historicamente tem-se observado mais sucesso em medir a inteligência do que em defini-la. Enquanto muitos psicólogos concordam que testes padronizados medem uma parte (não necessariamente uma grande parte) da habilidade das pessoas para o desempenho das tarefas intelectuais, eles não concordam com o que é inteligência (Stenberg, 1981).

Segundo Vandievier & Vandievier (1980) os «experts» em mensuração são incapazes de criar uma definição de inteligência que seja universalmente aceita. As causas de tais discrepâncias se devem, primordialmente, à diversificação dos pressupostos teóricos ou filosóficos de tais concepções.

Para Bütcher (1972) a introdução do conceito de inteligência deve-se aos trabalhos Herbert Spencer e Francis Galton. Diz o autor que tanto um como o outro acreditavam em uma capacidade geral, mais importante do que as capacidades específicas e diferentes destas.

No início deste século, estas idéias foram apoiadas em provas estatísticas realizadas por Spearman que mostrou o predomínio da capacidade geral ou inteligência.

A partir de então, estudos relativos à inteligência foram aprimorados, mas não substancialmente modificados.

Segundo Wechsler (1973) com Thorndike desenvolveu-se a idéia de que a medida da inteligência consiste em alguma avaliação qualitativa e quantitativa dos produtos mentais, levando-se em consideração a maior ou menor excelência ou velocidade com que ocorrem. Como tal, as habilidades são estes produtos mentais classificados em tipos de operações diversas.

Com Piaget, uma dimensão nova foi dada ao passar, ele, da preocupação com quantidade em níveis de inteligência para formas de inteligência a partir das etapas do desenvolvimento genético.

De outra parte, o interesse está voltando para o pensamento dito «original» ou «divergente» ou «criativo» que se contrapõe ao pensamento analítico ou convergente, predominantemente avaliado nos testes de inteligência convencionais.

Rieben (1979) salienta que o exame das funções cognitivas tem três dimensões nas quais pode apoiar-se. Uma é a inteligência global. Outra, a inteligência operatória. A terceira, a criatividade. Diz ainda que embora criadas e desenvolvidas em momentos diferentes da história da investigação psicológica, com objetivos diferenciados e mesmo sem fundamentações teóricas diversas, estas

três dimensões não apresentam descontinuidades ou rupturas. Haveria, sim, uma complementariedade entre elas.

Apesar da dificuldade em conceituar ou definir o que seja inteligência, grandes avanços na sua mensuração foram realizados. A história do desenvolvimento dos testes para medir a inteligência é quase paralela ao desenvolvimento da Psicologia como ciência.

Alfred Binet e Théodore Simon publicaram em 1905 o primeiro conjunto de testes de inteligência e, três anos depois, a primeira escala de inteligência. O termo idade mental, como é hoje usado em psicologia, foi criado por Binet como uma maneira de definir diferentes graus ou níveis de inteligência.

O teste de Binet, e dos que o seguem, representa o ponto de vista extremo da escola das «faculdades» — a inteligência — é genérica e um teste genérico é tudo o que se necessita para indicar a categoria intelectual de um indivíduo.

A origem da divisão da inteligência em fator G e fator S está em Spearman (1955).

Da teoria dos dois fatores decorre a conclusão de que o objetivo dos testes de inteligência deveria ser o de medir a quantidade do fator geral de cada indivíduo. Se o fator geral está em todas as capacidades, apresenta a única base para se prever as condições que possui uma pessoa de passar de uma situação para outra. Seria inútil medir fatores específicos, pois, por definição, cada um deles atua em uma única atividade. Spearman (1955) propõe, então, que um único teste muito saturado de fator G substitua a heterogênea coleção de itens encontrados nos testes de inteligência.

A teoria de Spearman evoluiu ainda para admitir a existência de outra classe de fatores, os intermediários, assim chamados por não serem tão rigorosamente específicos, nem tão universais como o geral. São fatores comuns a um determinado grupo de atividades.

Contrapondo-se à teoria dos dois fatores, a multifatorial apresenta a inteligência como um grande número de fatores específicos ou de diferentes funções. O nome de Thorndike é associado a esta teoria, bem como o de Thurstone, um de seus principais defensores e que introduz a idéia de fatores primários e grupais, estabelecendo, de certo modo, uma ligação entre a teoria dos dois fatores e a teoria multifatorial.

Os fatores ou aptidões primárias apresentados pelos fatoristas são: compreensão verbal (V); fluência verbal (F ou W); número ou exatidão de cálculo (N); percepção espacial (E ou S); memórias associativas ou facilidade de evocação (M); rapidez de percepção (P); raciocínio abstrato: indução-dedução (I ou R).

A diversidade de teorias e correntes a respeito da inteligência bem como das formas de medi-la, têm se constituído em estímulo para a continuação de estudos a respeito deste tema.

As críticas mais recentes, feitas a testes de inteligência, são um desafio para investigadores que buscam, cada vez mais, aprimorar e apresentar uma

diversidade de instrumentos de medida de inteligência, pois a existência de uma capacidade inteligente nos indivíduos é indiscutível.

É esta inteligência individual, com características e peculiaridades próprias e específicas, influenciada por fatores externos e internos que nela interferem, a responsável, até certo ponto, pelo sucesso na escola.

Thorndike & Hagen (1970) a partir de investigações realizadas, apresentam conclusões como:

- a correlação entre o resultado do teste de inteligência e os graus obtidos na escola é considerável;
- as correlações mais altas entre o resultado de teste de inteligência e desempenho escolar são encontradas nas escolas «elementares». Mais do que nas escolas «secundárias», e mais altas ainda nestas do que nas universidades;
- o grau de correlação entre teste de inteligência e sucesso escolar depende da matéria de estudo.

Tem sido constatado que a correlação entre aptidão e rendimento existe, mas não é perfeita. Os alunos que se situam nos mais altos níveis de aptidão escolar tenderão a apresentar um rendimento superior mas não obterão necessariamente os mais altos graus de desempenho. Haverá sempre discrepâncias nestas correlações. E estas podem ser explicadas por múltiplos aspectos que interferem tanto na aptidão quanto no rendimento escolar e são, principalmente, as relacionadas ao meio sócio-econômico e cultural do aluno.

3. DESCRIÇÃO DO TESTE DE HABILIDADES PARA O TRABALHO MENTAL - H.T.M.

O teste de «Habilidades para o Trabalho Mental» (H.T.M.) surgiu no Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sendo uma «escola laboratório» recebe um número limitado de alunos. Devido ao conhecimento e prestígio da escola na comunidade a que pertence, a procura pelas poucas vagas existentes foi sempre muito grande. Para a admissão dos alunos, a escola decidiu realizar um exame de seleção que visava classificar os candidatos, tomando por referência o conhecimento adquirido nos níveis anteriores a que a escola admitia, bem como a habilidade do candidato para desenvolver um trabalho intelectual. Desta forma, juntamente com provas de conhecimento nas áreas básicas do currículo de 1º grau (Matemática, História, Geografia e Ciências), eram aplicados testes de inteligência padronizados.

A preocupação dos pais em preparar as crianças para a seleção do C.A. fez com que a escola tivesse de mudar, todos os anos, os testes de inteligência

aplicados, para evitar a influência de treinamentos anteriores. Anastasi (1967) relata, através de estudos, que a preparação para o teste, idêntico ou semelhante, leva crianças, antes incapazes, a executá-los corretamente. Os progressos apresentados pelas crianças é maior quando o teste é idêntico.

Com essa preocupação, a escola mobilizou-se para a construção de um teste no qual os candidatos não mais poderiam ser treinados diretamente por não ser dado conhecimento público.

Foi portanto baseado nessas idéias que surgiu o Teste de Habilidade para o Trabalho Mental (H.T.M.).

Habilidade entendida «como modos de operação e técnicas generalizadas para tratar com problemas». Em testes de habilidades, os problemas e materiais apresentam características tais que nenhuma ou pequena informação específica é exigida ... As habilidades abrangem processos mentais de organização e reorganização de materiais com vistas ao alcance de um propósito específico (Bloom, 1972, p.34).

Conforme já exposto, a versão de que existe apenas um tipo de capacidade cognitiva é contestada amplamente e existem muitas outras alternativas que tentam explicar as estruturas das capacidades humanas. Diferentes tipos de problemas podem exigir habilidades separadas e distintas, mas também é possível que se utilize para diferentes tarefas a inteligência geral e capacidades mais ou menos específicas. Desta forma, compreende-se que testes de inteligência geral não são e nem podem ser absolutamente genéticos, já que se expressam através de fatores mais específicos.

Os processos de raciocínio lógico configurados por Dedução e Indução estão presentes no teste H.T.M. Na Dedução, primeiramente, deve-se considerar e compreender o problema proposto, selecionando-se, após, o princípio concreto a ser aplicado. Logo adiante, por inferência, uma conclusão é proposta. Definida como aptidão para raciocinar do geral para o particular, a dedução é exigida especialmente em testes de raciocínio aritmético, analogias de figuras, séries e números para completar.

Já o processo de estabelecer relações entre coisas que são semelhantes para se descobrir um princípio geral, ou uma lei, é conhecido como Indução e se define como a aptidão para raciocinar do particular para o geral.

É difícil, entretanto, segundo alguns estudiosos, separar Dedução e Indução, que muitas vezes se combinam para formar novamente o próprio raciocínio, considerado mais geral. Pichot (1971) exemplifica esta idéia da seguinte maneira. Se num teste, a questão proposta for $A < B$; $C < ?$, a resposta D terá que relacionar-se com C como B se relaciona com A. Para se chegar à resposta, precisa-se dos seguintes processos de raciocínio: O Indutivo: encontrar a relação existente entre A e B. O Dedutivo: aplicar a relação encontrada de modo a obter D. Na realidade existem aí os raciocínios presentes.

O teste H.T.M. se propõe a ser uma contribuição como um instrumento que visa medir habilidades para o trabalho mental.

O H.T.M. se constitui de 48 questões divididas em 3 partes iguais:

Parte I

Raciocínio Lógico Verbal, predominantemente, com 16 itens de múltipla escolha com quatro alternativas.

A resolução dos itens desta parte do teste requer a capacidade de pensar e trabalhar com argumentos. Nela, o sujeito utiliza o processo pelo qual, com base em uma ou mais premissas, chega a uma conclusão, utilizando a correta aplicação das regras lógicas.

A parte I se propõe a investigar a habilidade do sujeito para entender os conceitos expressos em palavras. Verifica a aptidão verbal e utiliza, predominantemente, o raciocínio dedutivo.

Exemplos:

1. Pássaros só podem voar, mas minhocas podem rastejar. Assim sendo:

- (A) Pássaros comem minhocas.
- (B) Pássaros às vezes rastejam.
- (C) Pássaros não comem minhocas.
- (D) Pássaros não rastejam.

2. Maria é mais bonita que Joana. Laura é menos bonita que Joana.

LOGO

- (A) Laura é mais bonita que Joana.
- (B) Maria é menos bonita que Joana.
- (C) Laura é menos bonita que Maria.
- (D) Joana é mais bonita que Maria.

Parte II

Raciocínio Lógico Numérico, predominantemente, com 16 questões de resposta curta.

Esta parte do teste destina-se a verificar a aptidão numérica e utiliza, intensamente, o raciocínio lógico indutivo. A habilidade exigida é a de lidar com números e descobrir relações entre eles. Na resolução dos itens utiliza-se a capacidade para inferir, a partir de uma seqüência numérica, as regras ou princípios matemáticos implícitos. Esta parte se propõe a verificar a facilidade com que o sujeito trabalha com conceitos e operações numéricas.

Exemplos:

1.

5 7 9 11 13 ...

2.

30 33 34 37 38 ...

Parte III

Raciocínio Lógico Abstrato, predominantemente, envolvendo estruturas simbólicas, com 16 itens de resposta curta.

A parte III consta de seqüências de figuras e letras e se propõe a medir o nível de abstração. Por raciocínio abstrato entende-se a capacidade para compreender e raciocinar com idéias expressas de forma não verbal (símbolos, códigos, etc.)

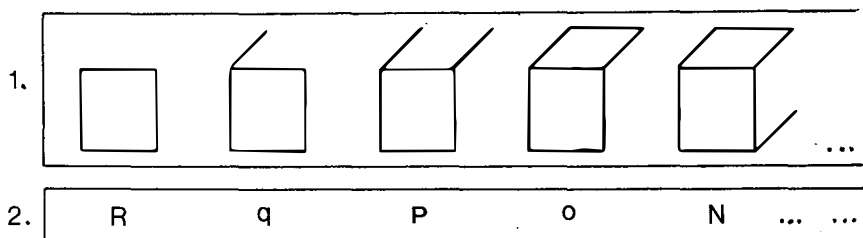
As séries apresentadas em cada item exigem a capacidade de perceber a existência de um princípio, implícito, lógico, que rege a transformação das figuras e a ordem das letras.

Para a resolução das seqüências apresentadas, o sujeito deverá, depois de compreender a relação existente, inferir logicamente, designando o próximo ou dois próximos diagramas ou símbolos.

Esta parte do teste relaciona-se com as duas anteriores, complementando os aspectos intelectuais genéricos da parte verbal e numérica.

Verifica, também, a capacidade de perceber detalhes e semelhanças e diferenças.

Exemplos:



4. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DO H.T.M.

4.1 Desenvolvimento

O teste H.T.M. passou por várias versões, com diferentes totais no nº de itens. A sua análise, em termos psicométricos, iniciou-se com a versão composta de 60 itens, correspondendo a 20 questões em cada uma de suas três partes.

Um exame preliminar do instrumento em termos de análise de itens e consistência interna foi feito, utilizando-se uma amostra de 160 alunos.

Após essa análise preliminar, o teste foi reformulado com base nos resultados dos itens que apresentaram baixos índices de discriminação. Reduziu-se para 16 as questões em cada uma das partes do H.T.M., correspondendo a sua versão atual em um total de 48 itens.

4.2 Composição da amostra de padronização

Considerou-se na seleção da amostra os alunos de 6ª, 7ª e 8ª séries das Escolas da rede Estadual de Porto Alegre, das quatro áreas geoeducacionais (1), com o 1º grau completo.

Utilizou-se, na seleção das escolas, além de áreas geoeducacionais, o critério de classificação do nível sócio-econômico da Escola, adotado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

Foram selecionadas três escolas de cada nível sócio-econômico de cada uma das quatro áreas geoeducacionais.

Em cada escola selecionou-se uma turma de alunos de 6ª série uma de 7ª série e outra de 8ª série.

Compuseram a amostra 1.471 alunos conforme a distribuição da Tabela 1.

TABELA 1:
COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS POR IDADE, SÉRIE, NÍVEL
SÓCIO-ECONÔMICO DA ESCOLA E ÁREA GEOEDUCACIONAL

ESPECIFICAÇÕES		M	F	TOTAL
FAIXA ETÁRIA	11 anos (10, 6-11, 5)	77	71	148
	12 anos (11, 6-12, 5)	89	87	176
	13 anos (12, 6-13, 5)	103	151	254
	14 anos (13, 6-14, 5)	195	221	415
	15 anos (14, 6-15, 5)	139	147	286
	acima 15 anos (15, 6-18, 0)	82	109	191
SÉRIE	6ª.	273	277	550
	7ª.	163	195	358
	8ª.	249	314	563
NÍVEL S. E. ESCOLA	Alto	244	249	493
	Médio	297	344	641
	Baixo	144	193	337
ÁREA	1ª.	263	255	518
	2ª.	137	154	291
	3ª.	118	162	280
	4ª.	167	215	382
TOTAL POR SEXO		685	786	1.471

(1) Atualmente passaram a existir apenas duas áreas, em Porto Alegre, denominadas agora como Delegacias Educacionais.

Em todas as variáveis, com exceção da idade, o total de alunos, por sexo, excedeu a 100 estudantes.

4.3 Procedimento de Coleta de Dados

O H.T.M. foi aplicado de forma coletiva em cada uma das turmas selecionadas. Os resultados foram transpostos para folha ótica e analisados através do computador.

O Teste Raven e o D₄₈ foram aplicados em três escolas, em 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau, considerando-se os três níveis sócio-econômicos. Dessa forma, cada uma das escolas representou um dos três níveis.

Os resultados do desempenho dos alunos foram levantados no final do ano letivo, depois das escolas concluírem suas atividades de avaliação e recuperação.

4.4 Análise dos itens do H.T.M.

Com referência aos itens, na versão atual do teste H.T.M., foi calculado o índice de discriminação, através do coeficiente ψ_i , e o índice de facilidade, considerando-se ambos os sexos da amostra geral de padronização.

Constatou-se que a Parte II do teste H.T.M. apresentou, tanto no geral como por sexo, os maiores índices de discriminação. A Parte I apresentou os menores índices. Contudo, todos eles foram positivos e significativos.

Com relação ao índice de facilidade, todas as três partes do teste iniciam com itens mais fáceis ou com $IF \geq 73\%$ de acertos. Constatou-se, também, que a Parte I concentra maior número de itens médios com 60% ; a Parte II concentra maior número de itens médios com $60\% \geq IF \geq 20\%$ e a Parte III apresenta maior número de itens mais difíceis com $IF < 30\%$.

Analisou-se também a eficiência das opções das questões da Parte I. Com referência a este aspecto, observou-se que todas as alternativas, corretas e incorretas, dos itens do teste foram assinaladas pelos 27% sujeitos do grupo inferior.

4.5 Fidedignidade do H.T.M.

A fidedignidade foi analisada em termos de consistência interna do teste, utilizando-se o cálculo do coeficiente α de Cronbach que se constitui em uma extensão do Método de Kuder-Richardson.

O cálculo desses coeficientes foi feito considerando-se o teste como um todo e as suas três partes separadamente. Esse cálculo levou em conta, também, as variáveis sexo, idade e séries de escolaridade da amostra de padronização.

A Tabela 2 mostra os coeficientes de fidedignidade alcançados pelo teste. Observa-se que, de modo geral, em todas as variáveis consideradas, a Parte I do teste apresenta menores coeficientes. A Parte II foi a que apresentou maiores coeficientes de consistência interna.

TABELA 2:
COEFICIENTES DE FIDEDIGNIDADE α DO TESTE H.T.M.
POR SEXO, IDADE, SÉRIES E GERAL

DIMENSÕES	PARTES			TESTE GERAL
	I	II	III	
Sexo				
M	0,72	0,88	0,82	0,92
F	0,72	0,89	0,83	0,92
Idade				
11	0,72	0,87	0,80	0,91
12	0,72	0,88	0,81	0,92
13	0,70	0,89	0,83	0,92
14	0,73	0,89	0,84	0,93
15	0,66	0,87	0,80	0,90
+ de 15	0,66	0,86	0,80	0,89
Séries				
6ª.	0,69	0,87	0,81	0,91
7ª.	0,69	0,88	0,81	0,91
8ª.	0,66	0,88	0,81	0,91
GERAL	0,72	0,89	0,82	0,92

Com referência à variável sexo, o teste apresentou um $\alpha = 0,92$ tanto para o sexo feminino como para o masculino.

Com relação à idade, observa-se uma dimensão crescente nos coeficientes do teste e suas partes da faixa de 11 até 14 anos. Acima desta faixa, os valores tendem a decrescer. Como ocorreu com a variável sexo, os maiores coeficientes, considerando-se as partes do teste, são observados na Parte II.

Na variável séries, os resultados evidenciam uniformidade com referência ao teste e à Parte III. Da mesma forma que as variáveis anteriores, a Parte II é a que apresenta maiores coeficientes.

Em termos gerais observa-se que o teste H.T.M. apresenta um alto índice de fidedignidade, $\alpha = 0,92$, considerando-se o teste como um todo. A Parte II e III também apresentam altos índices, $\alpha = 0,89$ e $\alpha = 0,82$ respectivamente. A Parte I do teste foi a que apresentou menor coeficiente de consistência interna, $\alpha = 0,72$. Mesmo assim constituiu-se um bom índice de fidedignidade.

4.6 Validade do H.T.M.

O estudo da validade do H.T.M. foi realizado considerando-se duas medidas básicas:

a) Correlação com outros testes de Inteligência: Matrizes Progressivas de Raven (1972) e o Dominós (D_{48}) Pichot (1961).

b) Correlação com o desempenho escolar nas áreas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (História e Geografia). Esta última área é trabalhada separadamente nas escolas da rede estadual.

4.6.1 Correlação com outros Testes de Inteligência

A Tabela 3 mostra os resultados das correlações feitas entre o H.T.M e os testes Matrizes Progressivas e Dominós (D_{48}).

Observa-se que todos os coeficientes obtidos foram significativos ($p \leq 0,01$). As correlações do escore geral do H.T.M. com os dois testes foi superior a 0,70 ($r > 0,70$); com relação às partes do teste H.T.M. a maioria das correlações foi superior a 0,60 ($r \geq 0,60$), com exceção da Parte I com o percentil do Teste de Matrizes Progressivas.

De modo geral, constata-se que o Teste H.T.M. e suas respectivas partes mantêm altas e significativas correlações com os testes Matrizes Progressivas e Dominós (D_{48}) os quais se propõem a medir a inteligência.

4.6.2 Correlação com o Desempenho Escolar.

Para correlacionar os escores do H.T.M. com o desempenho escolar, foram utilizados os resultados dos alunos, daquelas escolas da amostra, que usam sistema de atribuição de nota e não conceito ou parecer descritivo.

A Tabela 4 possibilita observar os coeficientes de correlação obtidos entre essas duas variáveis.

Verifica-se que todos os graus de correlação obtidos entre o H.T.M. e o desempenho escolar, considerando também a variável sexo, foram significativos ($p \leq 0,01$) apesar dos baixos índices alcançados.

Observa-se que a mais alta correlação entre Português e as Partes do Teste H.T.M. ocorre com a Parte I, predominantemente de raciocínio lógico verbal; entre Matemática e as partes do H.T.M. ocorre com a Parte II, predominantemente de raciocínio lógico numérico, seguindo-se as Partes I e III com iguais coeficientes; entre Ciências e as Parte I, predominantemente de raciocínio lógico verbal, seguindo-se o maior índice com a Parte II, predominantemente de raciocínio lógico numérico; entre História e as partes do H.T.M. com a parte II, seguindo-se a Parte III, predominantemente de raciocínio lógico numérico.

Verifica-se, ademais, que as maiores correlações dos escores gerais do teste ocorrem com a Matemática, seguindo-se Ciências, Português, História e Geografia.

De modo geral, como se observa, ocorrem relações direcionadas às partes do teste com predominância de raciocínio lógico verbal, numérico e abstrato com as áreas respectivas de Português, Matemática e Ciências, História e Geografia.

5. APLICAÇÃO DO H.T.M.

O HTM pode ser aplicado de forma coletiva e ou individual. Em aplicações coletivas, devem-se seguir as orientações gerais que regem a aplicação de qualquer

TABELA 3: GRAUS DE CORRELAÇÃO DO H.T.M. COM OS TESTES RAVEN E D48.

H. T. M.	GERAL			SEXO MASCULINO			SEXO FEMININO			6ª SÉRIE			7ª SÉRIE			8ª SÉRIE		
	Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas		
	Domínios			Domínios			Domínios			Domínios			Domínios			Domínios		
	ESC.	PERC.	(D ₄₈)	ESC.	PERC.	(D ₄₈)	ESC.	PERC.	(D ₄₈)	ESC.	PERC.	(D ₄₈)	ESC.	PERC.	(D ₄₈)	ESC.	PERC.	(D ₄₈)
Parte I	0,61**	0,58**	0,65**	0,52**	0,44**	0,54**	0,66**	0,65**	0,70**	0,61**	0,55**	0,62**	0,56**	0,49**	0,65**	0,55**	0,64**	0,57**
Parte II	0,69	0,67	0,75**	0,63**	0,61**	0,71**	0,71**	0,70**	0,76**	0,69**	0,69**	0,77**	0,64**	0,63**	0,78**	0,64**	0,64**	0,62**
Parte III	0,69	0,64	0,73**	0,63**	0,57**	0,66**	0,72**	0,67**	0,75**	0,72**	0,69**	0,77**	0,59**	0,57**	0,71**	0,62**	0,62**	0,60**
Geral	0,74**	0,70**	0,78**	0,68**	0,62**	0,73**	0,76**	0,74**	0,80**	0,74**	0,71**	0,79**	0,68**	0,65**	0,81**	0,71**	0,73**	0,68**
n	296	262	250	140	119	114	156	143	136	115	83	87	83	82	79	98	97	84

(1) Todos os coeficientes encontrados foram significativos ($p < 0,01$).

(2) No Percentil do Teste de Matrizes Progressivas utilizou-se a Tabela de Córdoba.

TABELA 4: GRAUS DE CORRELAÇÃO DO H.T.M. COM O DESEMPENHO ESCOLAR NAS ÁREAS BÁSICAS

Disciplinas Escolares	GERAL			SEXO FEMININO			SEXO MASCULINO			6ª SÉRIE			7ª SÉRIE			8ª SÉRIE		
	Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas			Matrizes Progressivas		
	Domínios			Domínios			Domínios			Domínios			Domínios			Domínios		
	n	I	II	n	I	II	n	I	II	n	I	II	n	I	II	n	I	II
Português	380	0,39**	0,27**	0,23**	0,32**	0,22**	0,31**	172	0,40**	0,28**	0,26**	0,38**	178	0,27**	0,26**	0,23**	0,32**	0,27*
Matemática	382	0,28**	0,30**	0,28**	0,36**	0,25**	0,33**	172	0,37**	0,30**	0,32**	0,40**	178	0,16*	0,21**	0,26**	0,27**	0,31**
Ciências	381	0,34**	0,30**	0,20**	0,35**	0,19**	0,35**	172	0,35**	0,28**	0,22**	0,34**	178	0,32**	0,35**	0,24**	0,39**	0,44*
Miséria	381	0,22**	0,29**	0,26**	0,32**	0,26**	0,32**	172	0,35**	0,26**	0,26**	0,31**	178	0,22**	0,29**	0,26**	0,32**	0,27*
Geografia	381	0,21**	0,26**	0,20**	0,28**	0,18**	0,26**	172	0,25**	0,25**	0,22**	0,29**	178	0,11*	0,19**	0,13*	0,18**	0,35*

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

· $p < 0,10$

teste psicométrico, ou seja, salas que acomodem os testandos em boas condições de luminosidade, higiene e comodidade. Cabe ao aplicador colocar os sujeitos em situação de tranquilidade suficiente para que possam iniciar o trabalho.

Para a aplicação coletiva são sugeridos, no trabalho original, os procedimentos e as orientações que devem ser dadas em cada etapa ou parte do teste.

Para a aplicação individual ou em pequenos grupos, o procedimento é idêntico ao da aplicação coletiva, havendo, porém, condições de controlar o tempo de duração de cada parte do teste em função do ritmo pessoal dos sujeitos, podendo, estes, concluírem mais ou menos rapidamente, sempre considerando que o tempo previsto é de 20 minutos para cada Parte e 60 minutos para todo o teste.

O tempo previsto para execução de cada uma das partes do teste foi vastamente estudado na população pesquisada, sendo considerado, para esta realidade, suficiente para que a grande maioria dos sujeitos examinados respondesse aos itens propostos.

A possibilidade de alterações nesta previsão fica condicionada aos objetivos da aplicação do teste, bem como as populações a que se destina. Portanto, se o grupo que for submetido à testagem apresenta características de baixo nível de desempenho, pode-se revisar a previsão de tempo de duração. Por outro lado, se o objetivo da aplicação do teste for seleção, o fator tempo poderá revestir-se de significativa relevância quando o ritmo de trabalho for um aspecto importante a ser considerado.

Em aplicações individuais, pode-se oferecer ao testando a possibilidade de utilizar o tempo de acordo com seu ritmo próprio. Caso haja uma discrepância muito significativa na utilização do tempo, pode-se aventar a interferência de fatores emocionais ou indisposições gerais.

O aplicador deverá estar atento a esses aspectos e utilizar medidas que possibilitem maiores informações sobre o testando.

6. AVALIAÇÃO DO H.T.M.: PERCENTIS E ESCORES PADRÃO T NORMALIZADOS

Procedimentos quanto à correção e apuração dos resultados são apresentados no original do estudo.

Tabelas de percentis, por idade e por série de escolaridade para ambos os sexos, foram construídas com os resultados alcançados pelo grupo normativo de 1471 sujeitos.

Tabelas de escores-padrão normalizados T, por idade e por série de escolaridade para ambos os sexos, também foram construídas sobre os mesmos resultados obtidos pelo grupo normativo.

A adoção da tabela por idade ou por série vai depender dos objetivos do aplicador do teste. Contudo, a avaliação mais freqüente é a realização em função da idade do sujeito.

Do mesmo modo, a utilização da tabela de percentis e do escore-padrão T dependerá da forma de interpretação e da utilização do escore. No escore padrão normalizado T, como o nome já refere, a distribuição foi normalizada, isto é, os escores são trabalhados de modo que a nova distribuição se aproxime da curva normal (Garret, 1962).

Nos percentis não ocorre essa transformação, a distribuição dos escores mantém a sua forma original.

Tem-se observado que, devido a maior familiaridade e facilidade de interpretação, as tabelas de percentis têm sido mais utilizadas.

Essas tabelas nos permitem «dizer quantos indivíduos obtiveram resultados abaixo de determinado número» (CEPA, s.d., p.45). Em outras palavras, tendo-se o escore obtido pelo indivíduo, determina-se a percentagem de casos abaixo dele (Garret, 1962, Vianna, 1978). Na prática, devido a dificuldade de interpretação de um grande número de pontos, surgiu a idéia de estabelecerem-se grupos ou categorias que permitissem classificar os indivíduos em superiores, médios e inferiores.

Segundo orientações (Ebel, 1975; Vianna, 1978) quanto à interpretação dos escores em termos da qual é considerado «alto» ou «baixo», sugerimos a consulta das categorias apresentadas na bateria CEPA (CEPA, s.d., p.46-7) como uma referência geral e não como um determinante, considerando as próprias ponderações feitas na referida publicação.

As tabelas de escores-padrão normalizados T construídos são distribuições com média 50 e desvio padrão 10. A escala T vai de 0 (zero) a 100 (cem), com cinco desvios acima e abaixo da média 50. Na prática, os escores abrangem, aproximadamente, de 15 até 85, isto é, com 3,5 desvios acima e abaixo da média.

Os escores-padrão normalizados T tem aplicação geral. Obtidos de diferentes testes são comparáveis e têm o mesmo significado desde que sejam apurados com a utilização da escala de 100 unidades baseada na curva normal (Garret, 1962).

Recomenda-se o uso dos escores-padrão normalizados T se os resultados do teste H.T.M. forem usados para um tratamento estatístico que utilize técnicas paramétricas.

O H.T.M., além de poder ser aplicado em crianças a partir de 11 anos (10 anos e 6 meses), ainda pode ser aplicado em adultos, observando-se a escolaridade mínima de 5ª série do 1º grau completa. Afora isso, o teste pode ser útil para verificar as habilidades por ele medidas, em Serviços de Orientação Educacional, Clínicas Psicológicas, Escolas e Empresas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem dito a respeito de testes. Há quem acredite que seus resultados devam ser interpretados por si sós e que representam toda a verdade sobre o comportamento humano. Há quem apresente um ceticismo muito grande aos resultados obtidos através de testes psicológicos, preferindo não utilizá-los. Finalmente há quem veja os testes como um instrumento valioso, utilizado como auxílio de diagnóstico ou predição de desempenho em situações que exijam determinadas tarefas mentais.

Testes psicológicos, depois de uma fase eufórica de uso e emprego indiscriminado até 1945, podem ser vistos hoje como instrumentos importantes para auxiliar pessoas, ressaltando-se que, como qualquer outro instrumento de medida, principalmente na área da Psicologia, deverão ser utilizados com alguma parcimônia e alguns cuidados.

Testes são instrumentos humanos destinados a servir a propósitos humanos. Por si mesmos não resolvem problemas e não tratam pessoas, mas, em mãos de quem os compreenda, podem ser de grande auxílio em muitos empreendimentos educacionais.

É importante salientar que um teste deve ser considerado como uma amostra do comportamento e, como tal, necessita de outros elementos que possibilitem um diagnóstico ou previsão de comportamentos futuros, obviamente mais amplos e complexos do que as tarefas propostas no teste e realizados em circunstâncias, na maioria das vezes, diferentes das da testagem.

Facilitando as decisões a respeito de indivíduos, auxiliando em estudos, investigações, planejamento de atividades educacionais e fornecendo informações mais precisas do comportamento humano, os testes são, sem dúvida, uma forma científica de tratar o conhecimento educacional, mas seu valor pode ser considerado relativo quando utilizado como única fonte de informação. O teste tem seu valor acrescido quando inserido em um contexto maior acompanhado de outros elementos de informação.

Na orientação Educacional, os testes assumem uma função relevante, tanto para investigar áreas em que o indivíduo possa lançar-se em termos de opção profissional, quanto para auxiliar no diagnóstico e predição do desempenho escolar, etc.

Parece inegável que os resultados acadêmicos traduzem, não raras vezes, as oportunidades educacionais que as pessoas tiveram. O orientador educacional deverá estar atento para os resultados obtidos em testes que exijam habilidades mentais. Estes poderão ser de grande utilidade no planejamento das atividades educacionais propostas pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 ANASTASI, Anne. *Testes psicológicos; teoria e aplicação*. São Paulo, Herder, Ed. da USP, 1967.
- 02 BLOOM, B. et alli. *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*. Porto Alegre, Globo, 1972.

- 03 BÚTCHER, H.J. *A inteligência humana*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- 04 CENTRO EDITOR DE PSICOLOGIA APLICADA. *Manual de testes de aptidões específicas*. Rio de Janeiro, s. d.
- 05 EBEL, R. L. *Fundamentos de la medición educacional*. Buenos Aires, Guadalupe, 1975.
- 06 GARRET, H. E. *A estatística na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1962, v. 2.
- 07 PICHOT, Pierre. *Dominós (D48)*. Trad. e adapt. Eva Nick. Rio de Janeiro, CEPA, 1961.
- 08 ———. *Los testes mentales*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- 09 RAVEN, J.C. *Matrizes progressivas*. Trad. e adapt. Francisco Campos. Rio de Janeiro, CEPA, 1972.
- 10 RIEBEN, Laurence. *Inteligencia global, inteligencia operativa y creatividad; pruebos operativos y pruebos de creatividad*. Barcelona, Médica y Técnica, 1979.
- 11 SANTAROSA, L.M.C., Coord. *Padronização do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental*. Porto Alegre, Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS; Brasília, INEP, 1982. 59p. Relatório datilografado.
- 12 SPEARMAN, Charles. *Las habilidades del hombre*. Buenos Aires, Paidós, 1955.
- 13 STENBERG, R.J. Intelligence as thinking and learning skills. *Educational Leadership*, Washington, 30(1): 8-20, Oct. 1981.
- 14 THORNDIKE, Robert L. & HAGEN, Elizabeth. *Teste y técnicas de medición en psicología y educación*. México, Trillas, 1970.
- 15 VANDIEVER, P. L. & VANDIEVER, S.S. A «nonbiased assessment» of intelligence testing. *The Educacional Forum*, Menasha, Wisc., 44(1): 97-108, Jan. 1980.
- 16 VIANNA, H. *Testes em educação*. 3. ed. São Paulo, Ibrasa, 1978.
- 17 WECHSLER, David. *La medida de las inteligencias del adulto*. Buenos Aires, Huascar, 1973.

ABSTRACT

The aim of this study was to standardize the Test for Mental Hability — created by the Educational Guidance Board of the «Colégio de Aplicação» of the «Faculdade de Educação da UFRGS». This test is divided in three parts: Part I — oral-logical reasoning; part II — numerical-logical reasoning, and part III — abstract-logical reasoning. The group was composed of a sample of 1471 students from both sexes, registered in the 6th, 7th and 8th grades of a Public State School, categorized in different social-economic levels.

The measurement of the reability of the test was 0.92 given by the coefficient of Cronbach. The validity of the instrument was verified by its correlation with other measurements of intelligence (Raven and D48) and school achievement (Portuguese, Mathematics, Science, History and Geography).

The procedures for the test application involved simplification in each of its parts.

The evaluation of the T.M.H. — can be done through the tables of Percentiles and the Normalized Standard-Score T, for both sexes, considering different ages (from 11 to 15 years old or more) and school levels (6th, 7th and 8th) years of the first grade).

(Recebido para publicação em 07.04.83)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS FEZ 13 ANOS:

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul completou seu 13º. aniversário a 1º. de setembro de 1983.

O aniversário foi celebrado de maneira original. Com o objetivo de reavaliar sua caminhada, a Faculdade expediu convite a seus professores e ex-professores; aos alunos atuais e egressos; aos funcionários e ex-funcionários; às comunidades educacionais de outras instituições e ao público em geral para participarem de mesas-redondas sobre temas da atualidade em educação e para a sessão solene comemorativa.

Todas as atividades de estudo e reflexão foram realizadas em forma de mesas-redondas, no horário das 16 às 17,45 horas, no prédio da Faculdade de Educação, em conformidade à seguinte temática:

- sala 601. Mesa-redonda sobre Ensino de I e II graus, sob a coordenação de Margot Bertoluci Ott.
- sala 603. Mesa Redonda sobre o Pré-Escolar, sob a coordenação de Euza M. Rezende Bonamigo.
- sala 604. Mesa-redonda sobre o Excepcional, sob a coordenação de Carmen Suelly Severini;
- sala 605. Mesa-redonda sobre o especialista, o supervisor, o orientador, o inspetor, o administrador escolar, sob a coordenação de Marlou Zanella Pellegrini;
- sala 703. Mesa-redonda sobre Pós-Graduação em Educação, sob a coordenação de Merion Campos Bordas;
- sala 706. Mesa-redonda sobre o Idoso, sob a coordenação do professor Juan José Mouriño Mosquera.

Às 18 horas, no salão de Festas da Reitoria teve lugar a sessão de encerramento, com a comunicação da síntese dos estudos e debates das mesas redondas.

Várias centenas de pessoas lotaram o prédio da Faculdade.

A sessão de encerramento, a Profa. Juracy C. Marques, atual Diretora da Faculdade de Educação, testemunhou: «É de suma importância revisar uma caminhada, porque uma instituição não se faz de uma pessoa mas de todas as pessoas que por ela passam. Fala-se muito em crise de educação, mas é precisamente nos momentos de crise que somos chamados a fazer o salto da qualidade.

Hoje celebramos todos os que deram algo de si para chegarmos a este vitorioso 13º. aniversário. A todos, nossa gratidão e afeto».

Rovílio Costa

DESENVOLVIMENTO DE VALORES: UM ESTUDO PILOTO

*Ângela Maria Brasil Biaggio**

RESUMO

A experiência descrita baseia-se na teoria de desenvolvimento da maturidade de julgamento moral de L. Kohlberg, que postula uma seqüência de seis estágios neste desenvolvimento. A passagem para estágios mais elevados é facilitada, segundo a teoria, pelo conflito cognitivo. O procedimento de dinâmica de grupo, criado por Blatt e Kohlberg foi seguido, com um grupo de professores e orientadores educacionais do Colégio de Aplicação, visando futura aplicação com estudantes. Verificou-se um amadurecimento do nível de julgamento moral dos participantes, atribuível às discussões de grupo, embora o nível inicial avaliado no pré-teste já fosse bastante amadurecido. Discute-se a possível aplicação futura desse tipo de trabalho em maior escala, com alunos do Colégio.

Este trabalho baseia-se na teoria de desenvolvimento do julgamento moral de Kohlberg (1963; 1964; 1970). Este autor apresenta pontos em comum com Piaget (1932), pois enfatiza a importância da maturação de estruturas cognitivas, bem como postula uma seqüência invariante de estágios no desenvolvimento do julgamento moral. A posição de Kohlberg é, porém, radicalmente diferente da de Piaget e da maioria dos psicólogos que tentam explicar o desenvolvimento moral porque Kohlberg acredita na universalidade de princípios morais. A maioria dos psicólogos parte da premissa de que não há princípios morais universais e que cada indivíduo adquire os valores morais da cultura em que é socializado. Embora haja divergências fundamentais entre as explicações psicanalíticas, sociológicas e de aprendizagem todas definem o desenvolvimento moral em termos de internalização direta de normas culturais. A teoria psicanalítica considera a moral em termos de desenvolvimento do superego. As teorias de aprendizagem enfatizam o papel de reforços e punições na aquisição dos padrões morais. Outra premissa geralmente aceita por psicólogos e que está intimamente

* Doutora em Psicologia; Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS; Pesquisador I-A do CNPq.

relacionada com o relativismo moral é a questão de processos irracionais e emocionais envolvidos na aquisição de valores morais.

O ponto de vista de Kohlberg questiona ambas essas premissas. Afirma que os princípios éticos são distintos de regras e crenças convencionais e arbitrárias e que além disso têm uma seqüência evolutiva invariante, muito semelhante às postuladas por Piaget para o desenvolvimento cognitivo em geral. Kohlberg justifica sua posição com pesquisas que verificaram a mesma seqüência de estágios em várias culturas e subculturas.

Kohlberg também dá ênfase maior aos fatores cognitivos do que aos emocionais e irracionais, no desenvolvimento moral. Kohlberg, que há mais de 15 anos se dedica aos estudos do julgamento moral chegou a postular os estágios de desenvolvimento moral a partir de considerações teóricas e filosóficas (tais como o «imperativo categórico» de Kant), bem como a partir do que as crianças e adolescentes realmente dizem diante de dilemas gerais propostos sob forma de pequenas histórias. Um exemplo de uma das histórias usadas por Kohlberg é apresentada a seguir:

«Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de radium que um farmacêutico na mesma cidade havia descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que ele lhe custava na fabricação. Ele pagava Cr\$ 10.000,00 pelo radium e cobrava Cr\$ 100.000,00 por uma dose pequena de remédio.

O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente Cr\$ 50.000,00 o que é a metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo, e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: «Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isso». Então Heinz ficou desesperado e assaltou a farmácia para roubar o remédio para sua mulher».

Os seis estágios postulados por Kohlberg enquadram-se em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional:

Nível I — PRÉ-CONVENCIONAL (ou pré-moral)

Estágio 1 — Orientação para a punição e a obediência.

Estágio 2 — Hedonismo instrumental relativista.

Nível II — CONVENCIONAL (moralidade de conformismo).

Estágio 3 — Moralidade «bom garoto», de manutenção de boas relações.

Estágio 4 — Autoridade mantendo a moralidade.

Nível III — PÓS-CONVENCIONAL (moralidade de princípios morais aceitos conscientemente)

Estágio 5 — Moralidade de contrato e de lei democraticamente aceitos.

Estágio 6 — Moralidade de princípios individuais de consciência.

Vejamos brevemente o que caracteriza cada um desses estágios.

No nível pré-moral, não há propriamente uma moralidade. Os atos são julgados de acordo com suas consequências:

— No estágio 1, a criança (ou adulto imaturo) considera moralmente correto aquilo que não é punido); no estágio 2 só considera moralmente correto aquilo que dá prazer. Assim, se Heinz foi preso, o ato é considerado moralmente errado, se não foi preso, está moralmente correto (estágio 1). No estágio 2, se ele precisa da mulher, o roubo é moralmente aceitável, do contrário não. No nível convencional, temos a internalização dos valores da sociedade. No estágio 3, os julgamentos morais são feitos em função da aprovação social, por exemplo, «Heinz deve roubar o remédio porque isto é o papel de um bom marido», ou «porque seus amigos o criticariam se não o fizesse». Enfatiza-se a afetividade e a boa intenção. No estágio 4, temos o respeito à autoridade, às regras e convenções. Frequentemente no estágio 4 se invocam as dificuldades em roubar o remédio porque roubar é contra a lei.

Já no nível pós-convencional, as pessoas adquirem uma capacidade de criticar a moralidade e a justiça da moral vigente, sabem fazer exceções. É o espírito da lei que conta, não mais a letra da lei. Apenas nesse nível encontramos pessoas capazes de modificar estruturas sociais injustas e propiciar um aprimoramento da sociedade.

A maneira de se avaliar em que estágio o sujeito se encontra é bastante complexa e um tanto subjetiva, porém permite chegar-se a um escore numérico (Kohlberg, 1963). Baseia-se na avaliação de vários conceitos morais básicos, tais como «valor da vida humana», «motivos para a ação moral», «bases para o respeito pela autoridade moral», etc., que são avaliados nas respostas a cada estória. Os estágios de que fala Kohlberg são estágios modais, no sentido em que as pessoas raramente respondem no mesmo nível em todas as estórias ou em todos os conceitos, por exemplo: uma pessoa pode dar predominantemente respostas de estágio 4, porém geralmente dará também algumas de estágio 3, algumas de estágio 5 ou mesmo de outros estágios mais distantes. O estágio em que se classifica a pessoa é, portanto, o estágio predominante.

Kohlberg estudou culturas ocidentais e não ocidentais e seus resultados parecem indicar que os valores morais básicos são encontrados em todas as culturas e que se desenvolvem na mesma ordem.

Resultados bem semelhantes foram encontrados por Kohlberg com sujeitos de Formosa, México e Turquia. Embora detalhes de regras morais possam variar com a cultura, Kohlberg encontrou as mesmas seqüências de estágios. Por exemplo: um garoto americano, estágio 2, respondeu à pergunta: «Deve o médico praticar eutanásia com uma paciente desenganada?», da seguinte maneira: «Talvez fosse bom aliviá-la de sua dor, ela estaria melhor assim. Mas o

marido não ia querer isto, não é como se faz com o animal. Se um animal de estimação morre você pode se arranjar sem ele — não é uma coisa que realmente precise, como uma esposa. Bem, você pode arranjar outra esposa, mas não é a mesma coisa». Numa adaptação da história do remédio roubado, crianças da Formosa, no estágio 2, provavelmente teriam respondido algo como: «Ele deveria roubar para salvar a mulher, porque se ela morresse, ele teria de pagar o enterro e isto custa um dinheirão». Em ambos os casos vemos a orientação hedonista. O julgamento é feito na base das conseqüências para o marido.

Além da autora (Biaggio, 1976), Lazari (1978, 1979) e Bzuneck (1975, 1979) realizaram estudos com amostras brasileiras, baseados na teoria de Kohlberg.

Kohlberg e seus colaboradores têm desenvolvido programas de aumento da maturidade de julgamento moral, que se baseiam fundamentalmente na noção de conflito. É através do conflito cognitivo que se passa de uma estrutura mais simples para uma mais elevada. Operacionalmente, isto significa que se pode avançar o estágio de desenvolvimento moral de uma pessoa, lançando-a em conflito, através da exposição a raciocínios próprios do estágio imediatamente superior àquele em que a pessoa se encontra.

Blatt e Kohlberg (1975) descrevem tal tipo de treinamento, com pré-adolescentes. O trabalho é feito em grupos, sendo que o líder do grupo, ou lança argumentos próprios do estágio imediatamente superior, ou aproveita quando um desses argumentos aparece espontaneamente em um dos membros do grupo.

Através desse tipo de trabalho de dinâmica de grupo, têm-se obtido avanços na maturidade de julgamento moral, de um estágio, ou até de dois estágios, porém não mais do que isso.

Estudos longitudinais revelam também que esses ganhos são bastante estáveis.

O trabalho experimental de educação moral baseia-se em 4 princípios fundamentais:

- 1) A facilitação da mudança para estágios superiores, ou seja, o aumento da maturidade de julgamento moral.

- 2) Provocar desequilíbrios: o desenvolvimento moral é estimulado pelo estabelecimento de um conflito cognitivo ou desequilíbrio e não pelo ensino direto dos estágios (Conflito e desequilíbrio devem ser entendidos aqui no sentido Piagetiano de curiosidade e surpresa, e não no sentido do conflito de natureza emocional).

- 3) O papel do educador é o de propiciar experiências que estimularão a auto-descoberta do raciocínio de um estágio superior. É importante notar que a

mudança se obtém para um estágio acima apenas. Não é possível, por exemplo, avançar do estágio 2 para o 5.

4) Os direitos dos indivíduos devem ser protegidos em todas as fases da educação moral, incluindo-se o direito de decidir sobre a participação num programa dessa natureza e de adotar qualquer sistema de valores em crenças sem receio de represálias.

Os passos no procedimento de educação moral propostos por Kohlberg são os seguintes:

I — Formação de grupos, com base na avaliação do estágio de julgamento moral.

II — Escolha e preparação de dilemas.

III — Estabelecimento do clima psicológico adequado.

IV — Início de discussão, apresentando-se um dilema, obtendo-se as opiniões iniciais e estruturando-se os debates entre os participantes que apresentam estágio inferior e os que raciocinam um estágio acima.

V — Guiar a discussão em direção aos estágios superiores, criando desequilíbrio para o maior número de participantes que for possível e apresentando então um argumento.

VI — Finalizar a discussão.

As sessões têm duração de aproximadamente uma hora, podendo-se discutir de 1 a 2 dilemas por sessão. O 2º deve ser introduzido faltando pouco tempo para o final da sessão, a fim de não ser totalmente elaborado, levando-se então o conflito para casa — entre sessões, o que maximiza o desequilíbrio.

O número de sessões de grupo não é fixo, e depende do bom senso de quem conduz o programa. É possível conduzir tais sessões semanais durante um ano escolar sem causar tédio. As sessões devem ser anotadas, ou, de preferência, gravadas.

Detalhes sobre o procedimento proposto inicialmente por Blatt e Kohlberg (1975) são apresentados por Arbutnot e Faust (1981).

Em projeto a ser desenvolvido pela autora foi proposto um programa experimental para aumento da maturidade de julgamento moral junto a crianças de 6ª. a 8ª. série do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

O programa será supervisionado pela pesquisadora, com a colaboração de um grupo de professores e orientadores do Colégio, que vêm se preparando para isto, através de participação em sessões de grupo, conforme descrito posteriormente, grupo de estudos sobre a teoria, planejamento de detalhes de ordem prática referentes à execução do trabalho (escolha das turmas, número de participantes, horários, salas) e elaboração de dilemas adequados a nossa realidade.

FASE PRELIMINAR:

O trabalho foi iniciado em março de 1982, com contatos com a direção e professores do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação para o planejamento e compatibilização de horários dos participantes, tendo sido formados dois grupos de professores, um com seis e outro com sete membros, atuando nesses grupos, como líder, a coordenação do projeto ou a sua colaboradora.

As atividades foram iniciadas com a aplicação da forma B e das situações de julgamento moral de Kohlberg como pré-testes.

Foram selecionados e traduzidos até o momento 6 dilemas que parecem mais adequados à nossa realidade.

A partir daí foram realizadas sessões semanais de uma hora de duração, sendo que em cada sessão eram discutidos um ou dois dilemas escolhidos dentre os dilemas morais hipotéticos propostos por Blatt, Colby e Speicher (1974), colaboradores de Kohlberg.

Na 5ª. sessão, sentiu-se a necessidade de discutir outros dilemas da vida real dos participantes, por isso nessa sessão, não foi utilizado nenhum dos dilemas de Blatt et alli, retornando-se a eles na sessão seguinte.

Nos dias 28 e 29 de junho foram realizados pós-Testes utilizando-se a Forma A das situações de julgamento moral de Kohlberg.

A seguir apresentamos um resumo de o que ocorreu na 1ª. sessão, a título de exemplo.

1ª sessão: 2ª feira — 17 de maio de 1982.

Participantes: Cinco participantes, a experimentadora e a colaboradora, tendo a experimentadora atuado como líder da discussão e a colaboradora como observadora participante.

DILEMA: O Coração Artificial

Uma pessoa inventou um coração artificial que se mostrou muito simples e eficaz. Ele passou muitos anos devotado a sua invenção e, com os resultados desta, muitas vidas humanas poderiam ser salvas.

Quando o projeto estava completo, o inventor patenteou sua descoberta. Para a fabricação da sua invenção, o coração artificial, o inventor demandava uma grande soma de dinheiro para a sua industrialização.

1 — O Governo poderia impor um limite nos lucros de produtos que muitas pessoas realmente necessitam e que não poderiam comprar se os preços fossem muito altos? Por que ou por que não?

2 — Deveria uma pessoa ter o direito de privar outras pessoas do direito de viver?

3 — Que tal se você descobrisse alguma coisa que pudesse salvar milhares de vidas, o que faria você? Por quê?

4 — Deveria o Governo ter o direito de impor controle sobre os preços e sobre os rendimentos (lucros)?

5 — Deveria haver limites na quantidade de lucro que uma companhia ou uma pessoa pode ter?

Por que sim ou por que não?

A discussão centralizou-se na idéia de que o cientista deveria ter um posicionamento ético-filosófico de doação, o cientista deveria ser humanista. Logo outro participante do grupo questionou essa idéia argumentando que o cientista é um profissional, portanto deve valorizar seu trabalho, cobrando como achar que deve.

O primeiro argumento contém noções humanitárias, de respeito ao ser humano, que podem ser classificadas como estágio 5, mas contém alguns elementos de estágio 3 — a concepção do papel de «bom sujeito» do cientista. Já o segundo argumento (deve cobrar) reflete uma posição individualista com elementos de estágio 2 (prazer próprio), ou estágio 4 (a lei e os costumes vigentes permitem cobrar).

Logo em seguida surgiram argumentos no sentido de que o governo deveria estabelecer mecanismos que possibilitassem a todas as pessoas necessitadas terem acesso a um invento em área essencial, (ex. saúde) e também permitisse ao cientista um nível de remuneração adequado (Estágio 5).

Outro participante salientou que o critério máximo seria a vida em primeiro lugar e que até a vida animal tem valor. Discutiu-se então longamente sobre a diferença entre o valor da vida humana e o valor da vida animal, sendo que gradualmente os participantes que não distinguiam os dois, terminaram por reconhecer a superioridade do valor da vida humana, ou seja, uma mudança de estágio 3 (moral da afetividade) para o estágio 5.

Ao final da sessão focalizou problemas sociais em geral, o futuro da humanidade, paz, justiça social, etc. ...

O que vimos no decorrer da sessão foi que os sujeitos que inicialmente usavam argumentação mais primitiva (estágios 2 e 3) passaram a expressar pensamento no nível 4 e 5, levados pela discussão e conflito de posições com os participantes que usavam argumentação mais amadurecida. (Estágio 5).

Analisando os dados dos sujeitos que participaram de todas as sessões e para os quais há dados de pré e pós-teste, vemos que houve um ganho significativo na maturidade de julgamento moral do grupo, uma vez que, como se vê na Tabela 1, dos 6 participantes, 4 aumentaram de estágio e os que não aumentaram já estavam nos níveis mais altos.

TABELA 1

Sujeitos	Estágio no Pré-Teste	Estágio no Pós-Teste	Diferença
A	5	5,6	+ 1/2
B	4(5)	5(4) (3)	+ 1
C	5,6	5,6	0
D	3(4)	5(3)	+ 1,5
E	5(3)	5(3)	0
F	4(5)	5	+ 1/2

A amostra é muito pequena para justificar qualquer análise estatística, mesmo não-paramétrica. Em termos de uma experiência piloto, os resultados são bastante encorajadores.

Planeja-se durante o ano de 1983 iniciar, em caráter experimental, o trabalho junto a adolescentes do Colégio de Aplicação, com a colaboração dos orientadores educacionais que participaram dessa experiência piloto.

A relevância desse trabalho reside na importância do tipo de pensamento moral pós-convencional, pois só este permite o raciocínio crítico capaz de transformações. Acreditamos que só formando uma juventude capaz de questionar o «status quo», o que só é possível com a moral convencional, é que se conseguirá promover mudanças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBUTHNOT, J.B. & FAUST, D. *Teaching moral reasoning: theory and practice*. New York, Harper and Row, 1981.
- BIAGGIO, A. A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 1976, 10, 71-78.
- BLATT, M & KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*.4(2): 129-61, Feb. 1975.
- BLATT, M.; COLBY, A.; SPEICHER, B. *Hypothetical dilemmas for use in moral discussions*. Cambridge, Mass., Moral Education and Research Foundation, Harvard University, 1974.
- BZUNECK, J. A. *Desenvolvimento moral: avaliação dos estágios Kohlberguianos em crianças e adolescentes de Londrina*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1975. Dissertação de mestrado.
- . *Julgamento moral de adolescentes delinquentes e não-delinquentes em relação com ausência paterna*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1979. Tese doutorado.
- . DURKHEIM, E. *Sociology and Philosophy*. Glencoe, Free Press, 1953. Edição original de 1900.
- KOHLBERG, L. The development of children's orientation toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6:11-33, 1963.
- . The development of moral ideology. In: HOFFMAN, M. *Review or child development research*. New York, Russel Sage Foundation, 1964.
- . From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: MISCHEL, T.S., ed. *Genetic Epistemology*. New York, Academic Press, 1970.

- KOHLBERG, L. & BLATT, M. *Development Psychology today*. Del Mar, CRM Books, 1970.
- KOHLBERG, L. & KRAMER, R. Continuities and discontinuities in children and adult moral development. *Human Development*, 12(3): 93-120, 1969.
- KOHLBERG, L. & TURIEL, E., ed. *Recent research in moral development*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- LAZARI, J.S. Relações entre maturidade de julgamento moral e características de personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, 31(4): 61-6, out./dez. 1979.
- . Relações entre maturidade de julgamento moral e percepção das atitudes maternas e paternas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 30(3): 45-7, jul./set. 1978.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Libr. Z. Alcan, 1932.

ABSTRACT

The study described here is based on L. Kohlberg's theory of the development of maturity of moral judgment. Kohlberg postulates the existence of six stages in this sequence. The movement toward higher stages is facilitated through cognitive conflict. The group technique devised by Blatt and Kohlberg was followed with a group of teachers and counselors from Colégio de Aplicação with the aim of future activity with the students. The results indicated that most participants reached a more mature level of moral judgment, although their initial level assessed in the pre-test was already fairly high. The possible application of such techniques with students from Colégio de Aplicação are discussed.

(Recebido para publicação em 10.03.83)

A PESQUISA E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: REALIZAÇÕES E PERSPECTIVAS

*Beatriz Corso Magdalena **

RESUMO

O Colégio de Aplicação como escola-laboratório e suas relações de interdependência com a comunidade são examinadas e *questionadas no que se refere às suas realizações e perspectivas no âmbito da pesquisa.*

Segundo o documento «Funções de Investigação e a escola-laboratório» apresentado no III Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, por um grupo de professores da Faculdade de Educação da UFRGS (Pacheco, coord., 1979), há uma estreita relação entre o ser e o fazer da Universidade e do Colégio de Aplicação. A Universidade ao assumir os papéis de centro de reflexão, análise e crítica dos problemas e conflitos da educação brasileira e de elemento mediador no contexto prático social, assume, também, o caráter de centro de estudos e pesquisa, voltado para a produção de investigações, cuja finalidade seria a de estimular mudanças e inovações direcionadas para a elevação dos níveis dos padrões educacionais. Dentro dessa perspectiva, os Colégios de Aplicação, por suas próprias condições, passam a constituir o campo preferencial de desenvolvimento de tais pesquisas. No entanto, sua importância maior não reside nesta função, mas na de pólo de irradiação de novas alternativas para os problemas emergentes do Sistema Educacional Brasileiro, função esta derivada fundamentalmente dos resultados obtidos a partir das investigações desenvolvidas em seu próprio âmbito escolar ou não. Assim, também os Colégios de Aplicação preocupam-se não só em ser mas em fazer, isto é, com o que é possível alterar, acrescentar ou manter no sistema educacional vigente, contribuindo efetivamente para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora os Colégios de Aplicação como escolas—laboratório tenham tais funções, não podem isoladamente

* Mestre em Educação; Coordenadora da Divisão de Ciências do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

representar, por características intrínsecas e extrínsecas, um sistema de referência capaz de atuar como agente modificador em nível de macro-sistema. Isto porque as grandes mudanças em educação são resultantes do inter-relacionamento das mais diversas condições econômicas, sociais, políticas e culturais que, muitas vezes, funcionam, inclusive, como limitadoras da própria investigação. Assim, parece que é em seu contexto regional, com suas peculiaridades e necessidades próprias, que seu papel de escola-laboratório assume caráter de relevância. É deste contexto que deve emergir a maioria dos problemas capazes de promoverem experiências de ensino-aprendizagem, qualificadas pelo embasamento científico atualizado, como é para ele que deve estar assegurado o retorno de resultados que propõem outras abordagens mais adequadas às suas características.

Para isso, parece importante que os Colégios de Aplicação se voltem para o seu interior, na busca de um conhecimento mais claro e preciso de sua própria problemática, a fim de modificar, inovar e melhorar, assegurando um campo de investigação mais propício a pesquisas que reflitam as necessidades e interesses da realidade que os cerca. Isto quer dizer que os Colégios de Aplicação têm de, pelo menos, buscar constituir uma comunidade de alunos que reflita as características fundamentais da população de estudantes do sistema de ensino estadual onde se insere. Entre estas características, evidencia-se a de ter um alunado heterogêneo, representativo dos diferentes segmentos sócio-culturais que integram a sociedade. Tal heterogeneidade implica diversidade de bagagens experienciais em sala de aula, que impeliria o professor a uma permanente busca, no sentido de equalizar formas diferenciadas e trabalhos com melhoria do rendimento dos alunos.

Outra idéia de igual importância, no que se refere aos Colégios de Aplicação como campo de investigação, é a de ter um corpo docente constituído por professores que, além de trabalhar em classe, estejam envolvidos diretamente com a pesquisa educacional. Tal idéia decorre da crença de que a atividade de investigação facilita o encontro da tomada de decisões, a partir do estudo e testagem de variáveis que têm relevante influência no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (Cohen, 1981). Segundo Lippit (1981), uma instituição do tipo escola só é capaz de se manter e desenvolver a partir de trabalhos de pesquisa, principalmente em ação, feita por professores ou grupos de pessoas, representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

A PESQUISA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Foi acreditando nestas idéias que o Colégio de Aplicação da UFRGS tem realizado, crescentemente ao longo dos anos, tanto pesquisas formais como em ação, com focos de interesse nas áreas que parecem reunir a preocupação dos que lidam com educação.

No caso das pesquisas formais, tais focos de interesse têm sido evidenciados a partir de situações-problemas detectadas no próprio Colégio ou fora dele, no Sistema Educacional de Ensino, por exemplo, quando, então, a Escola e o

Sistema, reconhecendo necessidades específicas, assumem a pesquisa e a situam como mais uma oportunidade de obter maior compreensão do fenômeno educacional. Por outro lado, tem aceitado participar como campo de investigação para problemáticas geradas em diferentes departamentos e cursos de Pós-Graduação, principalmente os da Faculdade de Educação.

Dessa forma, tais trabalhos têm envolvido não só os Laboratórios de Ensino do próprio Colégio nos quais se incluem os corpos docente e discente, como têm atraído a participação de elementos ligados às mais diversas áreas de conhecimento da Universidade ou fora dela que, numa perspectiva interdisciplinar, se relacionam em função dos mesmos interesses: melhoria e elevação dos padrões educacionais.

O quadro a seguir relaciona exemplos de pesquisas do tipo formal, já realizadas ou em andamento.

QUADRO 1
Exemplos de pesquisas do tipo formal realizadas no Colégio de Aplicação da UFRGS ou com sua cooperação *

Área de interesse	Título	Origem
Currículo	Integração entre Programas de Saúde e Educação Física	Laboratório de Metodologia e Currículo (+)
Currículo	Testagem de Currículo e de Recursos para o Aperfeiçoamento do Professor com o Emprego de Classes Paralelas	Colégio de Aplicação (+)
Currículo	Relações interpessoais na escola segundo as opiniões de professores e alunos	Curso de Pós-Graduação em Educação (+)
Avaliação	Avaliação e Operações Mentais	Colégio de Aplicação (+ +)
Avaliação	Padronização do Teste de Habilidades para o Trabalho Mental – H. T. M.	Curso de Pós-Graduação em Educação. Colégio de Aplicação – SOE (+)

Avaliação (psicometria)	Construção de baremos dos Testes Raven e Dominó para o Colégio de Aplicação	Colégio de Aplicação (+ +)
Avaliação-Metodologia do Ensino	Produção e Adaptação de materiais instrucionais para escolas de 10. grau	Colégio de Aplicação (+)
Metodologia do Ensino	O conceito de energia em crianças de 5ª. a 8ª. séries	Curso de Pós-Graduação em Educação (+)
Metodologia do Ensino	Percepção de alunos de 3ª. série do 2º. grau sobre clareza do professor.	Curso de Pós-Graduação em Educação (+)
Metodologia do Ensino	“Formação intensiva do professor. Micro-experiência de ensino como modalidade de treinamento”	Didática e prática de Ensino (+)
Metodologia do Ensino	Estilos de Aprendizagem e Individualização do Ensino em Classes Polivalentes.	Colégio de Aplicação (+)
Metodologia do Ensino	Cadernos de Metodologia. Área de Comunicação e Expressão	Laboratório de Metodologia e Currículo (+)
Metodologia do Ensino	Cadernos de Metodologia. Área de Ciências.	Laboratório de Metodologia e Currículo (+)
Metodologia do Ensino	Efeitos de atividades sistematizadas de expressão plástica sobre a aprendizagem.	Curso de Pós-Graduação em Educação (+)
Metodologia do Ensino	Desempenho de Professores e alunos quanto a habilidade de questionarem: duas situações de ensino-aprendizagem em Biologia/Química.	Cursos de Pós-Graduação em Educação (+)
Psicologia	Estudo Psicogenético sobre o desenvolvimento Moral e a situação de Trânsito Urbano	Departamento de Psicologia (+)

Psicologia	Estudo sobre o Desenvolvimento Cognitivo da Criança	Departamento de Psicologia (+)
Psicologia	Um estudo de Percepção Social em situações educacionais	Curso de Pós-Graduação em Educação (+ +)

- (+) Encontram-se publicadas em forma de relatórios, dissertações ou artigos.
- (+ +) Em andamento.
- (*) Este quadro é uma atualização do 'Quadro 3 do trabalho Função de Investigação e a escola-laboratório, apresentado em 1979 no III Encontro Nacional de Colégios de Aplicação (Pacheco, coord., 1979).

Como se pode constatar no quadro apresentado, o Colégio de Aplicação tem-se envolvido com pesquisas formais em vários campos. No entanto, a própria dinâmica do Colégio como escola-laboratório tem propiciado o questionamento da exigência de projetos de investigação somente dentro das características de pesquisa formal. Acredita-se, inclusive, que dependendo da natureza do problema e do processo de busca de solução, projetos muito estruturados podem vir a cercear a percepção, a imaginação e a criatividade do pesquisador. Conforme Pine (1981), a disparidade entre a metodologia formal de pesquisa e os problemas reais sugeridos pelo trabalho em escola tem evidenciado a necessidade de se trabalhar em investigações que não sejam experimentais. Assim, para examinar problemas emergentes do próprio contexto histórico educacional, o Colégio de Aplicação passou a desenvolver trabalhos na linha da pesquisa em ação, que apresenta algumas características peculiares.

A pesquisa em ação delinea-se na medida em que, a partir dos problemas identificados nodia-a-diaescolar, há uma decisão clara de planejamento, controle, avaliação e replanejamento do processo ensino-aprendizagem com vistas à melhoria do trabalho em educação. Segundo Cohen (1981) seu propósito é prático e imediato, possibilitando o encontro de medidas remediadoras através do exame e diagnóstico de situações problemáticas. Baseia-se em muito no senso comum, desenvolvendo-se por um processo mais ou menos intuitivo, com uma base de acúmulo de experiências passadas e diagnósticos presentes.

De acordo com Lippit (1981), a ferramenta deste tipo de pesquisa é a documentação. Diz, ainda, que o desenvolvimento de pesquisas em ação pressupõe instrumentos de coleta de dados e de avaliação, que, embora sem o rigor científico exigido pelas pesquisas formais, apresentam adequação e fidelidade aos fatores em exame. Os procedimentos de análise envolvidos são geralmente simples, enfatizando-se muito mais o significado prático que sobressai dos resultados. Para ele, são características da pesquisa em ação estudos como o «survey», estudo de caso, estudos exploratórios e descritivos.

As questões de pesquisa podem englobar experiências referentes a diferenciadas estratégias de ensino relacionadas a rendimento do aluno; diferentes comportamentos do professor aliados a níveis de desempenho e satisfação dos estudantes; modificação de planos curriculares, estruturação em séries, etc...

A decisão de se estabelecer planos de pesquisa desta natureza pode ser tomada por um ou vários professores, professores e alunos, alunos, ou outros membros da comunidade escolar. Muitas vezes, inclusive, o tipo de problema levantado, evidencia a necessidade não só de grupo interdisciplinar como também a cooperação de especialistas em pesquisa com uma metodologia mais formal de trabalho, a fim de que seja possível a adaptação de determinados métodos e procedimentos de pesquisa formal para a pesquisa em ação.

No caso dos alunos, a decisão de pesquisa normalmente está baseada em sua própria vivência escolar, quando, então, sua aprendizagem, interesses e necessidades passam a constituir-se em objeto de investigação, sem dúvida adaptado ao nível dos mesmos. Como exemplo pode ser citada uma pesquisa de opinião realizada pela CACA (Comunidade de Alunos do Colégio de Aplicação) entre os alunos de 1º e 2º Graus, com o objetivo de identificar como os alunos sentiram as modificações no Colégio com a alteração da Supervisão e posterior substituição pelo Serviço de Apoio Escolar (SAE).

No quadro a seguir estão relacionados alguns exemplos de projetos e atividades que se configuram como pesquisa em ação ou apresentam muitas de suas características:

QUADRO 2

Exemplos de projetos ou atividades realizadas no Colégio de Aplicação da UFRGS que podem configurar-se como pesquisa em ação.

Área de interesse	Título	Origem
Ensino	Uma experiência de Monitoria em Matemática	Laboratório de Matemática e Física
Currículo	Reestruturação do Currículo de Física a nível de 1º. e 2º. Graus	Laboratório de Matemática e Física
Currículo	Reestruturação Curricular de 1º. e 2º. Graus, a partir de alunos e professores.	Laboratório de Ciências
Currículo	Estudos Curriculares para as séries iniciais: 1ª, a 4ª. séries	Gabinete Pedagógico

Currículo	Percepção de alunos a respeito da proposta curricular de sua série: um estudo etnográfico	Colégio de Aplicação e Laboratórios de Ensino
Currículo	Montagem de Laboratórios de Ensino de Estudos Complementares em todas as áreas – atendimento de interesses e necessidades	Colégio de Aplicação
Currículo	Reestruturação do currículo de 1º. Grau, envolvendo operações mentais e habilidades relacionadas em Matemática, Linguagem, Ciências e Estudos Sociais da 5ª. a 8ª. séries.	Colégio de Aplicação.
Currículo	Experiência de ensino em classe Polivalente	Colégio de Aplicação
Avaliação	Levantamento Sócio-Econômico e Cultural dos alunos do Colégio de Aplicação e da participação de seus pais na vida escolar.	Setor de Orientação Educacional
Avaliação	Aspectos afetivos e valorativos dos adolescentes – alunos do Colégio de Aplicação na faixa etária dos 15 aos 17 anos.	Setor de Orientação Educacional
Avaliação	Percepção da vida escolar a nível de satisfação de professores e alunos do Colégio de Aplicação.	Colégio de Aplicação
Metodologia	Preparação de uma abordagem heurística no ensino de Biologia – desenvolvimento do pensamento divergente e criador.	Laboratório de Ensino de Ciências.
Metodologia	Acompanhamento e tratamento de dificuldades de aprendizagem em Matemática	Laboratório de Ensino de Matemática.
Metodologia de Ensino	Plano Experimental de Recuperação individualizado	Laboratório de Ensino de Ciências.

Metodologia de Ensino	Trabalhos integrados de Matemática e Física	Laboratório de Matemática e Física.
Metodologia de Ensino	Tarefas de recuperação como um processo individualizado de ensino	Laboratório de Matemática e Física.
Metodologia de Ensino	Plano individualizado de atendimento a alunos da 4ª. série do 2º. Grau	Colégio de Aplicação.
Metodologia de Ensino	A Língua Estrangeira nas séries iniciais	Laboratório de Comunicação e Expressão – Área: Inglês
Desempenho	Regras de Convivência Solidária: levantamento e organização	Colégio de Aplicação
Desempenho	Levantamento de respostas comportamentais observadas em alunos de 5ª. a 12ª. séries do Colégio de Aplicação.	Setor de Orientação Educacional.
Desempenho	Perfil cognitivo de alunos de uma 5ª. série	Setor de Orientação Educacional.
Desempenho	Caracterização psicológica e perceptivo-motora dos alunos de 8ª. série do Colégio de Aplicação e das outras 14 escolas do Sistema Estadual nos anos 78/79	Setor de Orientação Educacional.
Desempenho	O processo de desenvolvimento da linguagem e identificação de capacidades específicas para a aprendizagem da Língua dos 11 aos 14 anos	Laboratório de Ensino de Comunicação e Expressão

Considerações Finais

Ainda que se possa constatar o número significativo de atividades que podem caracterizar-se como pesquisa em ação, é preciso que se tenha presente as

dificuldades no que diz respeito aos aspectos de documentação. Na verdade, ao longo dos anos, o Colégio de Aplicação da UFRGS muito tem feito e pouco tem registrado, dificultando, desta maneira, a disseminação dos resultados obtidos.

Muitas vezes, inclusive, dentro do próprio Colégio as experiências deixam de ter continuidade, por não se ter transformado as sugestões levantadas, a partir da interpretação dos dados coletados, em novas questões de pesquisa.

Desta forma o Colégio tem deixado de contribuir como poderia e deveria para o desenvolvimento do ensino regional, tendo em vista sua condição de escola-laboratório, oportunizando, por isso, críticas a respeito de sua vivência pedagógica centrada em si mesma.

No entanto, é preciso que se diga que o Colégio de Aplicação, ciente de tais falhas, busca, com muito empenho, superá-las, na medida em que tenta se estruturar como uma escola voltada para a realidade brasileira do ensino, no que diz respeito aos seus graves aspectos qualitativos e quantitativos. Assim, por exemplo, o seu alunado passou a ser selecionado por sorteio, com vistas a ter uma gama de vivências que facilitem o desenvolvimento de experiências pedagógicas capazes de servir como fonte de realimentação para o processo de levantamento de soluções para problemas educacionais. Busca, sem dúvida, o caminho real e comprometido com a educação para todos, na medida em que se preocupa em oportunizar a preservação da qualidade atentando para a quantidade.

Para tanto, a observação da ação, a reflexão sobre a mesma, a crítica, o questionamento e novamente a ação aparecem como atitudes naturais no trabalho diário da comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Tais atitudes embasam-se na esperança, no respeito e no amor à educação, estando todos nós certos de que a educação sem utopia é impossível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COHEN, Avraham & ALROI, Nurith. Diagnostic action research as an instrument in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 7(2): 176-86, May 1981.
- LIPPITT, Ronald. A supportive organizational climate for action research. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(8): 515-7, Apr. 1981.
- PACHECO, Graciema, coord. *Funções de investigação e a escola-laboratório*. Porto Alegre, Faculdade de Educação, UFRGS, 1979. 24p. Datilografado. Trabalho apresentado no III Encontro de Colégios de Aplicação.
- PINE, Geral J. Collaborative action research in school counseling: the integration of research and practice. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(8): 495-501, Apr. 1981.

ABSTRACT

Colégio de Aplicação as a lab-school and its interdependencia relationship with the community are examined and questioned regardin its realizations and its perspestives in what research in concerned.

(Recebido para publicação em 06.04.83)

PUBLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO

Da *EST EDITORA* (Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes), Rua Paulino Chaves, 291. Cx. Postal 35, fone (0512) 232283, Porto Alegre, RS — recebemos:

— *Teoria da Ciência*, de Juan José Mouriño 1982. 160p. Organização a partir de seminários gravados com o Prof. Mosquera e notas de Maria Nestrovsky Folberg. «Partindo de uma abordagem teórica de suas fundamentações históricas, cada conferência tomou rumo específico, chegando, de forma dialética, a questionar estruturas tradicionalmente aceitas e inovações discutivelmente decantadas, nos caminhos da ciência, seus pressupostos e preconceitos.

— *Escolas de colonização polonesa no Rio Grande do Sul*, de Edmundo Gardolinski, 1977. 142p. Obra póstuma, organizada e publicada por Rovílio Costa.

Estudo histórico das escolinhas comunitárias de áreas rurais, fundadas e mantidas por imigrantes poloneses e descendentes, a partir da chegada da Imigração Polonesa ao Rio Grande do Sul(1875).

— *Personalidade e Ciência Social* de Itamar Navildo Vian, Juan José Mouriño Mosquera e Rovílio Costa, 1974. 184p.

É preocupação da obra destacar a estruturação da personalidade a partir de antecedentes sociais, analisando as contribuições das diferentes teorias educacionais. Obra de Psicologia social, voltada à problemática ensino-aprendizagem.

*O GABINETE PEDAGÓGICO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

*Vera Regina Pires Moraes***

RESUMO

Apresenta este artigo a caracterização do Gabinete Pedagógico no Colégio de Aplicação, como centro do fazer e do pensar nas séries iniciais no primeiro grau, as idéias que orientam essa ação e reflexão e alguns indicadores de realizações a partir dessas idéias.

Os novos rumos e os achados mais recentes da pedagogia, da psicologia, da sociologia e da filosofia têm evidenciado a necessidade de estudo mais intenso, capaz de definir e redefinir, de maneira mais científica e consentânea com as realidades vivenciadas, o currículo para as séries iniciais.

A experiência de mais de 20 anos do Colégio de Aplicação na área do ensino-aprendizagem, ainda que importante, não se mostrou suficiente para apoiar a criação e o desenvolvimento das atividades do currículo nessas séries, há 4 anos atrás, quando se iniciou o trabalho com a 1ª série do 1º grau. Surgiu então a necessidade de congregar um grupo de professores especialistas e de docentes em serviço que se debruçasse sobre a problemática das séries iniciais, e se preocupasse de forma especial com os sujeitos do trabalho nestas classes com a formação do professor para essas séries. Nasceu assim o Gabinete Pedagógico, como centro do fazer e do pensar as séries iniciais, reunindo aqueles elementos que orientam a ação e refletem sobre esta ação, buscando no professor também o pesquisador que observa a realidade, registra, analisa, toma decisões, pensa sobre a ação desencadeada e age a partir desta reflexão. Buscando formar aquele professor que, como colocou a professora Zilá Tota, quer estar informado, quer ser

*A proposta teórica sobre Currículo por Atividade desenvolvida nesse artigo foi elaborada pela Professora Dinorá Fraga da Silva, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, em trabalho realizado no Gabinete Pedagógico do Colégio de Aplicação.

Trabalho apresentado na II Jornada Educacional: Currículo por Atividades, Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, setembro de 1982.

**Mestre em Educação; Diretora do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

presença, quer participar, quer decidir. E que, acredita-se, se tem esta vivência é capaz de trabalhar com seu aluno para que este seja um ser informado, presente, participativo e capaz de tomar decisões.

Trabalhando nesta perspectiva, o Gabinete Pedagógico reúne semanalmente professores de Didática Geral, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Matemática, professores coordenadores das áreas de Ciências, Estudos Sociais, Música, Teatro, Educação Física, Artes Plásticas e SOE, professores das séries iniciais, a Coordenação do 1º Grau e a Direção do Colégio de Aplicação.

Este grupo de professores, em uma primeira abordagem, tentou organizar seu pensamento sobre currículo das séries iniciais e, a partir de um primeiro documento, discutiu o seu pensar e o seu fazer de forma interdisciplinar. Diferentes especialistas apresentaram a perspectiva de sua área e no diálogo aberto foram descobrindo aspectos comuns, formas de integração, novas possibilidades e também discordâncias, às vezes difíceis de superar. Este processo foi capaz de levar o grupo a circunscrever princípios orientadores do fazer educacional na escola.

Atividades do Gabinete Pedagógico, como centro do fazer e do pensar pedagógico das séries iniciais, orientam-se então, a partir das idéias que seguem:

- A criança é sempre capaz de agir. Sua atividade deve ser respeitada;
- Como organismo vivo em desenvolvimento que a criança é, antes de mais nada, deve haver um respeito às leis da natureza que impulsionam, naturalmente, a criança para o seu desenvolvimento;
- As leis que impulsionam o desenvolvimento são sábias. Quando a criança toma uma decisão e escolhe o que fazer, não está perdendo tempo;
- A criança é sempre capaz. Sua ação de agora repousa em suas ações e conquistas anteriores;
- A criança das séries iniciais age e pensa com base na sua atividade sobre objetos, animais e qualquer outro material passível de ser tocado, visto, cheirado, ouvido, etc. Assim, as experiências físicas variadas terão vital importância para o desenvolvimento da criança;
- Juntamente com as experiências físicas, as experiências sociais são muito importantes. O contato com pessoas, as atividades realizadas em grupo, embora de diferentes naturezas, desenvolvem a socialização, promovendo o crescimento da criança do ponto de vista cognitivo e afetivo;
- ★ A reflexão sobre a ação que a criança realiza sobre os objetos ou com as pessoas é importante. Esta reflexão se manifesta metodologicamente através de problemas que são colocados para a criança, considerando sua ação sobre o meio. Então a solução de problemas parece ser um fator básico para desenvolver o pensamento.
- Assim, é função do professor a seleção, segundo critérios de variedade, das estimulações físicas, social e reflexiva, manifestas no contato intenso da criança com materiais concretos, pessoas e problemas a seu alcance.

Apoiados nessas proposições, tem o Gabinete Pedagógico, através de sua equipe interdisciplinar, estudado, coordenado a ação e reflexão sobre ela, em um processo de trabalho engajado, de disponibilidade e como só se pode admitir em tarefas deste porte, de muita humildade.

Os professores das séries iniciais primeiramente receberam assessoramento dos especialistas no Gabinete, em todas as áreas, ou seja, planejavam em conjunto ou discutiam seu plano e as realizações de seu grupo, recebiam materiais, bibliografia, orientação para experiências específicas. O crescimento do grupo e o desenvolvimento do processo levou os professores a proporem a procura dos especialistas na medida de suas necessidades. Etapa que se vivencia atualmente.

O trabalho na sala de aula nestas primeiras séries do Colégio de Aplicação é apoiado, fortemente, na convicção de que o desenvolvimento é desencadeado pela interação pessoa-meio, pela ação da pessoa sobre o meio, acrescentando os dados retirados da ação a seus conhecimentos anteriores e construindo a partir deste conjunto.

É o princípio da atividade que está sendo atingido, imediatamente relacionado à motivação, pois o interesse não é exterior à ação.

É a ação sobre o objeto e com as pessoas e o refletir sobre essa ação que vão constituir as formas de conhecimento construídos pelo ser humano, seja ele limitado ou geral. (Exemplificar com estudo sobre os bairros: 2ª série, estudo com os mapas, cada aluno estudava e apresentava o seu bairro, passeio pela cidade).

Busca-se criar situações de trabalho em que a criança construa conhecimentos de ordem física (obtidos através das experiências com os objetos), conhecimentos sociais (resultantes do contato e da interação com o grupo social do qual o indivíduo faz parte) e conhecimentos lógico-matemáticos (os que envolvem o refletir sobre a ação).

Este tipo de posicionamento educacional determina a postura do professor em sala de aula, postura essa que exige exaustiva reflexão em torno de problemas-chave, tais:

- Como organizar o ambiente, para fins construtivos para a criança?
- Como fazer das salas de aula ambientes agradáveis, dinâmicos, envolventes para o aluno, capazes de modificá-lo e serem modificados?

O que se verifica é que as respostas a estas questões têm de ser resultantes da pesquisa que cada professor é capaz de fazer das características de seus alunos em sua sala de aula, em sua própria escola, na comunidade em que esta escola está inserida e pela qual se interessa.

Entretanto alguns princípios adquirem muita importância na busca de solução a esse questionamento e de acordo com Silva, três são os fundamentais:

- diversificação de atividades;
- liberdade auto-estruturada;
- erro construtivo.

Todos estes princípios só tem viabilidade de aplicação em um clima de confiança e autonomia, de integração social criativa entre alunos e alunos e entre alunos e professores, alunos e funcionários, alunos e direção, direção e professores.

Assim, a diversificação de atividades não implica apenas na proposição de diferenciados contextos materiais estimuladores, mas na organização mesma do ensino, que tem como referência a própria criança, suas convicções, suas motivações, suas possibilidades. São as evidências que as crianças apresentam que determinam a organização da situação de ensino-aprendizagem.

Igualmente a liberdade auto-estruturada, como um princípio de metodologia do ensino, solicita a consideração de que o ambiente em sala de aula seja efetivamente estimulador e dinâmico, ou seja, que permita a real ação da criança sobre o ambiente, assim como a participação nas decisões que afetam o desenvolvimento das atividades em sua classe.

Isso implica proporcionar um contexto social na sala de aula em que haja possibilidade de as crianças conversarem, expressarem emoções, compartilhar, trabalhar e interagir em um clima de cooperação, respeito mútuo, afeto e confiança. Tudo isso dentro de um contexto físico que inclui objetos e materiais diversos do âmbito da vida da criança e de um contexto lógico-matemático que envolve questões formuladas pelas próprias crianças entre si, para si e entre adultos e crianças e quem tem em vista desafiar, colocar problemas, descobrir outras coisas ... E a atenção do professor a seus alunos e a dinâmica dentro do contexto é básico, de modo a que possa perceber no que ocorre o que é sequencial, o que é coexistente, o que é sucessivo e o que é simultâneo, tão fundamentais, parece-nos recordar as colocações de Maria Helena Novaes, para a construção do currículo.

E é dentro dessa organização contextual que é preciso considerar o «erro construtivo», ou seja, a importância em encorajar e apoiar a reflexão das crianças, ainda que suas idéias sejam «falsas», pois é este tipo de comportamento que poderá auxiliá-las a serem independentes, a tomarem iniciativas, a terem confiança em si próprias, a não se desencorajarem facilmente, a utilizarem sua intuição, destacada, também, de forma marcante, pela professora Maria Helena, como importante na dimensão pedagógica e no desenvolvimento da criatividade.

Destaca-se igualmente a necessidade de os próprios professores saberem viver o erro construtivo em sua ação pedagógica, o que tem sido sobremaneira valorizado. Na verdade um currículo que se constrói, como o que se está a propor, tem que ter em seu bojo esta aceitação do erro pedagógico construtivo.

Uma proposta desta natureza exige não somente uma efetiva aceitação pelos pais, mas sua atitude participativa e de colaboração.

A compreensão da família é muito importante, dificuldades nesta área podem trazer perturbação ao aluno.

Colocações de pais ilustram dificuldades e conquistas nesta perspectiva. Com relação ao tema de casa, por exemplo, crianças da 2ª série têm temas livres a realizar, preponderantemente, e a isso as reações têm sido diversas. Assim, um pai colocou:

— «Meu filho tem que fazer temas para aprender a superar sua chatice, porque atividades escolares são muitas vezes chatas» e insistiu na necessidade de temas formais. Isto significa: meu filho tem que ser «domesticado». «As crianças gostam demais de vir para a escola! No meu tempo não».

Outra mãe comentou:

— «Eu antes conseguia controlar o que a escola fazia por meio dos temas, mesmo se meu filho não soubesse resolvê-los eu o ajudava e me sentia útil. Agora, não. Sinto entretanto, que agora ele está mais solto, mais moleque, mas mais feliz. Faz os temas por si só».

A criança que está na escola é que sente, age e pensa. É pois, função da escola auxiliá-la a encontrar o equilíbrio entre este sentir, agir e pensar, e sua forma de expressão, permitindo-lhe a exteriorização de sentimentos e ações, capazes de impulsioná-las para novas ações.

A atividade do Gabinete Pedagógico é vista como integrante do processo pedagógico da vida escolar. E, como é comum aos processos desta natureza, muitas das etapas aí vivenciadas têm sido bastante difíceis. Entre outras dificuldades pode-se destacar, por exemplo, a própria necessidade de pensar interdisciplinarmente, que, em verdade, não é um hábito pedagógico comum. As defasagens entre o discurso do currículo e a implementação deste currículo mostram-se frequentemente evidentes. Entretanto no Gabinete Pedagógico tal como se configura no Colégio de Aplicação, parece se identificar naquilo que realiza alguns aspectos indicados e possíveis soluções para problemas a nível de séries iniciais, conforme apresentou a professora Maria das Graças Furtado Feldens.

Ação, reflexão, lazer, prazer, afetividade e expressão estão no cerne da organização curricular do Colégio de Aplicação, que busca decididamente o mais ser. Tornar isto realidade na sala de aula é bastante complexo e toda abordagem neste sentido é sempre aproximativa. E nessa direção, visando tornar esta abordagem cada vez mais próxima do idealizado, que trabalha empenhadamente o grupo do Gabinete Pedagógico.

Tenta-se no Gabinete Pedagógico uma atividade reflexiva conjunta de especialistas e docentes que atuam diretamente com a criança, num esforço decidido para a não dicotomia entre planejadores e executores, tão comum no contexto educacional hodierno, o que fragmenta o trabalho pedagógico e inibe a criatividade do professor, de fundamental importância na sala de aula.

Encontrar a síntese ideal no fazer pedagógico é realmente difícil, mas continuaremos em sua busca.

Contudo, acredita-se que as possibilidades de uma síntese mais efetiva só são capazes de se configurar em um clima institucional que apóie as realizações e sustente a coerência essencial entre os princípios orientadores da vivência escolar e sua implementação no fazer pedagógico da sala de aula.

Parece, então, importante destacar os princípios que orientam o fazer educacional no Colégio de Aplicação e que se espera reflitam-se nas relações interativas entre os sujeitos, que formam a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, direção e pais, enfim evidenciem-se no clima institucional. Estes são os princípios:

- Educação implica conscientizar, o que vale dizer compromisso, participação, investigação, crítica e diálogo.
- O desenvolvimento pessoal/sócial está no cerne da experiência educativa e em função deste propósito há de se organizar o processo de ensino-aprendizagem, a serviço do mais ser.
- A educação pode libertar e transformar o homem, que age e reflete sobre a realidade em que vive, tornando-o capaz de influir, recriar ou criar uma nova realidade.
- Os indivíduos trazem consigo a motivação para a competência, para ser mais.
- A interdependência, eqüidistante da dependência e da independência, é meta prioritária na vida em sociedade, passível de promover o homem lúcido, participativo e criativo que, com os outros homens, busca transformar o contexto em que vive, ou consolidá-lo.
- Respeito mútuo e flexibilidade são fundamentais à convivência humana; são esses fatores capazes de levar os indivíduos à maior tolerância, à valorização do novo, à aceitação da discordância e à manutenção do diálogo.
- Fidelidade é básica para a vivência do homem, uma fidelidade que não escraviza mas liberta, porque é crítica.
- A escola concretiza o seu existir como comunidade na dinâmica interdependente dos grupos que a tornam escola: alunos, professores, pais, funcionários e direção.

São estes princípios que se tenta viver institucional, complexa e dificilmente, mas que na verdade sustentam a existência do Gabinete Pedagógico, como centro de aperfeiçoamento e de estimulação da atitude científica e de pesquisa do pessoal docente da escola e da própria Faculdade de Educação, no que se refere ao pensar e repensar a ação pedagógica.

ABSTRACT

This article characterizes the Pedagogical Board of Colégio de Aplicação as a center for the doing and thinking in the initial 1st grade years, the ideas that guide this action and reflection and some indicators of achievements that result from these ideas.

(Recebido para publicação em 09.03.83)

CIÊNCIAS NA ESCOLA: A PROPOSTA DE TRABALHO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS*

*Beatriz Corso Magdalena***

RESUMO

O presente estudo descreve a proposta de trabalho em Ciências no Colégio de Aplicação da UFRGS. Apresenta as idéias que formam a base deste trabalho e a estruturação organizacional da Divisão em termos de Laboratório de Ensino e de Práticas.

Para que se entenda melhor a estrutura do funcionamento da Divisão de Ciências que abrange o 1º. Grau (de 1ª. a 8ª. séries) e o 2º. Grau (de 1ª. a 4ª. séries), é preciso que antes sejam feitas algumas colocações no que diz respeito a toda uma conjunção problemática da qual tal estrutura se originou. Nela podem ser destacados como fatores fundamentais:

— preocupação dos professores frente a pouca produtividade do trabalho em classe, desinteresse, dispersão e agressão dos alunos a colegas, professores e à atividade proposta;

— pressão dos alunos para que fosse dado a eles o espaço que lhes cabia;

— e finalmente, modificações do posicionamento da escola frente ao processo educacional, abraçando com firmeza e coragem a idéia de desenvolver uma administração solidária e coparticipante, na medida em que os diferentes segmentos da comunidade escolar tivessem possibilidade de opinar e sugerir sobre as decisões da vida da escola, assumindo juntos os frutos e os ônus decorrentes.

Na verdade, pode-se dizer que tal conjunção de fatores desencadeou o movimento de se fazer algo no sentido de quebrar e modificar estruturas já estabelecidas e que tiveram o seu momento de aceitação e relevância. Da mesma forma, parece ser esse o momento crítico e propício à mudança em termos de macrosistema.

* Trabalho apresentado no II Encontro Educação e Realidade, Porto Alegre, CEPERGS, 1982.

** Mestre em Educação: Coordenadora da Divisão de Ciências do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Tais fatos levaram a um intenso processo de reflexão em que foram envolvidos alunos, professores e funcionários. A Divisão, então, voltou-se sobre si mesma na busca de auto-avaliação, emergindo, deste processo, as idéias que atualmente formam a base de seu trabalho. Tais idéias, por sua vez, apóiam-se em toda uma postura filosófica que o Colégio de Aplicação assumiu, nestes últimos dois anos, frente ao processo educacional, apoiada em princípios mais amplos da educação humanística (Moraes, 1981).

Entre esses destacam-se alguns princípios em cujo bojo parece encontrar-se a síntese do que se pensa a respeito da ação educativa e das implicações que são inerentes aos participantes de tal prática. São eles:

- a educação pode libertar e transformar o homem, que age e reflete sobre a realidade em que vive, tornando-o capaz de influir, recriar ou criar uma nova realidade;

- o desenvolvimento pessoal/social está no cerne da experiência educativa e em função deste propósito há de se organizar o processo de ensino-aprendizagem, a serviço do mais ser;

- os indivíduos trazem consigo a motivação para a competência, para ser mais;

- a escola concretiza o seu existir como comunidade na dinâmica interdependente dos grupos que a tornam escola: alunos, professores, pais, funcionários e direção.

Como se evidencia, a posição da escola no que diz respeito a prática da educação defende o homem como um ser pensante, uma pessoa que tem lugar no mundo e que interage com ele. Assim, como Paulo Freire (1969), pode-se dizer que só o homem, estando no e com o mundo, é capaz de admirá-lo, conhecê-lo, compreendê-lo e modificá-lo, através da objetivação dos fatos. Desta forma, o homem como ser operante e transformador do mundo, é um ser que busca permanentemente, embasando sua busca no conhecimento, no questionamento, na crítica e na ação frente ao mesmo. Não é apenas o que responde aos estímulos vindos do meio mas aquele que responde aos seus desafios, implicando suas respostas, inseparavelmente, em ação e reflexão.

Na verdade, não há homem sem mundo e nem mundo sem homem. Pode-se propor, então, que o ponto de partida para um trabalho educacional humanizador está no homem mundo, isto é, no homem e nas suas relações harmônicas e desarmonicas com o mundo e com os homens.

Diante desta perspectiva, as Ciências Naturais, como uma forma de interpretação do homem e do mundo, assumem um papel de relevância no processo de humanização. Não podem mais ser uma ciência neutra, participante de um processo educacional neutro, no qual os implicados, professores e alunos, dialogam fora do tempo e do espaço, utilizando como linguagem do diálogo, fatos, conceitos e idéias destituídas de vínculo com a realidade que os cercam; não pode mais contribuir para uma relação de dependência entre professor e aluno, na

qual o primeiro transforma o segundo num depósito de «conhecimentos», como se conhecimento fosse algo capaz de ser doado pronto ao outro; não pode mais negar o dinamismo da vida em constante mutação.

Deve, isto sim, tornar-se uma ciência que questiona a realidade do aqui e do agora; que oferece aos alunos as particularidades da problemática atual, resultante do ontem e propiciadora do amanhã, para que sirva de mediação para o diálogo reflexivo do professor-aluno, que dinamiza a visão crítica da realidade, inseparável, cada vez mais, de uma ação também cada vez mais crítica. Deve ser uma ciência que floresce, na medida em que é trabalhada em conjunto, servindo de substrato para o nascer e desenvolver da criatividade do pensamento humano.

Idéias de igual importância para o desenvolvimento de um trabalho educacional que visa ao crescimento harmônico do indivíduo é a de que pensar como forma de aprender não se limita apenas ao domínio cognitivo, abrangendo também a imaginação, a expressão de valores, atitudes, crenças e aspirações. Assim, desenvolver o pensamento significa abranger todas estas áreas (Raths, 1977).

Para atingir estes objetivos nas Ciências Naturais, o caminho parece ser o de oferecer oportunidades desafiadoras para que o aluno seja constantemente solicitado a questionar e resolver problemas. No entanto, parece necessário salientar-se como simplista, ainda que muito difundida, a idéia de que um ensino voltado para o questionamento da realidade dos fatos atuais é suficiente. Ao se prepararem apenas para a realidade imediata, os alunos poderiam não estar desenvolvendo as capacidades que lhes permitiriam vivenciar situações diferenciadas do mundo de hoje e do amanhã, sempre tão próximo. Assim, do que os alunos precisam, realmente, é estruturar esquemas de pensamento com tal flexibilidade que lhes facilitem ou propiciem o seu engajamento nos processos contínuos de modificações do meio. Não pode-se esquecer que atuações de grande responsabilidade do aluno de 1º. e 2º. grau estarão, provavelmente, muitos anos além do momento imediato.

Por último, a idéia de que o professor e aluno constituem um todo, professor-aluno, planejando, discutindo, criticando, executando, avaliando, replanejando e inovando, completa o tripé que embasa atualmente a estrutura da Divisão. Neste prisma, não há processo de ensino-aprendizagem e sim, conforme Bleger (1980) um processo de ensinagem, pois ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Foi, então, baseada nestes pressupostos, que a Divisão de Ciências, compreendendo professores de Química, Biologia e Ciências, entendeu a necessidade de fazer uma reformulação em sua organização.

Como primeira medida, buscou-se identificar os interesses e necessidades dos alunos e professores do Colégio de Aplicação no que diz respeito à Divisão. A coleta de dados com os discentes foi feita com uma amostra de quatro alunos de cada turma, selecionados por sorteio. O instrumento utilizado foi a entrevista. Foram feitos, também, encontros espontâneos com grupos de alunos e

professores, onde se debateram as linhas para o currículo e, conseqüentemente, a estrutura da Divisão. Aliado a isso, foi realizado um levantamento de dados com os professores em termos de interesses e necessidades, tendo em vista o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Entre os dados obtidos no que diz respeito a interesses de alunos de 1º. e 2º. graus, destacam-se: (a) intensificar o trabalho em laboratório tanto durante o período de aula como extraclasse; (b) estimular seminários, debates e palestras; (c) sair mais da sala de aula (excursões); (d) explorar melhor o trabalho de grupo; (e) evitar estágios; (f) participar na avaliação dos estagiários; (g) reformular o conteúdo programático de Biologia e Química, estabelecendo prioridades.

Da mesma forma entre os interesses dos professores podem ser salientados: (a) trabalhar mais junto com o aluno; (b) desenvolver a habilidade de pensar, enfatizando habilidades (1º. grau principalmente); (c) aumentar o contato com a realidade; (d) intensificar o caráter experimental do trabalho realizado nas disciplinas; (e) enfatizar trabalhos individuais e (F) dedicar maior tempo à pesquisa educacional.

Já com relação às necessidades dos alunos, não foi possível agrupá-las, uma vez que as mesmas se apresentam muito diversificadas, ficando, em muito, presas a características e dificuldades individuais.

A análise comparativa dos dados acima possibilitou o estabelecimento das primeiras linhas que resultaram em proposições para o ano de 1982. Tais linhas relacionam-se, fundamentalmente, a três aspectos básicos: (1) princípios e objetivos; (2) planejamento, execução e avaliação do trabalho e (3) estratégias.

No que se refere a princípios e objetivos, estabeleceu-se que os mesmos serão levantados ao longo do ano a partir do trabalho conjunto de professores e alunos. Para isso, no início de cada bimestre, os objetivos gerais do mesmo serão propostos para os alunos e, ao final de cada unidade abordada, também com os alunos, serão estabelecidos um ou mais princípios a partir do trabalho desenvolvido. Com isto pretende-se não só intensificar a participação do aluno nesta etapa do processo, mas, principalmente, determinar se professores e alunos dão relevância aos mesmos aspectos no que está sendo trabalhado. E mais, tentar identificar evidências de que uma relação mais afetiva e efetiva entre professor e aluno propicia concordância entre o que o primeiro pretende ensinar e o que o aluno quer aprender.

Há também a preocupação com os objetivos que se relacionam com a aprendizagem de conhecimentos que os professores, como especialistas da matéria, têm condições de selecionar como muito importantes para um momento mediato, mesmo que os alunos não consigam visualizar tal relevância.

Ainda, tendo em vista objetivos, ficou decidido que se buscará, com maior ênfase no 1º. grau, o desenvolvimento de habilidades.

Em relação a planejamento, execução e avaliação do trabalho foram tomadas decisões de caráter geral. Uma delas refere-se à época em que o plano

bimestral é entregue e arquivado como documento formal. Há bastante tempo que é questionada a validade da entrega do plano bimestral, no início do trabalho. Tal questionamento tem como base o fato de que muitas vezes, há prejuízo no que se refere à flexibilidade do plano, na medida em que sua entrega, como algo já determinado, pode impedir novos direcionamentos que adviriam dos interesses do grupo em classe. Da mesma forma, também era questionado o planejamento realizado só pelo professor e apresentado aos alunos como um plano pronto, não aberto a sugestões.

Assim, decidiu-se que, no início de cada bimestre seria feito, com os alunos, o esquema básico do plano, o qual, gradativamente se iria completando, com os acontecimentos diários mais específicos. Ao final do bimestre, o mesmo seria, então, entregue como documento formal, ficando registrado o que realmente se processou em sala de aula.

A avaliação do trabalho do grupo num processo cooperativo e solidário, também seria desenvolvida pelo próprio grupo, envolvendo auto-avaliação, avaliações conjuntas de grande grupo e avaliações participativas aluno-professor.

Quanto às estratégias determinou-se: (a) utilizar o trabalho prático como estratégia fundamental; (b) sair de sala de aula aproveitando mais os recursos da comunidade; (c) realizar viagens de estudos interdisciplinares; (d) propiciar maior nº. de palestras, debates, seminários e filmes; (e) intensificar o lançamento de situações problemas desafiadoras; (f) utilizar material de laboratório e de livros de consulta desde as primeiras séries e (g) intensificar os trabalhos individuais em aula e extraclasse.

Para o alcance de tais proposições, a Divisão estruturou-se em Laboratório de Prática e Laboratório de Ensino, todos os dois funcionando como suportes do trabalho de classe. Nesta estrutura, os professores distribuíram-se tomando como base as colocações de Cohen (1981) a respeito do desempenho de professores nas escolas. Diz o autor que o professor deve ser mais do que apenas um docente e que sua vida profissional tem que englobar trabalhos sistemáticos de pesquisa em ação, que o tiram da rotina. Isto porque tem sido evidenciado que professores que realizam pesquisa em ação têm tendência a estimular mais freqüentemente seus alunos na descoberta e experimentação, o que é fundamental do ponto de vista das Ciências Naturais. Assim, todos os professores são docentes e todos trabalham no Laboratório de Ensino, sendo que dois professores trabalham, ainda, no Laboratório de Prática.

O Laboratório de Prática corresponde ao local onde são realizadas as atividades práticas dos alunos com o acompanhamento do professor e/ou do professor do Laboratório. No primeiro caso, normalmente as atividades são em horário de aula, acompanhando o desenvolvimento do conteúdo que está sendo abordado. No segundo caso, são extraclasse, por sugestão do professor da disciplina como forma de sanar dificuldades ou aprofundar conhecimentos, ou então, espontâneas.

Nos dois tipos de atendimento, os planos de desenvolvimento de trabalho são feitos em conjunto pelo professor orientador do Laboratório de Prática e o aluno. Havendo possibilidade, são organizados grupos de estudos, desde que os interesses ou dificuldades sejam comuns.

O Laboratório de Ensino tem como ambiente físico uma sala onde os professores e alunos trabalham individualmente ou em grupos. É um ambiente aberto, podendo ser freqüentado por alunos e professores sempre que quiserem. Nele é que se desenvolvem todos os trabalhos de planejamento, reflexão, avaliação e replanejamento, constituindo o eixo central estrutural que define o trabalho da Divisão no que diz respeito à prática educacional. Na verdade, o Laboratório de Ensino é um centro para o qual convergem questionamentos e desafios que compõem a vida da escola e de seu papel na comunidade, sendo, os mesmos, debatidos nas reuniões de Divisão, que se realizam semanalmente por um período de duas horas, buscando-se levantar alternativas de solução e tomar decisões.

Tais reuniões constituem-se em sessões de estudo, apresentação e debates de experiências metodológicas realizadas em classe, discussão sobre desempenho e rendimento de professores e alunos, relações interdisciplinares, clima da escola, e, principalmente, a adequação e integração do que é feito às características da comunidade na qual a escola se insere. Pode-se dizer que a preocupação maior da Divisão, atualmente, tem sido a de desenvolver um trabalho que possa vir a ser considerado uma alternativa para os problemas emergentes do sistema educacional regional.

Dentro deste espírito, o Laboratório de Ensino tem atuado junto a professores e alunos do Colégio de Aplicação assim como de escolas da rede de ensino estadual, em um trabalho que engloba desde a cedência de suas instalações para aulas práticas com grupos de alunos de escolas públicas, até o treinamento de professores em serviço e em pré-serviço, como também produção de material instrucional.

A figura a seguir apresenta de forma mais clara a estrutura do Laboratório de Ensino como um todo, especificando cada uma de suas funções básicas.

No Laboratório de ensino, no início de cada bimestre, o Coordenador apresenta, ao grupo, um levantamento dos planos de tarefas a serem desenvolvidas ou em desenvolvimento. Nele estão presentes todas as idéias ou projetos de pesquisa que a escola, professores ou alunos julgaram significativos sob o ponto de vista do seu desenvolvimento ou aprofundamento. São, então, estabelecidas prioridades, tomando como ponto de referência as proposições do ano, sendo após selecionadas pelos professores de acordo com seu tempo disponível, interesse ou grau de competência. A medida que os resultados vão sendo coletados são apresentados em reuniões a fim de serem debatidos. Se for o caso, a partir das conclusões obtidas são tomadas decisões em conjunto.

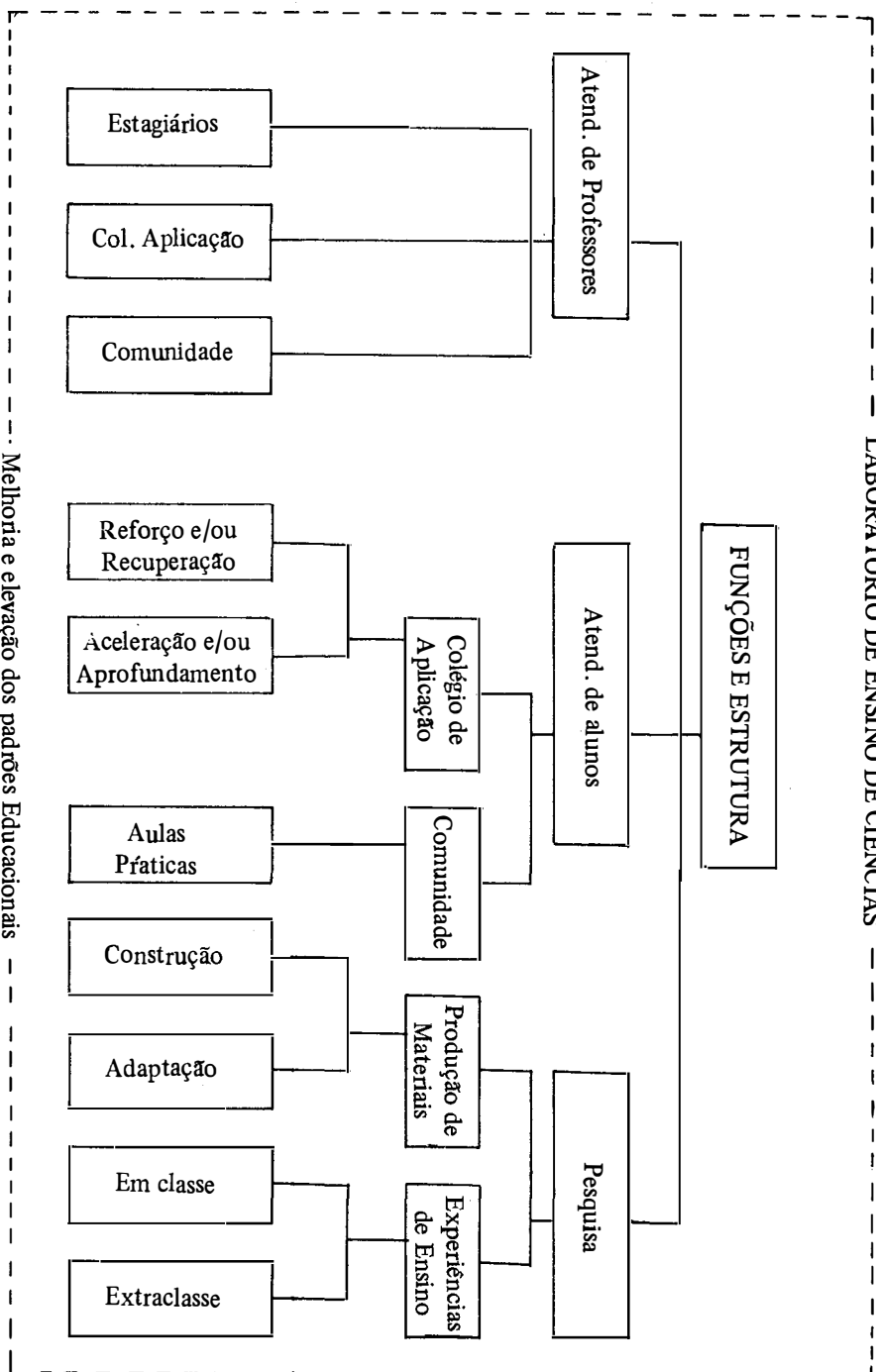


Fig. 1 – Estrutura da Divisão de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRGS – esquema adaptado a partir do documento “Encontro dos Colégios de Aplicação: idéias, propostas, conquistas”, apresentado no IV Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, em 1980.

Esta estrutura, apesar de ainda recente, tem evidenciado resultados muito significativos, propiciados pela autonomia e ao mesmo tempo interdependência entre todos os participantes da Divisão.

A flexibilidade existente tem favorecido um clima de trabalho que se tem caracterizado pelo espírito de pesquisa, onde cada vez mais todos buscam conhecer mais, através de uma atividade efetivamente comprometida, tal como é esperada de educadores conscientes e responsáveis.

É importante salientar, contudo, que quanto à metodologia usada em classe ainda é preciso conquistar mais altos níveis de inovação. O que realmente já mudou foi a postura frente ao processo da educação. O que se está fazendo é acreditar que todos são competentes e que todos têm o mesmo direito de, trabalhando em um grupo, com um grupo, com ele agindo e refletindo, buscar suas aspirações como pessoas e como educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉGER, José. *Temas de psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- COHEN, Avraham & ALROI, Nurith. Diagnostic action research as an instrument in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 7(2): 176-86, May 1981.
- FREIRE, Paulo. Papel da Educação na humanização. *Paz e Terra*. Rio de Janeiro, 4(9): 123-32, Out. 1969.
- Moraes, Vera Regina Pires. Colégio de Aplicação: perspectivas educacionais. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 6(1): 103-7, jan./abr. 1981.
- RATHS, Luis E. et alii. *Ensinar a pensar*. São Paulo, EPU, 1977.

ABSTRACT

The present study describes the work proposed in Sciences at «Colégio de Aplicação da UFRGS». The ideas which form the base for such work and the organizational structure of the area in terms of Teaching and Practice Labs are presented.

Recebido para publicação em 06.04.83)

O INGLÊS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

*Fabiola Lemanski Lunardi**

Nancy Schneider Thorman **

*Sofia Grossman Zaduchliver****

RESUMO

O presente artigo descreve a proposta de trabalho para o ensino de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação São apresentadas e exploradas as justificativas, a estruturação em níveis e a utilização do laboratório.

O ensino de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação considera como relevantes dois aspectos: o psicológico e o didático. No que se refere ao aspecto psicológico, o objetivo é promover a socialização e o processo de aquisição da língua que dela faz parte, os quais são realizados através da participação dos alunos em situações de ação, de vivência e de bem comum. Como consequência, temos o segundo aspecto, porquanto a comunicação lingüística ocorre neste contexto. Os alunos querem participar de todos os acontecimentos. Querem agir juntos, vivenciar juntos, ver juntos. Cabe ao professor, então, permitir e promover essa participação. A atividade em comum exige instruções, ordens, recepção da contribuição do aluno, perguntas, informações, etc. desenvolvendo, ao mesmo tempo, o desembaraço e a espontaneidade.

De acordo com Aebli (1982), «a língua é um sistema de comportamento de múltiplos níveis. A esta multiplicidade de níveis do sistema comportamental correspondem objetivos de aprendizagem em diferentes planos». Assim, para atender a estas exigências e procurar, ao mesmo tempo, atender às dimensões de maturidade, ritmo e habilidades mentais, organiza-se o ensino de inglês em níveis, onde desaparece a seriação. Desta forma, em termos de operacionalização na escola, o ensino de Língua Inglesa envolve faixa horária pré-estabelecida.

Como princípio orientador, têm-se que linguagem é movimento, ritmo, música, enfim, comunicação.

* Coordenadora da Divisão de Comunicação e Expressão do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

* * Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

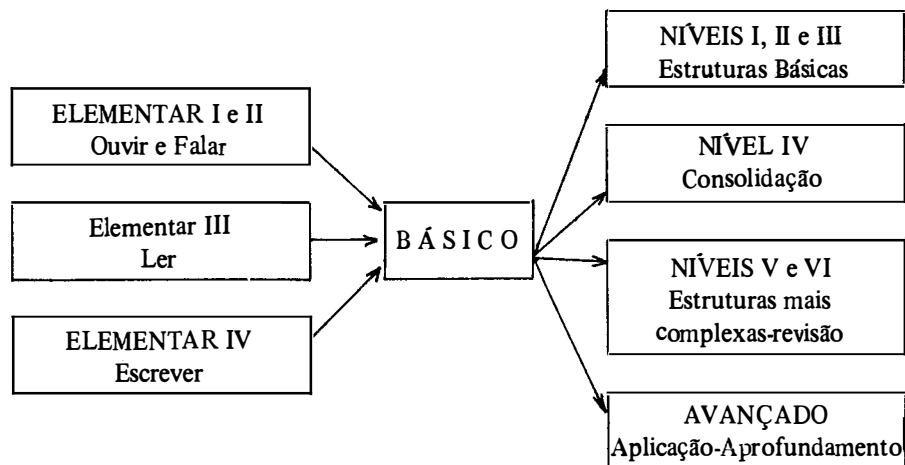
* * * Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Buscando compreender este princípio de forma mais operacional, procura-se-á definir seus termos. Dentro da concepção de movimento pode-se considerar a língua como um organismo vivo, isto é, que está sempre se modificando. Assim, procura-se realizar um processo de intercâmbio entre pessoas, onde o desempenho (competência) lingüística (a comunicação) se concretiza na base de uma situação social.

Quanto ao ritmo, considera-se a cadência própria de cada língua, sua musicalidade e entonação, pois cada língua tem uma melodia, uma música específica.

Tal princípio orientador e a exigência da própria língua, de acordo com o proposto anteriormente, justifica o estabelecimento do ensino da Língua Inglesa em níveis.

Esta Divisão em níveis é estruturada, no Colégio de Aplicação, da seguinte forma:



Buscando compreender este esquema, procurar-se-á explicá-lo como um todo e a cada um de seus elementos.

Os níveis Elementar I, II, III e IV correspondem às quatro primeiras séries do 1º. Grau e neles são trabalhadas as habilidades ouvir, falar, ler e escrever, respectivamente. Após o Elementar IV o aluno cursa o Básico, que consolida as habilidades e os conteúdos trabalhados anteriormente e prepara para os demais níveis. Nos níveis I, II e III, são trabalhadas as estruturas básicas da língua. No nível IV é feita uma consolidação destas estruturas. Nos níveis V e VI são trabalhadas as estruturas mais complexas da língua, sempre com revisão de conteúdos. No Avançado, o aluno aplica e aprofunda o que já foi trabalhado.

O trabalho nos níveis elementares começou a ser desenvolvido em outubro de 1981, apenas como sondagem. A resposta dos alunos foi tão positiva e gratificante, que, a partir de 1982, as turmas iniciaram com atividades sistemáticas, estando, entretanto, ainda em fase experimental.

O ensino de Língua Inglesa com grupos desta faixa etária (06 a 10 anos) exige, em primeiro lugar, um trabalho ativo e dinâmico, para responder às necessidades da criança de atividades de criação. A criança aprende quando toca, vê e diz. A linguagem deve ser coloquial, viva. Em segundo lugar, é importante que as atividades sejam socializantes, pois a criança ainda tende a trabalhar muito só; por exemplo, utilizar-se diálogos com situações de aula, de escolas, de família. Os trabalhos devem ser feitos em duplas ou grupos, observando-se o rodízio das duplas e dos grupos. Em terceiro lugar, o trabalho deve realizar-se em mini-unidades. Isto significa que cada atividade deve ter duração máxima de 05 a 10 minutos, pois a criança não consegue manter-se por mais tempo em um mesmo tipo de trabalho. Em quarto lugar, e para reforçar o trabalho em mini-unidades, as estratégias e materiais utilizados devem ser tão variados quanto possível. Por exemplo, atividade oral de repetição, cartazes, desenho, pintura, recorte, colagem. E, em quinto lugar, as palavras e/ou conteúdos devem ser repetidos de várias formas e em contextos diversos, para reforço contínuo.

A avaliação, em termos de a criança ser aprovada ou reprovada, é inexistente, pois o objetivo maior é criar um vínculo afetivo criança-linguagem externa. A própria criança sente seu crescimento, na medida que amplia seu vocabulário, entende e se faz entender com maior facilidade.

No ato de falar, manifestam-se significados intrínsecos e extrínsecos. Assim, a aquisição da língua está indissoluvelmente ligada à aquisição de significados e à formação de conceitos. O aluno aprende a perceber, a pensar. Começa, também, a diferenciar seus sentimentos e adquirir atitudes de valoração.

No Básico, o trabalho das quatro séries iniciais é consolidado, em termos de estrutura e vocabulário. Este trabalho é realizado como preparação para o estudo mais formal da língua, com sistematização de estruturas gramaticais.

Nos níveis I, II e III são trabalhadas as estruturas básicas da língua. O aluno movimenta-se dentro de uma realidade mais próxima a ele; escola, família, sociedade, Brasil. No nível III, a criança já começa a se movimentar dentro da sociedade norte-americana em seus aspectos culturais, através de diálogos, textos, slides, músicas, jogos e brincadeiras. Procura-se, sempre, estabelecer semelhanças e diferenças com aspectos da cultura brasileira. Conforme Aebli, (1982) «aprendemos uma língua através do seu uso vivido, utilizando-a como instrumento em situações sociais e situações de ação, relacionando-as com problemas que estão diariamente diante do aluno».

No nível IV, as estruturas gramaticais desenvolvidas até então são consolidadas através de situação e vocábulos novos. Procura-se abrir mais os horizontes do aluno, com o estudo de aspectos da cultura britânica, sempre

estabelecendo semelhanças e diferenças, agora com as culturas brasileiras e norte-americana.

Nos níveis V e VI, são trabalhadas as estruturas mais complexas da língua através da utilização de contos, ensaios e romances originais de autores norte-americanos e ingleses. O aspecto cultural é aprofundado dentro destas mesmas comunidades, podendo, também, ser estendido a outras. No segundo semestre do nível VI, é feita uma preparação mais específica para o vestibular. Isto significa dizer que é feita uma revisão de estruturas gramaticais trabalhadas desde o início do ensino da língua.

É neste momento que se passa a refletir mais decididamente sobre o fenômeno língua, pois existe a consciência de que somente «refletindo sobre a língua nós aprendemos a usá-la».

No Avançado, o aluno tem a oportunidade de aplicar e aprofundar os conhecimentos adquiridos até então. Esta etapa representa, para o aluno, um aspecto de conhecimento de seu próprio ser, e também, em situações do uso prático da língua, o conhecimento de certas leis e regras, as quais lhe permitirão resolver certos problemas que não poderão ser resolvidos pelo uso inconsciente da língua. Este nível destina-se aos alunos que, por algum motivo, já tenham completado o nível VI antes de chegarem na 3ª série do 2º Grau. Neste nível o aluno pode escolher o tipo de trabalho que quer realizar, tais como: aulas com professor, estudo e análise de revistas e jornais com a criação e um jornal, anúncios para televisão, estudo e palestras sobre ecologia, trabalho com jazz (música e dança), criação e dramatização de peças de teatro, trabalho de fonética em laboratório, análise de gêneros e obras literárias, tarefas de avaliação feitas em casa e entregues a um professor, tradução de textos como início para uma profissionalização, monitoria, etc. Todos estes trabalhos citados vêm sendo realizados ao longo dos anos.

Existe, também, um laboratório para atendimento de alunos. Este atendimento tem dois objetivos: recuperação e aceleração. Quanto ao primeiro objetivo, o professor identifica o aluno com alguma dificuldade cognitiva e o encaminha para atendimento. O professor do laboratório trabalha o(s) conteúdo(s) em um determinado número de aulas. Caso o aluno tenha sanado suas dificuldades, é liberado pelo laboratório. Se ainda houver necessidade de atendimento individual, o aluno é encaminhado para outro professor de laboratório. Este, depois de atendê-lo por um período determinado, o libera. O laboratório, atendendo ao segundo objetivo, é utilizado para aceleração. O professor identifica o aluno com muita facilidade e interesse acima do comum e o encaminha ou o aluno procura espontaneamente o laboratório, onde desenvolve estudos que o habilitem para níveis mais avançados.

Considerando a caracterização do ensino de Inglês no Colégio de Aplicação acima proposta, pode-se concluir, que, ao final de sua escolaridade, o aluno

consegue comunicar-se com desembaraço e espontaneidade, tendo crescido, não só cultural e cognitivamente, mas, como ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, Hans. *Prática de ensino*; formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior. ed. rev. ampl. São Paulo, EPU, EDUSP, 1982. 387p.

ABSTRACT

This article describes the way of teaching English in Colégio de Aplicação. The reasons, the structure in levels and the use of a laboratory are presented.

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE 8ª SÉRIE DA FIGURA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

*Marilene Paré de Oliveira**

RESUMO

O presente trabalho focaliza a percepção que alunos de 8ª série de duas escolas (uma localizada em zona central e outra na periferia de Porto Alegre) têm da figura do orientador educacional tendo em vista o processo de organização perceptual a ser desenvolvido.

As respostas dadas pelos dois grupos foram analisadas com eles em termos de desenvolver uma percepção objetiva do papel do orientador e com outros orientadores como um processo de auto-análise do seu trabalho.

1. INTRODUÇÃO

A Percepção é o processo de organização que nos permite o conhecimento dos objetos concretos e dos fenômenos sensíveis que se passam no mundo exterior ou em nosso próprio eu. Os sentidos tornam o homem capaz de comunicar-se com os fatos objetivos e experimentar as modificações que ocorrem na sua própria vida interior.

O processamento da percepção se faz em três fases. Na primeira fase, o sujeito se adverte, intuitivamente, da presença do objeto. Na segunda fase, utilizando, além dos dados que lhe são fornecidos pelos sentidos, os que resultam de suas lembranças e representações, o sujeito descobre no objeto uma forma definida e precisa que já lhe é conhecida. Na terceira fase, o sujeito compreende o significado do objeto, e é aí que a percepção, propriamente dita, se realiza.

O que o homem percebe está subordinado ao seu ambiente físico e social e à sua própria natureza biológica, especialmente ao funcionamento de seu cérebro e de seu sistema nervoso. Assim, a maneira pela qual a pessoa se comporta está influenciada pelo seu mundo particular, dependendo também, e em grande parte, da maneira pela qual ela percebe o mundo ambiente.

Há casos em que o sujeito não descobre a significação do objeto, o que mostra que essa significação é distinta da organização dos dados sensoriais,

* Orientadora Educacional do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS e da Escola Estadual de 1º Grau «Dr. José Carlos Ferreira».

embora não deva ser considerada como algo exterior a essa organização, pois está a ela incorporado e de tal maneira, que o objeto percebido só se torna preciso, quando assume um lugar no mundo exterior e numa relação com o próprio sujeito.

Para compreender o sujeito, precisa-se indagar inicialmente: Qual é a natureza específica de seu mundo? Por que é assim? Como chegou a ser o que é? Qual a influência que esse mundo exerce em suas ações?

Muitas das características da organização perceptual são encontradas nos complexos processos do pensamento e da aprendizagem. Daí nos encontros de orientação educacional querer trabalhar junto ao aluno o significado das suas percepções num processo que envolva compreensão de si, do mundo que o rodeia e das pessoas que fazem parte desse mundo.

A proposição deste trabalho partiu da avaliação semestral que os alunos costumam fazer das sessões de orientação educacional na qual consta o início da frase «Minha orientadora ...», que deveria ser completada com a percepção que os alunos tinham da figura da orientadora.

As escolas envolvidas no trabalho foram duas: uma na zona central da cidade e outra na periferia.

Na escola A (da zona central) o número de orientadores da 8ª série é de 38, faixa etária entre treze e quinze anos, nível sócio-econômico médio/alto.

Na escola B (da periferia) o número de orientadores é de 35, faixa etária entre treze e dezesseis anos, nível sócio-econômico médio-inferior/baixo.

Das respostas dadas pelos alunos, organizou-se a seguinte categorização:

Escola A

A Orientadora...

— Respeito (... respeita demais pessoas que não merecem respeito, sempre respeitou nossas opiniões).

— Calor Humano (... muito boa, gentil, amiga, muito simpática, ótima, muito bonita por dentro).

— Compreensão (... compreensiva, responde dúvidas e conversa com a gente sobre os problemas que nós temos, acho que ela entende a gente).

— Tranquilidade (... é muito calma, pessoa segura que nos dá tranquilidade).

— Conhecimento (... parece que sempre tem uma solução para tudo, é inteligente, criativa, sabe explorar bem os assuntos).

— Comando (... é autoritária, sem para isso recorrer a métodos rígidos tais como a expulsão da aula, sabe comandar bem o grupo, ela dá quase total liberdade).

— Tentativa de integração (... tenta unir a turma, busca uma harmonia da turma).

— Orientação na busca da autonomia (... esforça-se para obter uma maior maturidade por parte dos meninos).

— Desagrado (... é às vezes chata, é «médio»).

Escola B

A Orientadora ...

— Calor humano (... gosto muito dela, é boa, legal, pessoa maravilhosa, ótima

pessoa, muito carinhosa, muito amiga, quase mãe, brinca, ri, é companheira tanto na angústia quanto na alegria.

— Comunicação (... se comunica bem).

— Conhecimento (... teve uma boa atuação, gosto dos trabalhos que dá e como explica tudo a nós, nos educa para a vida adulta).

— Compreensão (... bem compreensiva, sabe compreender as coisas e as dificuldades dos outros).

Como pode ser evidenciado, os orientandos da escola utilizam um vocabulário mais rico ao colocar suas percepções. Praticamente cada um expressou de forma muito pessoal o que acha do orientador, embasando o seu parecer. Há, também, um cunho bastante crítico nas colocações desses alunos, demonstrando a capacidade de análise dos mesmos e um alto teor cognitivo.

Na escola B as respostas são mais sintéticas, observando-se por exemplo, que cinco alunos colocaram, simplesmente, que a orientadora era «legal», quatro alunos «boa», quatro alunos «bem compreensiva», quatro alunos «muito amiga». Quando questionados sobre o significado destes adjetivos, não souberam explicar o que queriam demonstrar. Verificaram-se respostas com alto teor afetivo.

Todos esses dados foram analisados e trabalhados com os orientandos nos primeiros encontros de orientação educacional do 2º semestre.

O enfoque foi no sentido de analisar o porquê de ter ou não gostado da orientadora, o que mobilizou internamente esses sentimentos, em que a figura da orientadora contribuiu, como, quanto, e quando isso ocorreu. Neste momento surgiu o debate sobre o papel do orientador, junto ao aluno, como um elemento altamente compreensivo mas que, por mobilizar coisas internas das quais o aluno não gosta e às vezes não tem condições pessoais de enfrentar, tornar-se quase insuportável.

A figura do orientador pode ser analisada sob a luz dos três aspectos básicos da percepção social:

1. O percebedor, a pessoa que está «olhando» e tentando compreender (o aluno);
2. O percebido, a pessoa que está «sendo olhada» ou compreendida (o orientador);
3. A situação, o meio onde ocorre o ato da percepção (os encontros de orientação educacional).

A percepção ocorre no dar-e-receber entre essas personalidade em ação.

O percebedor traz seus antecedentes, suas características de personalidade. O percebido emite sinais que serão captados e interpretados pelo percebedor.

A ferramenta de que se dispõe para compreender os outros é a própria personalidade. Por isso uma visão realística das limitações perceptuais e das distorções que se tende a introduzir no que se vê e ouve auxilia a desenvolver uma percepção mais objetiva e apurada.

Desta maneira, o orientador, ao analisar com os alunos as respostas dadas, tenta desenvolver neles a percepção objetiva enfocando o papel do orientador e o que ele representa quando é «legal» ou «chato».

Certamente que o orientador procura embasar o seu trabalho na compreensão do comportamento expresso pelo aluno e na natureza do seu mundo. Como os mundos perceptuais são, até certo ponto, um só mundo, isso torna possível a comunicação e o diálogo compreensivo.

O início mais característico do comportamento adaptativo é a percepção, pela pessoa, de um problema. A partir do momento que o aluno se dá conta que a «chatices» do orientador é decorrência direta do fato de, naquele momento, estar ele verificando o que realmente está ocorrendo em seu íntimo objetivando a busca de solução para o problema, então sua percepção torna-se mais objetiva e ele parte para a ação. O aluno vai procurar trabalhar em cima do que o aflige.

Faz-se necessário, também, que este processo de auto-análise ocorra com o próprio orientador, levando-o a questionar:

— minha atuação vem efetivamente ao encontro das necessidades dos meus orientandos?

— o que realmente significa ser «bonzinho», «legal», «chato», «um professor igual aos outros», etc ...?

— até que ponto procuro estimular nos meus orientandos o desenvolvimento do seu espírito crítico e a confiança de poder manifestar suas próprias opiniões?

Este enfoque de auto-análise torna-se mais enriquecedor quando ocorre o debate entre orientadores educacionais que trocam experiências, examinam e refletem sobre sua ação junto ao aluno, o professor e à escola.

O fato deste estudo ter sido realizado em apenas duas escolas, leva a considerar que os dados recolhidos são insuficientes para deles se inferir a real percepção que a clientela tem do orientador. Assim sendo, julga-se de interesse o desenvolvimento de pesquisa compreendendo a temática deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLO, Ruy de Aires. *Introdução à psicologia educacional*. 2. ed. São Paulo, Ed. do Brasil, 1964.
GARRET, Henry E. *Psicologia*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961.
KRECH, David & CRUTCHFIELD, Richard S. *Elementos de psicologia*. 4. ed. São Paulo, Pioneira, 1973, v.º 1.
RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 1973.

ABSTRACT

The focus of the present study is the perception 8th graders from two different schools (one downtown and the other in the suburbarea of Porto Alegre) have about the educational counselor having mind the perceptual organization process to be developed.

The answerws of both groups were analized with them in terms of developing an objective perception of the educacional counselor role, and with other counselors as an auto-analysis process of their work.

(Recebido para publicação em 26.04.83)

UM REFERENCIAL PARA O ESTABELECIMENTO DE REGRAS DE CONVIVÊNCIA SOLIDÁRIA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

*Cícero Marcos Teixeira**

Ana Maria Lopes Colla **

Alba Gonçalves de Vargas * **

RESUMO

O presente artigo apresenta um referencial apoiado no levantamento de sugestões para o estabelecimento de regras de convivência solidária, que deverão orientar e facilitar as relações interpessoais na vida do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Para ser coerente com os princípios educacionais que orientam a vida escolar no Colégio de Aplicação, a partir do ano letivo de 1981, tendo em vista o início de um novo período na história do Colégio, desencadeou-se uma ação pedagógica, com o objetivo de viabilizar a implementação de um plano de trabalho que se caracterizasse pela participação cooperativa da direção, professores, alunos e funcionários, num esforço conjunto, para o estabelecimento de regras de convivência solidária.

No decorrer do 1º semestre de 1981, percebiam-se de maneira incisiva problemas de inter-relacionamento pessoal, evidenciados, de forma mais clara, por um movimento denominado pelos alunos de «boicote» ao controle das normas escolares.

A direção, partindo dessa problemática e de uma visão comunitária de Escola, cujo alicerce é a convivência solidária, procurou estratégias que levassem os integrantes da comunidade escolar a perceberem-se e a agirem como elementos comprometidos na busca de uma vivência — individual e grupal — de valores que promovam uma educação libertadora.

* Mestre em Educação; Vice-Diretor do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

* * Mestre em Educação; Coordenadora do 1º Grau do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

* * * Coordenadora do 2º Grau do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Norteando-se, ainda pela crença de que se chega à libertação pela práxis de sua busca, a direção procurou, junto a alunos e professores, sugestões de como melhorar o convívio escolar.

Adotaram-se, para tal, procedimentos que tiveram início com a solicitação, em todas as turmas, de os alunos individualmente apontarem três sugestões, que, a seguir foram analisadas e sintetizadas em pequenos grupos. O Coordenador do trabalho — Vice-Diretor do Colégio, prof. Cícero Marcos Teixeira — recolhia e compilava as respostas, as quais, em ocasião posterior, retornavam ao grupo para uma atividade de reflexão e crítica.

Esta mesma reflexão crítica sobre as sugestões dos alunos acontecia em sessões de estudo dos professores.

Quando tal levantamento de sugestões foi levado aos alunos da 4ª série do 2º Grau, houve manifestações no sentido de se realizar uma Assembléia Geral de professores e alunos, coordenada solidariamente por representantes do Grêmio Estudantil e pela Direção, a fim de que se dialogasse e se tomassem deliberações relativas às normas, até então, vigentes no Colégio.

O foco da Assembléia foi o questionamento sobre os papéis do, na época, Setor de Supervisão de Alunos, sobretudo no que concerne ao controle do cumprimento das normas escolares. Este setor foi descrito pelos alunos como órgão de repressão, o que resultou em propostas para que fosse extinto.

A partir de colocações dos professores e da Direção sobre a importância dos demais papéis da Supervisão na dinâmica escolar, surgiu a contraproposta de sua permanência, excluindo-se — em caráter experimental — as atribuições de controle de normas. O referido controle dizia respeito, principalmente, às chegadas em atraso nas aulas.

Os debates evoluíram para a colocação de questionamentos sobre as próprias normas escolares, resultando no consenso de se formar uma comissão paritária constituída por alunos, pais e professores, com o objetivo de analisá-las e reformulá-las, se necessário. A comissão ficou formada por seis elementos eleitos por seus pares das três categorias: alunos (2), pais (2) e professores (2).

Os alunos tiveram oportunidade de apresentarem sugestões relativas a valores ético-sociais, mediante discussão de problemas em sala de aula, em diferentes momentos, segundo as características peculiares a cada turma das respectivas séries de 1º e 2º Graus.

Adotou-se igual procedimento com relação aos professores e funcionários.

A comissão iniciou seus trabalhos com o estudo dos princípios norteadores do Currículo do Colégio de Aplicação, apresentados pela Diretora — profa. Vera Regina Pires Moraes — e com o levantamento de respostas dadas pelos alunos e professores sobre regras de convivência solidária.

A análise dos referidos dados possibilitou a organização de um referencial apoiado nas seguintes categorias:

1. Respeito ao outro e aos materiais

2. Cooperação
3. Comprometimento
4. Integração

No quadro a seguir estão especificadas as referidas categorias com os respectivos fundamentos e indicadores propostos pelos alunos:

REFERENCIAL		
CATEGORIA	FUNDAMENTOS	INDICADORES
1. Respeito ao outro e aos materiais – refere-se aos aspectos qualitativos para o desenvolvimento de relações interpessoais e para a conservação do ambiente físico.	– todos os indivíduos são iguais perante os outros. Esta igualdade equipara-se na relação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-diretor, diretor-professor; – todos os indivíduos têm direitos e deveres, que devem ser respeitados e cumpridos; – todos os indivíduos têm o dever de respeitar a integridade (física e moral) do outro assim como de ter a sua respeitada. Para tanto, apresentam-se alguns indicadores comportamentais que devem se referir a todos os que fazem parte da vida escolar.; – passamos grande parte do nosso tempo na escola, portanto, devemos respeitá-la e conservá-la; – precisamos sentir bem-estar na sala de aula; – deve haver respeito aos trabalhos de colegas, professores e funcionários; – é de responsabilidade de todos e de cada um a integridade dos materiais individuais e os de uso comum.	<u>Respeito ao outro significa:</u> – não rejeitar o colega, aceitá-lo como ele é; – saber ouvir críticas construtivas; – saber fazer críticas construtivas, sem ofender, somente para auxiliar; – ser gentil e educado; – saber falar e calar na hora certa; – opinar e discordar dos outros (colegas, alunos e professores) sem ofender; – Respeitar o outro na sala de aula e fora da sala de aula; – buscar o respeito mútuo: alunos, professores, funcionários, administradores; – saber conviver com os diferentes pontos de vista dos outros (colegas, alunos e professores) no sentido de aceitar as opiniões divergentes; – evitar brigas entre colegas; – evitar palavras que ofendam, como apelidos e outros termos pejorativos; – evitar comportamentos que gerem agressividade; – evitar a falsa censura, todos os meios que impedam o extravasamento dos sentimentos; – cultivar a auto-censura no tocante à maneira de dirigir a palavra ao outro; – abolir as brincadeiras nocivas entre colegas (não jogar giz, esconder casacos, atirar bolinhas de papel, etc...) – evitar todo o tipo de discriminação; – evitar brincadeiras que machuquem o outro fisicamente e/ou psicologicamente (não atirar objetos nos colegas e em outras pessoas, não escrever nas classes, paredes ou painéis, palavras que venham a ferir o sentimento dos outros); – exigir respeito para si; – evitar alterar a voz, manifestando as idéias em tom adequado; – evitar ridicularizar o outro; – respeitar o direito do outro de não aceitar e/ou não participar de certas brincadeiras; – respeitar o direito do outro de discordar e ter opinião própria; – procurar mais compreensão e maior diálogo com o outro (colegas, alunos e professores); – procurar ser mais aberto para o outro. <u>Respeito aos materiais, envolve:</u> – respeitar o material individual de cada um: não esconder material alheio, devolver os materiais encontrados, não danificar material alheio, zelar por roupas, dinheiro, objetos do colega; – respeitar os trabalhos expostos nos murais, dentro e fora da sala de aula; – respeitar a propriedade escolar, mantendo e valorizando o material comum; – classes e cadeiras, não jogar detritos pelas janelas, não sujar a sala de aula, não escrever nas classes, não depredar paredes, corredores, murais, vidros; – preservar o ambiente escolar tornando-o agradável.

2. Cooperação envolve o respeito ao outro e aos materiais, mas enfatiza a ação conjunta, ajuda recíproca, o agir com o outro para um crescimento mútuo.

3. Comprometimento inclui as categorias anteriores, dando ênfase à autonomia do indivíduo, no exercício de seus controles internos, para a convivência do binômio Liberdade-Responsabilidade.

4. Integração envolve as categorias anteriores, mas focaliza o desenvolvimento afetivo do indivíduo na internalização e vivência de valores reais do grupo.

Comprometimento fundamenta-se nas seguintes idéias:

- a pessoa deve aproveitar a liberdade que lhe é dada sem ultrapassar os limites; para saber usar a liberdade a pessoa tem que ter domínio de si mesma, baseada no senso de responsabilidade;
- cada um deve fazer o que pode e não só o que quer. Devemos pensar não só em nós mas também nos outros;
- o indivíduo (aluno e professor) tem o direito de expressar-se de acordo com sua personalidade desde que de forma adequada;
- os indivíduos têm direitos e deveres de acordo com a idade, papéis e funções que desempenham na escola. Portanto, no que se refere aos professores, eles têm o dever de dar as aulas previstas assim como o direito de ministrá-las em condições satisfatórias à aprendizagem. Aos alunos cabe o dever de assistir às aulas, assim como o direito de realizar uma aprendizagem de qualidade significativa.

dável: arrumar e conservar as salas de aula, cuidar dos materiais úteis como: aparelhos e peças de laboratórios, da CACA, da Sala de projeção;

- zelar pelo trabalho dos colegas, conservar a limpeza e manutenção dos materiais do ambiente escolar;
- preservar as várias salas disponíveis;
- zelar pelos livros da biblioteca;
- respeitar o material de outras turmas;
- preservar as plantas;
- passamos grande parte do nosso tempo na escola, portanto, devemos respeitá-la e conservá-la;
- precisamos sentir bem-estar na sala de aula; deve haver respeito aos trabalhos de colegas, professores e funcionários;
- é de responsabilidade de todos e de cada um a integridade dos materiais individuais e os de uso comum.

Cooperação Significa:

- ajudar o outro nas suas necessidades;
- não omitir ou negar ajuda ao outro;
- evitar distúrbios durante o período de aula;
- evitar correrias, barulho e confusões no horário de aula;
- auxiliar-se mutuamente;
- evitar entrar em outras salas de aula para perturbar;
- usar o elevador com adequação;
- respeitar os colegas que assistem aulas e os professores que as ministram;
- manter silêncio e não correr nos corredores e escadas;
- colaborar para o bom relacionamento da turma, evitando brigas ou discussões desnecessárias;
- buscar um bom relacionamento com o grupo;
- respeitar os problemas dos outros;
- compreender e ajudar o outro nos casos de doença e faltas justificadas;
- ajudar o outro na recuperação dos conteúdos ou no debate de assuntos urgentes;

Comprometimento, quer dizer:

- assumir as atitudes tomadas sejam elas quais forem;
- assumir as ações, intencionais ou não, perante o grupo;
- assumir responsabilidades com as tarefas do grupo;
- manter um clima de sala de aula através de uma linguagem adequada e coerente com o outro e com o ambiente;
- opinar, pensar e agir com liberdade, aceitando a responsabilidade sobre as consequências de seus atos;
- participar na organização e manutenção do ambiente de trabalho em sala de aula;
- manifestar decisões e opiniões de forma organizada, na busca de soluções.

Integração significa:

- haver um relacionamento mais direto entre as pessoas;
- intensificar a comunicação entre alunos, diretores, conselho, professores, funcionários;
- haver um horário destinado à confraternização de alunos e/ou professores;
- ter um melhor relacionamento dentro e fora da sala de aula;
- haver mais coleguismo entre os alunos do 10.

- e 2º. graus, entre os colegas, entre professores, entre alunos e professores;
- resolver os problemas através do diálogo;
- cultivar a união entre os colegas;
- respeitar a individualidade de cada um mantendo um elo agradável de amizade entre todos;
- manter um diálogo permanente entre alunos, professores, direção, para:
 - . ouvir o outro;
 - . debater projetos e planos de trabalho;
 - . analisar as propostas antes de pô-las em prática;
- manter um elo afetivo entre as pessoas, entre as turmas, entre os diversos grupos de trabalho;
- incentivar a integração de todos os colegas, sem exceção;
- valorizar a amizade entre todos como um valor a ser preservado.

As diferentes categorias expressam com a maior fidelidade possível as contribuições apresentadas pelos alunos das diferentes turmas de 1º e 2º Graus.

Nos itens Cooperação e Integração constaram apenas idéias que foram tomadas como indicadores, não havendo uma fundamentação propriamente dita, conforme aparece no mencionando referencial.

Respeitaram-se as idéias dos alunos, **apresentando-se** as categorias como foram caracterizadas.

Tais fundamentos e indicadores constituem um substrato das regras de convivência solidária que devem orientar a forma de atuação dos alunos, professores, direção e funcionários da Escola, cuja meta é o pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua integração social, tendo em vista uma conscientização crítica, autônoma, humanística, responsável e solidária, na construção do bem comum.

A implantação de tais regras de convivência solidária não é de fácil execução, pois exige abordagens criativas no estabelecimento das estratégias necessárias para a viabilidade operacional do plano de ação, dentro dos princípios básicos e inspiradores que o referencial sugere.

De imediato, evidencia-se a necessidade de um plano de ação solidário docente e discente, harmoniosamente estabelecido, para que se possam viabilizar, em ações concretas, as regras de convivência solidária.

Os componentes do sistema — direção, alunos, professores, família e funcionários, ou seja a Escola como um todo, deverão estar integrados e

vivenciando um mesmo clima de respeito mútuo e de solidariedade construtiva.

A necessidade do empenho, para a consecução de tais metas educacionais, em caráter permanente, deve ser aceita por todos, assim como a consciência de que avanços e recuos são inerentes no processo de concretização dessas metas.

É indispensável clareza sobre os propósitos e desempenhos integrantes deste plano de ação solidária, para que efetivamente se possam dinamizar e realimentar, contínua e integradamente, todos os componentes do sistema, numa viva e íntima integração de autêntica reciprocidade.

A vivência de tais princípios de convivência solidária é um permanente desafio a todos os integrantes da Escola.

Este desafio está sempre presente como fonte de estímulos sugestivos à manutenção harmoniosa e equilibradas das relações interpessoais na vivência prática, diária, em todas as situações de vida escolar.

ABSTRACT

This article presents a theoretical framework based upon a survey of suggestions made in order to establish some rules for a solidary companionship, wich shall set guidelines and facilitate the relationship among individuals in the life of Colégio de Aplicação da UFRGS.

(Recebido para publicação em 25.04.83)

COMUNICAÇÕES

COLÉGIO DE APLICAÇÃO: NAQUELES PRIMEIROS DIAS ...

*Isolda Holmer Paes**

Experiências valiosas são as que — através do tempo têm o poder de, quando evocadas, reanimar a vida do espírito, sensibilizando e comovendo, como no primeiro dia ... São as experiências capazes de conferir novas e mais significativas dimensões às tarefas assumidas, decorrentes de uma opção existencial.

.....
Segundo Gaston Bachelard, se «a casa é uma das mais poderosas forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem», penso que poderia transferir essa idéia para a sala 301 da antiga Faculdade de Filosofia, onde nasceu o Colégio de Aplicação. Se hoje aquela sala abriga lembranças e evocações naqueles primeiros dias, era um centro de animação de pensamentos, reflexões e até mesmo fantasia. E não foi isso que integrou a vida da Escola e lhe conferiu sua alma mater?

As crianças eram trinta. Meninos e meninas. A sala era espaçosa e clara. Tão espaçosa que, além do lugar ocupado pelas carteiras, oferecia outros espaços para a movimentação produtiva dos alunos. Numa das extremidades da sala, uma longa e larga mesa preta, herdada do Instituto de Química ou da Escola de Engenharia, marcava o ponto inicial para atividades diferenciadas que animavam a vida do grupo. Era ali que se reuniam espontaneamente para as sessões de leitura recreativa. Ser «leitor» era ser capaz de recriar o texto, com os recursos pessoais, que na continuidade se organizavam cada dia melhor. A tarefa não era fácil, mas tentada, e, muitas vezes, alcançada com êxito. Era um instante em que até se podia sentir a presença do «Boi Aruá», na sua mítica e fantástica correria pela caatinga ... em que se ouviam as lamentações do coro do «Prometeu aguilhoado»

* Departamento de Ensino e Currículo; Faculdade de Educação da UFRGS.

que, em alguns instantes, ultrapassavam a realidade aparente para se aproximar da natureza essencial da tragédia grega. Difícil até de compreender como essa atividade tão incomum tinha o poder de «convocar» os alunos e mantê-los indiferentes à noção do tempo, sempre tão controlador e exigente.

Dai, apenas um passo para uma idéia de coral com textos em prosa. Pequenos contos, trechos escolhidos pela classe, completavam-se lingüística e esteticamente, ao se objetivarem na expressão sonora. Era diferente e solicitava muita habilidade para a abordagem da narrativa.

.....
As lembranças são tanto mais claras e vivas, quanto mais integradas a um espaço determinado. Espaço que se ampliava e era quase sempre outro, cada dia: fora da sala de aula havia a vida, os fatos, os seres humanos com seus problemas e suas aspirações. E a sala 301 se animava com os sinais que ali chegavam da realidade maior. Estudos, discussões, objetivos, propostas de trabalho, inspiradas na experiência francesa do «Estudo do Meio»: os risos soltos, as falas espontâneas se não se calavam, ficavam graves, respeitadas, junto aos casebres, à margem do riacho Dilúvio. Abriam-se em escalas variadas, ora oníssonas, ora divergentes, à beira do Guaíba, aguardando a chegada das canoas de melancias e laranjas. E iam aprendendo a geografia das águas: Pintada, Alemoa, Pavão, São Sebastião ... E descobriam a simplicidade, a pobreza digna, o amor ao rio, nos barqueiros que se viam agora melhores no interesse e na simpatia de crianças tão diferentes ...

Foi, então, que uma menina se tomou de amores pelo rio. Na aula de desenho, pintou um «pôr de sol no Guaíba», com todos os roxos, lilazes, azuis e vermelhos de que pôde dispor. Seria, sem dúvida, a lembrança de um fim de tarde de abril ... No dia seguinte, trouxe um poema para a professora:

Rio Guaíba
corres tão seguro em teu leito
corres, corres toda a vida
levando em tuas águas
a saudade da cidade
que visto ao anoitecer.

E naquele momento, a inspirada idéia de uma professora: «você não quer fazer uma conferência sobre Porto Alegre e o Rio Guaíba? Você a fará, quando se sentir preparada. Pode tomar o tempo de que precisar. Um ano, dois anos ... A condição é que terá de falar espontaneamente sobre o que aprendeu, sem texto de apoio. E terá de decidir sobre o que é importante conhecer e revelar sobre o rio, sobre o que ele significa para Porto Alegre.» A menina tinha onze anos. Aceitou o desafio, mas só fez a conferência aos treze anos e meio de idade. No intervalo de dois anos, conviveu com o rio continuamente; foi descobrindo progressivamente os fatos relevantes para a compreensão do rio como um caminho de águas em suas relações com o homem e com a cidade; fotografou,

preparando os «slides» para o seu trabalho, a vida às margens do rio; foi às ilhas e conheceu, de perto, a vida de seus moradores, seus problemas com as cheias, seu amor ao rio, sua integração ao ambiente e os recursos utilizados para a comunicação com a cidade; com os engenheiros do projeto «travessia do Rio Guaíba», em várias oportunidades, participou de operações importantes, atônita e deslumbrada com a complexidade da realização de um projeto de tal natureza. Havia tanta decisão e comprometimento da menina, que um dia, até um dos mais ilustres estudiosos do assunto, esqueceu, por momentos, suas pesquisas e seus estudos solitários para explicar à menina, o que se entendia por fenômeno estético, em se tratando do rio e da cidade.

Uma vez por mês, mais ou menos, a menina vinha à professora, quando se sentia capaz de falar sobre uma parte do assunto. Só uma vez a menina pareceu desanimar, mas continuou. De repente, os resultados de tanto esforço começam a aparecer: na organização e objetividade do pensamento, na variedade e exatidão do vocabulário, na fluência e adequação da expressão. E a menina descobriu, então, um novo encanto em sua tarefa: era evidente que percebia uma força interior; conhecia o assunto, sabia falar sobre ele, tinha a certeza de que conquistara um conhecimento muito valioso.

A conferência fez parte de um contexto cultural maior: A Festa de Nossa Senhora dos Navegantes. A «Universidade» passava e parava incrédula: e os meninos construíam, no pátio, medindo, cerrando, pregando, como experimentados carpinteiros, as tradicionais tendas da festa. No salão, as meninas se esforçavam para expressar, pela dança, o que a música de Nato Hen procurava sugerir com a sua «Festa dos Navegantes». Painéis imensos pintados coletivamente, eram um milagre de criatividade. O programa foi desenvolvido em dois dias. Quem o abriu foi a menina. Na assistência, familiares, colegas, professores, convidados. Entre eles muitos dos que haviam acompanhado a menina na sua aprendizagem, como os engenheiros do projeto «Travessia do Rio Guaíba».

A lembrança do momento em que uma menina de catorze anos incompletos realiza, com competência e beleza, uma tarefa de adulto, é ainda hoje emocionante.

Seu trabalho foi a confirmação de muitos princípios teoricamente presentes na percepção do processo de desenvolvimento lingüístico.

.....

Eram outros os tempos: em todas as solenidades do Colégio, as meninas usavam vestido e carpins brancos, sapatos de verniz preto; os meninos, terno azul-marinho, camisa branca e gravata. No conjunto, formavam um todo harmonioso e lindo e criavam um clima ligeiramente solene, de simpática expectativa: seus desempenhos, de modo natural e simples, revelavam uma conquista pessoal em termos de conhecimento, criatividade, atitude.

Quem poderá esquecê-los na série de palestras, elaboradas a partir do estudo

e análise da obra de José de Alencar? «Os sentimentos de liberdade do homem brasileiro», «A sociedade do II Império»...

Nesse caso, o aluno assumia a responsabilidade de seu estudo. Controlava seu progresso e identificava suas necessidades. Até a elaboração final do trabalho sabia o que fazer, o que ler, como descobrir os elementos que buscava, na obra do romancista. A ordem era interna, a expressão oral espontânea e segura, os textos ilustrativos, os mais adequados. Surpreendentes pela reelaboração criadora do fato cultural, naquela idade, entre treze e catorze anos.

.....
Enquanto as crianças explodiam em criatividade e saudável alegria, os austeros professores da Faculdade de Filosofia, iam organizando o coro da insatisfação: «criança não anda de elevador (e não andava); a Faculdade não é lugar para criança; descem as escadas correndo e barulhando ... pulam no terraço e perturbam as aulas do 3º andar» (faziam ginástica no terraço). Veio a campanha do silêncio nas escadas e de ginástica com pés de lã ... Só podiam voltar aos risos e brincadeiras, depois de atravessarem a rua, já na «pracinha» do Instituto de Educação.

.....
A praça era uma espécie de oásis: sol quente, mas algumas árvores para acolher e proteger os ensolarados. Foi à sombra de uma delas que a professora achou o lugar ideal para aperfeiçoar o coral falado; já agora, não mais de prosa, mas de poesia. O primeiro a surgir, em Porto Alegre. Mas a esse coral, «definitivo e oficial» já antecederam outros, no próprio Colégio: 10 de junho, dia da nação portuguesa. O Colégio em festa. Muitos convidados: cônsul de Portugal, autoridades, professores. A sensibilidade e competência da professora de música identificara um texto renascentista para o fundo sonoro das vozes que atualizavam, naquele momento, a glória de Camões e de Portugal. De fato, foram eles, na sua expressão e beleza juvenil que, naquela manhã, num contexto propício a emoções, que objetivaram a admirável integração das duas civilizações: a portuguesa e a brasileira.

.....
Mas e a mudança de local que se impunha? Agora já não era mais somente a sala 301. Era também a sala 308. Como sufocar tantas explosões de vida, de entusiasmo? Como evitar a inquietação de quem criava mentalmente espaços para a ação?

Eis que havia um galpão no pátio. Sem assoalho e sem forró. Nele, eram guardadas as ferramentas e materiais de trabalho das equipes de conservação do recinto universitário. Os olhos ambiciosos de duas professoras chegaram até lá. Na verdade, o galpão os tivera sempre ali. Mas sua aparência era tão precária que não inspirara antes qualquer iniciativa. Mas, agora, era a única «proposta» à vista. Os funcionários que lá estavam acomodados, fizeram um coro para assustar as professoras que começaram a aparecer mais vezes por lá, observando,

calculando espaços, imaginando transformações: «há grande quantidade de ratos, chove como na rua» ... Esses argumentos, contudo, não influenciaram a fantasia das professoras. De repente, para elas, o galpão já tinha forro, assoalho, já teriam sido colocadas as mata-juntas nas paredes externas, já estava pintado de verde-água, já havia cortinas nas janelas e até hortênsias gloriosamente azuis, junto às paredes para esconder o mau acabamento do prédio. E havia um pequeno pátio, ao lado, com cinco cinamomos! O quadro estava completo! Só faltava a mágica para transformar tudo, e logo. A aquiescência para esta idéia inusitada teria de vir do Reitor. E veio. Dadivosa e compreensiva. O galpão (mais tarde foi usado um eufemismo para designá-lo: pavilhão) foi aumentado com uma ampla sala para as atividades artísticas, instalada a área sanitária, vieram até alguns móveis.

E o novo Colégio teve mesmo cortinas nas janelas e as hortênsias plantadas por uma professora, de manhã muito cedo, para não causar demasiada agitação na família universitária. Na hora exata explodiram em azul. O cinamomos ofereciam um problema: quando começavam os primeiros sinais de outono, não conseguiam mais segurar suas folhas. O pequeno pátio ficava intransitável. O único funcionário de quem dispunha o Colégio não acreditava que uma vassoura pudesse retirar as folhas ... A professora, com as crianças que chegavam mais cedo, faziam a tarefa. Que era gostosa e estava integrada na vida de todos, como algo indispensável para complementar a alegria de pertencer àquela comunidade.

.....
A nova sala de artes era um local onde os alunos gostavam de «estagiar»: havia ali um pequeno mundo a ser explorado e oportunidades para planejar e realizar ... Mas esta sala era, também, um espaço aberto para a vida que tinha, em potencial, todos os mais variados e autênticos «modelos» para o exercício e aplicação das técnicas do desenho e, ao mesmo tempo, era uma fonte pura e rica para o desenvolvimento da sensibilidade em descobrir o assunto e explorá-lo criadoramente.

Essa relação íntima entre os dois espaços identifica momentos que são lembrados com emoção e prazer: o inusitado da situação, a surpresa, o contexto desafiador e, de repente, a descoberta da própria capacidade, em forma de «flashes» criadores.

A primeira experiência foi realizada bem próxima ao Colégio. Na rua Engenheiro Luiz Englert. Cheios de incompreensão e de perguntas, os alunos foram sendo guiados pela professora para aquela rua. Convidados a sentar no cordão da calçada, com o material de desenho em prontidão. As pessoas passavam e olhavam, surpresas. Os alunos, desde os menores até os mais velhos, também olhavam sem nada entender, a não ser que tudo se ajustava às suas sempre diversificadas experiências na classe de desenho. Alguns já haviam verificado que existia uma barreira no início da rua impedindo o trânsito ... Mas, afinal, por que estavam ali, com suas pranchetas de desenho?

Inesperadamente, as estridentes sirenes dos bombeiros encham o espaço. E a barreira já sendo retirada, e três carros, luzindo em vermelho, entrando na rua. Parando diante dos alunos, ligando as mangueiras, movimentando a escada Magirus, preparando o material de salvamento ... Soldados subindo na escada e se atirando na rede. Os esguichos d'água subindo para o alto ...

Todos se entregavam ao interesse e prazer de participar daquela experiência, quando a professora lhes disse que podiam começar a desenhar. A perplexidade durou apenas segundos. Nas folhas em branco, iam, rápidos, se delineando os primeiro traços, a princípio, inseguros e, logo depois, decididos, firmes: os os movimentos aprisionados na folha branca, sugeriam, criadoramente, a sua libertação. Os menores, explorando a imobilidade dos carrôs, as formas, as seqüências da ação.

Um professor japonês que visitava a Universidade, perguntou a uma professora se poderia saber do que se tratava. Pediu permissão para fotografar. Quiz saber o nome e o endereço da professora. Dois meses depois, chegam cópias das fotografias, com um cartão: «esse foi o espetáculo mais bonito que vi numa escola brasileira. Obrigado.»

.....
E o circo? Nos desenhos, toda a ingênua poesia do circo. E também a coragem, a audácia, a vitória sobre a emoção e o medo: as jaulas com suas feras, os palhaços, elefantes e cães amestrados, os equilibristas, a beleza no domínio do espaço, nos movimentos dos trapezistas.

Iam sempre todos para a aventura da verificação de desenho: pequenos e grandes. Cada um realizava a tarefa o melhor que podia, conforme os padrões de seu nível de desenvolvimento. Na insegurança e indecisão dos menores, a sugestão do que poderiam realizar, mais adiante. Na firmeza e experiência dos mais velhos, a mais variada gama de técnica e criatividade.

No dia seguinte, os trabalhos enchiam o pátio do Colégio. Professores e alunos participavam da mesma alegria. Pois era a alegria que brotava, espontânea, tocada pela graça de uma tarefa criadora.

E, assim, duas vezes por ano, aquela galeria de pátio de colégio, realizava, na hora do recreio, a sua «vernissage».

E, numa seqüência inesperada, era a vez dos obedientes e sábios guindastes do cais do porto, no seu vai-e-vem laborioso, as pilhas de sacos junto aos armazéns, os estivadores com seus capuzes de sacos de aninhagem, a solenidade dos grandes navios.

Depois, os cadetes, na sua escola, em formação exemplar, nas suas atividades de treinamento. Nas montarias irrequietas e treinadas, exercitando-se nos saltos de obstáculos ...

Mas, um dia, a professora resolveu aumentar o impacto da surpresa: quando as crianças chegaram à Escola, pela manhã, havia, no pátio, um acampamento de ciganos: três barracas, roupas estendidas nas grades do avarandado, crianças

sentadas pelo chão, bateção de tachos ... Apesar do colorido, da experiência inteiramente nova, não teria sido aquele, talvez, o contexto mais desafiador. Teriam lhe faltado os ritmos, a variedade de apelos das outras realidades.

No dia em que a tarefa envolveu a figura humana, os alunos saíram para as ruas, para as praças, em busca do «modelo» que os interessava. Houve um aluno mais afoito que chegou até a presença do governador e fez o seu retrato.

Essas lembranças são uma oportunidade de reflexão, não só para quem participou dos momentos que lhes deram origem, mas também para aqueles que vivem o Colégio de Aplicação de hoje, porque representam o dia-a-dia de uma convivência escolar. Se o traje, a hora, a circunstância, os participantes eram outros, a natureza dos fatos, a busca de sua expressão, o comprometimento com a tarefa, tudo, fazia parte da maneira muito simples como estava organizada a vida na pequena comunidade de então e como se organiza a de agora. E é, talvez, por isso, que tem algum sentido evocá-las, porque trazem no seu interior, uma emoção e alegria muito puras, que emergem de sua autenticidade e sugerem o que há de singelo e bom na natureza humana.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1982

*Vera Regina Pires Moraes**

*Cícero Marcos Teixeira***

O Colégio de Aplicação é um órgão auxiliar da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, proposto como Escola-Laboratório.

Como tal, tem como finalidades básicas: a) organizar e ministrar o ensino de 1º e 2º graus, de modo a evidenciar e aplicar princípios teóricos e metodológicos de caráter científico que promovam a pessoa no contexto cultural, tornando-o membro consciente e atuante na comunidade nacional e internacional; b) servir de campo para estudos e pesquisas na área de ensino e aprendizagem, da orientação educacional, da supervisão escolar, da administração escolar e de outros que venham a tornar-se necessários; c) comunicar os resultados de estudos e pesquisas realizadas, principalmente, aqueles que venham a inspirar modelos capazes de possibilitar alternativas de mudança, não só em nível de unidade escolar mas, também em nível de sistema educacional; d) oferecer oportunidades de observação e demonstração de experiências e estágios para os alunos da Faculdade de Educação e das outras unidades da UFRGS. e) possibilitar estágios aos professores e outros profissionais da educação, em termos de atualização e aperfeiçoamento.

Entre suas atividades fundamentais como escola-laboratório propõe-se: ao estudo e a configuração de princípios e posicionamentos na área do ensino-aprendizagem; à adoção de propostas e estratégias de inovação à implementação de idéias e a testagem de quadros teóricos e metodológicos; à integração com a coragem; à abordagem interdisciplinar de problemas globais e à criação de um ambiente propício permanentemente à aprendizagem e ao crescimento profissional como campo aberto à observação e à investigação.

Tais atividades se apóiam nas idéias de comunicação, espontaneidade e interação social criadora, como elementos chave para organização curricular e nas concepções fundamentais que orientam a reflexão e a ação sobre o fazer educacional no Colégio de Aplicação: a) educação implica conscientizar, o que vale dizer compromisso, participação, investigação, crítica e diálogo; b) o

* Mestre Em Educação; Diretora do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

** Mestre em Educação; Vice-Diretor do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da UFRGS.

desenvolvimento pessoal/social está no cerne da experiência educativa e em função deste propósito há de se organizar o processo de ensino-aprendizagem, a serviço do mais ser; c) a educação pode libertar e transformar o homem, que age e reflete sobre a realidade em que vive, tornando-o capaz de influir, recriar ou criar uma nova realidade; d) os indivíduos trazem consigo a motivação para a competência, para ser mais; e) a interdependência, equidistante da dependência e da independência, é meta prioritária na vida em sociedade, passível de promover o homem lúcido, participativo e criativo, que, com os outros homens, busca transformar o contexto em que vive, ou consolidá-lo; f) respeito mútuo e flexibilidade são fundamentais à convivência humana e constituem-se em fatores capazes de levar os indivíduos à maior tolerância, a valorização do novo, à aceitação da discordância e à manutenção do diálogo; g) a fidelidade é básica para a vivência do homem, fidelidade que não escraviza, mas liberta, porque é crítica; h) a escola concretiza o seu existir como comunidade na dinâmica interdependente dos grupos que a tornam escola: alunos, professores, pais, funcionários e direção.

O Colégio de Aplicação inclui uma Diretoria composta de Diretor(a) e Vice-Diretor(a) e as seguintes divisões, áreas e setores: Divisão de Comunicação e Expressão que incorpora as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes Plásticas, Teatro, Educação Musical e Educação Física; Divisão de Ciências Físico-Matemáticas; Divisão de Ciências Humanas; Divisão de Ciências; Setor de Orientação Educacional e Setor de Apoio Escolar. Fazem parte, também, da Diretoria as Coordenações de 1º e 2º graus.

O Conselho Diretor, órgão normativo, consultivo e deliberativo do Colégio de Aplicação é composto dos seguintes elementos:

- Direção: Profa. Vera Regina Pires Moraes
- Vice-Direção: Prof. Cícero Marcos Teixeira
- Coordenação da Divisão de Comunicação e Expressão: Profa. Eliana Holmer Marcolin
- Coordenação da Divisão de Ciências: Profa. Beatriz Corso Magdalena
- Coordenação da Divisão de Ciências Humanas: Profa. Maria Adélia Pinhal de Carlos
- Coordenação da Divisão de Ciências Físico-Matemáticas: Profa. Maria Amélia Victória Marinho
- Coordenação do 1º Grau: Profa. Anamaria Lopes Colla
- Coordenação do 2º Grau: Profa. Alba Gonçalves de Vargas
- Coordenação do Setor de Orientação Educacional: Profa. Olga Wainstein
- Coordenação do Setor de Apoio Escolar: Profa. Nancy Schneider Thormann
- Representantes da Congregação da Faculdade de Educação:
 - Profa. Neusa Junqueira Armellini
 - Profa. Rose Marie da Cunha Paiva
 - Profa. Vânia Maria Moreira Rasche

ATIVIDADES DESTAQUES EM 1982

Além das atividades concernentes e peculiares à vivência de uma escola, com vistas a implementação de um plano de ação estabelecido em consonância com os princípios básicos que nortearam o fazer pedagógico no Colégio de Aplicação, podem ser apresentados alguns destaques ao longo de 1982.

Tais «destaques» incluem realizações que envolveram a direção, os professores, os alunos, os pais e os funcionários do Colégio de Aplicação que, dentro de relativa cronologia, são mencionados a seguir.

Seminário de Verão: O Seminário de Verão do Colégio de Aplicação desenvolveu-se de 04 a 15 de janeiro, com um total de 80 horas, tendo como tema «Educação humanística e desenvolvimento em relações humanas». O Seminário contou com a colaboração especial e apresentação de trabalhos pelas professoras Juracy C. Marques, Ângela Biaggio, Míriam Henemann, Maria Leônidas Fávero, Merion Campos Bordas e dos psiquiatras Geraldina Viçosa e Luiz Carlos Osório, abordando: o ensino libertador, o desenvolvimento moral no adolescente, a teoria das relações de ajuda de Carkuff, educação humanística e libertadora, organização curricular, a escola e o adolescente, limites e poder na adolescência.

Seleção de professores: tendo em vista a necessidade de admissão de professores para as disciplinas de Matemática, Inglês, Artes, Educação Física, História, Geografia e Física e Orientadores para o SOE, realizou-se no Colégio de Aplicação «concurso interno» para o preenchimento das vagas existentes, em janeiro e julho. A Seleção incluiu apresentação de títulos, prova teórico-prática e/ou prática e entrevista.

Regimento Interno: ao longo do ano foi elaborado o Regimento Interno do Colégio de Aplicação. A primeira versão foi enviada a alunos e professores do Colégio, Direção e Departamentos da Faculdade de Educação e Pró-Reitoria de Graduação para exame e sugestões. Em função do reestudo do documento e do que foi sugerido, reelaborou-se o Regimento que será enviado à Congregação da FAGED para aprovação e posteriormente ao Conselho Universitário.

V Encontro Nacional de Colégios de Aplicação: de 30 de março a 01 de abril realizou-se em Olinda, Pernambuco, o V Encontro Nacional de Colégios de Aplicação. Participaram pelo Colégio as profas. Vera Regina Pires Moraes (Diretora), Alba Gonçalves de Vargas (Coordenadora de 2º Grau) e Beatriz Corso Magdalena (Coordenadora da Divisão de Ciências) que, respectivamente, apresentaram os temas: «O Estágio curricular e o papel dos Colégios de Aplicação», Regras de Convivência Solidária» e «Pesquisa no Colégio de Aplicação.»

Convênio Weston: o Colégio de Aplicação mantém um intercâmbio cultural com a Weston High School, em Massachussets, USA, desde o ano de 1961. Em razão deste intercâmbio tivemos ao longo deste ano letivo o aluno Paul Dennis

Fallon de 16 anos, cursando a 3ª série do 2º Grau. Em setembro deste mesmo ano foi selecionada como bolsista para Weston, a aluna Andréa Caleffi, do 2º ano do 2º Grau, que deverá permanecer nos USA até julho de 1983.

Comemoração do 28º aniversário do Colégio de Aplicação: visando a comemoração dos 28 anos do Colégio de Aplicação, realizou-se uma semana de promoções especiais que contou com a colaboração da comunidade escolar como um todo inclusive dos pais. Entre essas salientaram-se : — entrevista sobre o Colégio de Aplicação à Zero Hora e à Folha da Tarde; — encontro de cartunistas com Fraga e Edgar Vasques; — sessão Filatélica; — sessão de teatro: «Os meninos da Rua da Praia», no Teatro Renascença; — Retreta com a Banda Municipal de Porto Alegre; — Jantar de Confraternização.

Clube de Música: como promoção dos alunos pertencentes ao Clube de Música, institui-se a Hora Jovem da Rádio da Universidade, que passou a ir ao ar a partir de 16/6/82, às quartas-feiras, no horário das 18h30min às 19h

Festa de São João: no dia 03 de julho realizou-se a festa de São João do Colégio, uma promoção conjunta CACA/COPAME que envolveu toda a escola. Tal promoção oportunizou de forma importante, a integração de alunos, pais, professores e funcionários.

Seminário de Inverno: nos dias 15 e 16 de julho realizou-se o Seminário de Inverno, com duração de 16 horas, tendo como tema «Percepção da vida escolar: o ponto de vista de alunos e professores». Contou-se com a participação especial da profa. Vânia Maria Moreira Rasche, trabalhando sobre Expectativas do Professor. Foram apresentados também e discutidos resultados de Pesquisa em ação sobre «Percepção da vida escolar e nível de satisfação de Professores e alunos do Colégio de Aplicação».

Semana da Pátria: durante a Semana da Pátria realizou-se o hasteamento e o arriamento da Bandeira e a apresentação do Hino Nacional, diariamente, com a presença da Direção do Colégio de Aplicação, professores, alunos e funcionários. Realizou-se, também, um painel com alunos do 3º. ano de 2º. Grau e professores da Divisão de Ciências Humanas sobre «Processo de Independência no Brasil e América Latina.

Dia da Criança: comemorando o Dia da Criança, a Direção do Colégio de Aplicação visitou todas as turmas da Escola, do 1º. e 2º. Grau, levando-lhes mensagem alusiva e guloseimas.

Dia do Professor: no dia 20 de outubro comemorou-se no Colégio de Aplicação o Dia do Professor. Além do grupo docente da Escola esteve presente a Direção e Chefias de Departamentos da Faculdade de Educação.

Semana do Colégio de Aplicação: no período de 25 a 29 de outubro, em consonância com a Semana Acadêmica 82/2, realizou-se a Semana do Colégio de Aplicação que incluiu a participação de alunos, professores, pais e funcionários do Colégio. A referida promoção apresentou como destaques básicos:

● *Gincana Tenditudo* — organizada e coordenada pela Divisão de Ciências Físico-Matemática, a partir de sugestões das demais Divisões. Envolveu os alunos da 5ª. série do 1º. grau à 4ª. série do 2º. grau. As tarefas da Gincana tiveram como foco o Tradicionalismo no RS e foram transmitidas pela Rádio da Universidade, que prestou especial colaboração ao empreendimento.

● *Gincana das Alfas* — planejada e organizada por professores da Divisão de Ciências, envolveu alunos e pais das quatro séries iniciais.

● *IV Olimpíada do Colégio de Aplicação* — organizada e coordenada pela área de Educação Física com colaboração da CACA, incluindo abertura oficial, com desfile dos alunos e juramento do atleta. Os jogos obedeceram a regimento especialmente elaborado pela IV OCA.

Conselho Participativo: a partir de 3º bimestre, em outubro, em decorrência das solicitações de alunos e professores, efetivaram-se modificações na estrutura do Conselho de Classe, buscando-se uma participação interativa professor-aluno no processo de avaliação.

Em vista disso, houve mudanças substanciais nas fases do Conselho, sobretudo na de desenvolvimento. Já na fase de preparação, o aluno é incentivado a participar do processo, porque atua junto com o professor na definição de objetivos e critérios de avaliação. A fase de desenvolvimento compreende diálogo professor-aluno, através do qual ambos analisam seus desempenhos, buscando refletir sobre a dinâmica de sala de aula, com uma conseqüente aferição de resultados qualitativos e quantitativos de aprendizagem. Os aspectos concernentes à área ético-social são igualmente objeto de conteúdo desse encontro. Após a entrevista, o professor registra os dados coletados e transcreve-os em material próprio, como um selamento de compromisso assumido por ambos.

Os alunos são avaliados, como grupo, em reuniões de série posteriores, enfocando-se o objetivo específico do bimestre.

Essa é a proposta básica. Está-se em fase experimental. Aplicou-se instrumento de avaliação a alunos e professores, em conjunto com a equipe de Orientadores Educacionais.

Regras de convivência Solidária: dando continuidade ao trabalho iniciado em 1981, com o levantamento de sugestões para o estabelecimento de regras de convivência solidária entre o grupo discente e considerando as sugestões encaminhadas pelos professores do Colégio de Aplicação, uma comissão especial organizou quatro categorias para abranger os comportamentos indicados pelos corpo discente e docente da escola. Esta comissão especial ficou constituída de alunos, pais e professores, de modo a representar os dois graus de ensino de forma paritária. Resultou do trabalho conjunto desta comissão as seguintes categorias, referentes às regras ou Normas Escolares para uma Convivência Solidária:

a) *Respeito ao outro e aos materiais:* refere-se aos aspectos qualitativos para

o desenvolvimento de relações interpessoais e para a conservação do ambiente físico:

b) *Cooperação*: envolve o respeito a outro e aos materiais, enfatizando a ação conjunta, ajuda recíproca, o agir com o outro para um crescimento mútuo.

c) *Comprometimento*: inclui as categorias anteriores, dando ênfase à autonomia do indivíduo no exercício de seus controles internos para a vivência do binômio Liberdade-Responsabilidade.

d) *Integração*: envolve as categorias anteriores, focalizando o desenvolvimento afetivo do indivíduo na internalização e vivência de valores reais do grupo.

As categorias, acima mencionadas, abrangeram uma série de indicadores comportamentais que deverão constituir as Normas Escolares para uma Convivência Solidária.

As Normas Escolares levantadas a partir deste processo foram submetidas ao exame de todos os alunos da escola em uma espécie de plebiscito. O resultado deste trabalho deverá levar à configuração das Normas Escolares para uma Convivência Solidária no Colégio de Aplicação que orientarão a vida escolar a partir de 1983.

Visita do MEC: nos dias 04 e 05 de novembro o Colégio de Aplicação recebeu a visita dos técnicos da SEPS/MEC, professores Jason e Raimundo Ribeiro Neto. Tal visita teve em vista a declaração de regularidade de estudos do Colégio, incluindo a análise do Regimento Interno, dos serviços de Secretaria, SOE, verificação de instalações e áreas destinadas à Educação Física, lazer e recreação.

Seleção de Alunos: O Colégio de Aplicação realizou, em novembro, deste ano, três seleções para ingresso de alunos: — 1ª. e 5ª. série do 1º. Grau, 25 e 38 vagas, respectivamente; — 1ª. série do 2º. Grau, 30 vagas. O preenchimento das vagas deu-se por sorteio público — no mês de novembro — realizado em igualdade de condições para todos os candidatos. As inscrições para sorteio estiveram abertas por duas semanas, sendo precedidas por igual período de divulgação pela imprensa escrita e falada. A opção por tal critério, proposta em caráter experimental, foi fruto de discussões, questionamento, consultas e reflexões, realizadas ao longo de um semestre, tendo em vista os objetivos e as funções de uma escola laboratório, como o é o Colégio de Aplicação, e de suas responsabilidades na criação de situações pedagógicas diversificadas.

Mostra Musical: no dia 17 de novembro realizou-se na Salão de Festas da Reitoria uma Mostra Musical de alunos do Colégio de Aplicação. A referida Mostra contou com a participação de alunos, ex-alunos e um professor, que apresentaram, predominantemente, suas próprias composições.

Festas Natalinas: Direção e professores de Expressão Dramática participaram de preparação e realização da Festa de Natal para filhos de funcionários e professores da UFRGS. Alunos do Colégio de Aplicação colaboraram apresentando o Teatro de Bonecos Gigantes. Na última semana do

ano letivo, a Direção levou seus votos de Boas Festas a todas as turmas de alunos do Colégio. Dia 15 de dezembro realizou-se coquetel de confraternização entre direção, professores e funcionários no Colégio. E dia 17 do mesmo mês grande número de participantes desse mesmo grupo esteve presente ao «Churrasco de Confraternização», no Centro Agrônomo da UFRGS, Estação Experimental de Guaíba, a convite da Direção da Faculdade de Educação.

Pesquisa: durante o ano de 1982, concluiu-se o projeto de pesquisa «Padronização do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental», financiado pelo INEP, sob a coordenação geral da profa. Lucila Maria Costi Santarosa e a coordenação técnica das profas. Olga Wainstein e Zênia Raupp do Prado, que visava à Padronização de um teste destinado a medir Habilidades para o Trabalho Mental (H.T.M.) consideradas relevantes aos alunos de 6^{as}. a 8^{as}. séries do 1^o. Grau, com referência ao desenvolvimento das atividades escolares. O relatório foi encaminhado ao INEP, órgão financiador.

— O Projeto de «Produção e Adaptação de Materiais Instrucionais para Escolas de 1^o. Grau», foi financiado pela SESU MEC, sob a coordenação geral da profa. Vera Regina Pires Moraes e a coordenação técnica das profas. Lucila Maria Costi Santarosa e Anamaria Lopes Colla. Este projeto envolve a produção e adaptação de materiais nas áreas ou disciplinas que fazem parte do núcleo comum do currículo do 1^o. Grau, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Estudos Sociais. O trabalho compreenderá, para cada área ou disciplina, respectivamente, os seguintes conjuntos pedagógicos: — Língua Portuguesa, com previsão de doze conjuntos; — Matemática, com previsão de seis conjuntos; — Ciências Físicas e Biológicas, com previsão de nove conjuntos; — Estudos Sociais com previsão de nove conjuntos pedagógicos.

Ao longo desse ano, Língua Portuguesa concluiu cerca de 40% da tarefa prevista, Matemática e Ciências, aproximadamente 60% e Estudos Sociais alterou sua proposição de trabalho, não tendo ainda material em fase de conclusão. O projeto deverá ser concluído antes do final do 1^o. semestre letivo de 1983.

Desenvolveram-se ou estão em desenvolvimento alguns projetos que podem caracterizar-se, em alguma medida, como pesquisa em ação, entre os quais destacam-se:

- Estudo sobre o sistema de avaliação no Colégio, envolvendo levantamento de necessidades e expectativas discentes; levantamento de sugestões para revisão do sistema pelos docentes; análise das sugestões nas séries e no grau; seleção de alternativas: Conselho Participativo no 3^o. bimestre; avaliação deste tipo de conselho; discussão e análise das sugestões apresentadas; utilização da modalidade de Conselho Participativo reformulada, no último bimestre.

- Organização do Banco de Questões da Divisão de Ciências Físico-Matemáticas.

● Levantamento, análise e seleção de questões, textos e práticas de laboratório para a construção de um banco de materiais em Biologia, Química, Ciências e Prática de Laboratório.

● Recuperação Experimental Individualizada em Química e Biologia — Projeto testado em duas turmas do 2º. Grau.

● Projeto de Escovação Dentária nas turmas Alfa III e IV.

● Ensaio de uma pesquisa em ação com vistas a atender às necessidades individuais dos alunos da 4ª. série do 2º. Grau.

● Ensaio de uma pesquisa em ação tendo em vista o levantamento de pré-requisitos de Matemática, na 2ª. série do 2º. Grau, e utilização de material instrucional pré-elaborado para sanar as dificuldades específicas de alunos.

Divulgação na Comunidade, Participações Especiais: ao longo de 1982, houve definido empenho em divulgar as experiências do Colégio de Aplicação de forma global ou, mais específica, em termos de Divisões ou áreas. Entre as atividades que se incluem nesta divulgação podem citar-se:

— Entrevistas em jornais:

● Folha da Tarde e Zero Hora: 12/4/82 - na oportunidade do 28º. aniversário do Colégio de Aplicação (Vera Regina Pires Moraes e Cícero Marcos Teixeira).

● Correio do Povo — 06/6/82 — entrevista à Jacques Wainberg sobre a estrutura do 2º. Grau, no Colégio de Aplicação, em especial a experiência com 4º. ano (Vera Regina Pires Moraes e Cícero Marcos Teixeira).

● Correio do Povo — 26/9/83 — entrevista sobre a proposta educacional do Colégio de Aplicação (Vera Regina Pires Moraes e Cícero Marcos Teixeira).

— Participação em painéis no V Encontro Nacional de Colégios de Aplicação, realizada em Olinda, de 30/3 a 01/4/82 com os temas «O Estágio na formação do professor e o papel dos Colégios de Aplicação», «A pesquisa no Colégio de Aplicação», e «Regras de Convivência Solidária» (Vera Regina Pires Moraes, Beatriz Corso Magdalena e Alba Gonçalves de Vargas).

— Participação em painel no III Seminário Estadual de Administração de Educação, em Porto Alegre, dia 28/5/82, com o tema «Uma experiência em administração solidária — no caso o Colégio de Aplicação da UFRGS» (Vera Regina Pires Moraes).

— Participação na II Jornada Educacional: Currículo por Atividades, em setembro de 1982, com os temas «Currículo nas quatro séries iniciais» e «O Gabinete Pedagógico no Colégio de Aplicação» (Vera Regina Pires Moraes, Darli Collares, Dirce M. B. Fagundes Filha, Dóris V. Bolzan, Dinorá F. da Silva, Ana Cristina R. Xavier, Beatriz C. Magdalena e Maria Adélia P. de Carlos).

— Participação em painel no III Seminário Regional de Administração da Educação, em Santa Maria, RS, nos dias 07 e 08 de outubro, com o tema «Colégio de Aplicação: a busca da solidariedade na administração» (Vera Regina Pires Moraes).

— Assessoramento à professores da Fundação Universitária de Santa Catarina (Cícero Marcos Teixeira, Divisão de Ciências, Comunicação e Expressão, Ciências Humanas, Ciências Físico-Matemáticas e SOE).

— Assessoramento à professores do Colégio de Aplicação de Florianópolis (Divisão de Ciências, Comunicação e Expressão, Ciências Humanas e Ciências Físico-Matemáticas).

— Participação no curso de «Currículo por Atividades», convênio SE/UFRGS:

● desenvolvimento de atividades dramáticas (Olga Reverbel, Jussindra Krüger Malinowski, Miriam Benigna Dias de Borba, Virginia Bressani Vieira);

★ desenvolvimento de atividades nas séries iniciais (Yara M. Gonzales Merg, Darli Collares, Dirce M. B. Fagundes Filha e Dóris V. Bolzan).

— Projeto Horta Escolar — Curso de Extensão e treinamento para professores das séries iniciais em colaboração com o Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação — (Cícero Marcos Teixeira e Beatriz Corso Magdalena, Divisão de Ciências).

— Apresentação do trabalho «Percepção de alunos sobre clareza do professor: um estudo na 3ª. série do 2º. Grau — 34ª. Reunião Anual da SPBC, Campinas, julho de 1982 (Vera Regina Pires Moraes e Beatriz Corso Magdalena).

— Participação no ciclo de Palestras sobre Avaliação — Porto Alegre, agosto de 1982 (Profes. da Divisão de Ciências).

— Participação no grupo de estudos sobre valores, sob a direção da Professora Dra. Ângela Biaggio (Profes. da Divisão de Ciências e Cícero Marcos Teixeira, Anamaria Lopes Colla e Orientadoras do SOE).

— Participação em Painel no 3º. Encontro Educação e Realidade — CEPERS — com trabalho «Estrutura da Divisão de Ciências e o Ensino Crítico» (Beatriz C. Magdalena).

Colégio de Aplicação como campo de estágio: no decorrer do ano letivo de 1982, o Colégio de Aplicação recebeu alunos estagiários procedentes de diversas áreas de Prática de Ensino da Faculdade de Educação da UFRGS, conforme o que consta a seguir: Comunicação e Expressão: 54 estagiários; Ciências; 24 estagiários; Ciências Humanas: 10 estagiários; Ciências Físico-Matemáticas; 07 estagiários, o número total de estagiários em sala de aula totalizou 127 observações.

(Recebido para publicação em 03.05.83).

PROJETO EM DESENVOLVIMENTO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO- UFRGS

O Colégio de Aplicação está desenvolvendo um projeto denominado «Produção e Adaptação de Materiais Instrucionais para escolas de 1º. Grau», financiado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Superior do MEC.

Tal projeto compreende a elaboração de Conjuntos Pedagógicos, que envolvem áreas ou disciplinas do Núcleo Comum do Currículo do 1º. grau, desenvolvidos pelas Divisões de Português, Ciências e Matemática, com as seguintes denominações:

Divisão de Português:

- Conjunto 1 — O ser em movimento.
- Conjunto 2 — O ser na circunstância: o espaço real e imaginário.
- Conjunto 3 — Ser-processo/sujeito-predicado.
- Conjunto 4 — A personagem.
- Conjunto 5 — O tempo na narrativa.
- Conjunto 6 — A frase lógica.
- Conjunto 7 — A pausa expressiva.

Divisão de Ciências:

- Conjunto 1 — Elementos que compõem o meio — Fatores bióticos e abióticos.
- Conjunto 2 — Fatores abióticos do meio: solo e água.
- Conjunto 3 — Fatores bióticos do meio: os animais.
- Conjunto 4 — Fatores bióticos do meio: os vegetais.
- Conjunto 5 — Relações entre os seres: relações harmônicas e desarmônicas.
- Conjunto 6 — Relação entre o homem e o meio.
- Conjunto 7 — O homem e a compreensão do meio: o homem e a Química.
- Conjunto 8 — O homem e a compreensão do meio: o homem e a Física.
- Conjunto 9 — O homem e a modificação do meio.

● **Divisão de Ciências Humanas:**

- Conjunto 1 — O meio próximo.
- Conjunto 2 — A comunidade local e suas características.
- Conjunto 3 — As outras comunidades.
- Conjunto 4 — As comunidades em tempos diferentes.

Divisão de Matemática:

- Conjunto 1 — O espaço.
- Conjunto 2 — Relação e Funções.
- Conjunto 3 — Conjunto dos Naturais (N)

- Conjunto 4 — Conjunto dos Inteiros ($\mathbb{I}$)
- Conjunto 5 — Conjunto dos Racionais ($\mathbb{Q}$)
- Conjunto 6 — Conjunto dos Reais ($\mathbb{R}$)

Os conjuntos referidos compreendem orientações de trabalho que se constituem em elemento de apoio ao professor na interpretação de objetivos curriculares gerais e específicos, na utilização de materiais e no desenvolvimento de atividades a serem trabalhadas, individualmente, ou em grupo, pelos alunos.

Na perspectiva de valorização da iniciativa individual, a ênfase é dada no *Como* da aquisição do conhecimento, oportunizando maior controle do professor e do aluno sobre o *Quê* e *Quando* do conhecimento, com amplas oportunidades de ajuste às condições individuais e à realidade contextual.

Os Conjuntos Pedagógicos se constituem, basicamente, em mais um elemento de auxílio ao professor e aos alunos, com vistas a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Vera Regina Pires Moraes
Coordenadora Geral

Lucila Maria Costi Santarosa/Anamaria Lopes Colla
Coordenadoras Técnicas

(Recebido para publicação em 03.05.83)