

Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais
Departamento de Educação



Revista do Ensino

Ano XXXVII

— Março de 1968 —

N.º 231

REVISTA DO ENSINO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

SECRETARIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO: *Dr. José
Maria de Alkmim*

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO: *Prof.
Duntalmo Prazeres*

DIRETOR-REDATOR: *Elisabeth Vorcaro Horta*

NOSSA CAPA:

O belo menino Alexis Daniel de Belo Horizonte

REVISTA DO ENSINO

DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



INTRODUÇÃO

O número 231 da Revista do Ensino assinala o vigésimo terceiro número da nova fase da Revista do Ensino. São vinte e três números iniciados em junho de 1961 — contidos em 18 volumes. A razão de 18 volumes, e não 23, deve-se aos 5 números duplos, (dois números em um só volume) quase sempre por razões técnicas ou por motivos que facilitam a periodicidade da Revista. São portanto 23 números, quase duas dúzias que significam cada um uma vitória sobre o tempo e sobre inúmeras dificuldades — e que levaram para toda Minas Gerais, para o Brasil e outros países o pensamento de educadores, sociólogos, psicólogos e sua contribuição para a cultura.

Neste número 231 apresentamos artigos que abordam assuntos diversos como aritmética moderna (sistema de numeração), outros sobre as escolas de Minas Gerais, sobre cursos radiofônicos e sua importância, psicologia aplicada, documentário informativo, assuntos religiosos, reflexões. O leitor que o julgue e aprecie positivamente se fôr o caso. Continuaremos a apresentar no número seguinte textos de lei e declarações de direito que darão aos leitores, além do conhecimento necessário, a possibilidade de uso da lei não só como guia de suas atividades mas como enriquecimento de suas ações de cidadãos brasileiros.

Assim no próximo número teremos a Declaração Universal dos Direitos do Homem cuja importância não é preciso ressaltar. Trata-se de grande conquista da huma-

nidade surgida depois da Revolução Francesa, e como seu melhor fruto, e que vem sendo em todo mundo o padrão e o código da dignidade humana.

Da velha carta dos Direitos do Homem surgiu a Declaração Universal dos Direitos do Homem que a Assembleia-Geral das Nações Unidas aprovou e proclamou em 10 de dezembro de 1948.

Elisabeth Vorcaro Horta

O SISTEMA DE NUMERAÇÃO PELA TEORIA DOS CONJUNTOS NA 1.ª SÉRIE

Prof.ªs Ana Lúcia Amarel Duarte e Maria Teresa Barbosa Magalhães.

I — INTRODUÇÃO

II — INICIAÇÃO A TEORIA DOS CONJUNTOS

A — CONJUNTOS ATÉ 10.

1 — Noção de conjunto

2 — Identificação de conjuntos

a. Correspondência 1 a 1 (o conj. 3)

b. Conjuntos 4, 5, 2, 6, 7, 8, 9 (Introd. do Símbolo

c. O conjunto unitário

d. O conjunto vazio

e. Reprodução de conjuntos

3 — Comparação de conjuntos

4 — Complementação de conjuntos

5 — Ordenação de conjuntos (contagem)

6 — Agrupamento de conjuntos

— os "subconjuntos"

B — CONJUNTOS DE MAIS DE 10 ELEMENTOS

1 — Agrupar o conjunto "10"

2 — Identificar o "10" como um conjunto especial que tem nome próprio: *dezena*

- 3 — Contagem até 20, observando sempre 2 conjuntos, um deles de 10 elementos.

— o numeral *dezesseis* representando 2 conjuntos: *unidades e dezenas*.

- 4 — O Cartaz “Valor do Lugar”: 16,17,11,12 ...

- 5 — Representação no Quadro “Valor do Lugar” 10,20,30...etc.

— o “zero” como indicador de 1 conjunto vazio.

- 6 — O valor posicional dos algarismos : 33

C — O CONJUNTO DAS “CENTENAS”

1. O n.º 99 + 1 unidade (Q. V. L.)

2. 1 cento = 10 dez. = 100 unid.

I — INTRODUÇÃO

“Conjunto” é algo tão velho quanto a própria Humanidade pois “coleccionar” é próprio do homem, mesmo nos grupos os mais primitivos. Foi desta tendência à coleção que surgiu a correspondência de conjuntos e, posteriormente, a noção de *número* como a propriedade comum aos conjuntos equivalentes: *a idéia, a abstração*.

Daí o porquê de, modernamente, ter sido estruturada a “Teoria dos Conjuntos”.

No tocante à Didática dessa teoria para o Curso Primário há várias sugestões boas.

Procuramos, aqui, dar *uma* diretriz, entre *muitas*, para facilitar o trabalho das professoras. Visamos objetividade.

Resta-nos lembrar que, para iniciar a teoria dos conjuntos as professoras das classes deverão garantir a *prontidão* de seus alunos, certificando-se de que eles possuem aqueles conceitos considerados básicos para o estudo do Sistema de Numeração:

esquerda e direita; muitos e poucos; grande e pequeno; maior e menor; dentro e fora; antes, entre e depois; cheio e vazio; etc.

2 — INICIAÇÃO À TEORIA DOS CONJUNTOS

A — CONJUNTOS ATÉ 10

1. NOÇÃO DE CONJUNTO.

A professora da classe deverá promover diversas atividades com fito de que, pouco a pouco, os alunos ganhem a noção de “conjunto” como um grupo, uma coleção, uma reunião.

Para facilitar a compreensão, ela deverá partir dos conjuntos formados de elementos da mesma espécie (laranja, por ex.) para alcançar os conjuntos mais abrangentes, isto é, aqueles cujos elementos são de espécie diferente, mas com um denominador comum. Ex. frutas (laranja, banana, pêra, caju).

- a) Trazer para a classe um conjunto diferente (flôres, por ex.) e despertar a atenção das crianças:

— Hoje eu trouxe para enfeitar a nossa classe um buquê de flôres, muitas flôres, uma coleção de flôres... Quem sabe dar um nome diferente para coleção, grupo?

(Encaminhar a classe para o termo conjunto; caso ele não apareça, introduzi-lo);

- b) promover atividades para que as crianças ganhem o conceito de conjunto e se familiarizem com o termo.

— Vamos procurar os conjuntos que temos em classe?

Observar:

- o conjunto das carteiras
- o conjunto dos alunos

- o conjunto das janelas
- o conjunto de cadernos da classe
- o conjunto de meias dos alunos, de sapatos, etc.
- o conjunto de árvores do pátio
- o conjunto de mesas da cantina
- o conjunto de alunos no recreio
- o conjunto de casas vizinhas ao Grupo
- o conjunto de automóveis na rua
- o conjunto de ruas próximas à escola etc. ;

c) achar um denominador comum para os conjuntos de espécies diferentes:



— frutas

— objetos escolares

d) observar que os conjuntos, de uma certa forma, têm seus elementos próximos. Levar as crianças a sentir a necessidade de contornar, de limitar, os conjuntos desenhados. Apresentar a palavra *limite* e os tipos de limites usados para representar os conjuntos.



Nota: a chave é símbolo matemático designativo de conjuntos.

Motivar as crianças para seu uso.

- e) levar a ver que os objetos que fazem parte do conjunto são chamados elementos. Tornar o termo familiar.
- f) Promover atividades variadas (no flanelógrafo, com material manipulativo, através de desenhos etc.) para fixar bem a noção de *conjunto*, *limite* e *elementos* do conjunto.

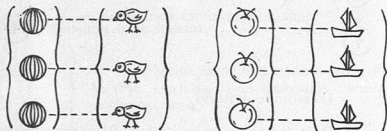
2 — IDENTIFICAÇÃO DE CONJUNTOS

a — Correspondência um-a-um.

Dessa atividade vai surgir a *idéia de número* como algo abstrato que não depende do tipo de objeto etc.

(O n.º é a característica comum a 2 conjuntos equivalentes)

Iniciar com os conjuntos de 3 elementos



— Observem êstes conjuntos. Eles são iguais?

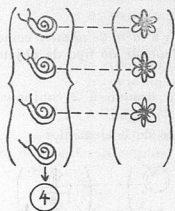
— Muito bem! Eles não são iguais porque seus elementos são outros, são diferentes. No entanto, o que é que êsses conjuntos todos têm? O que há neste, que também há neste, e neste, e neste (Levá-los a descobrir que é a *quantidade*, o *número* de elementos: três). Apresentar o nume-

ral $\textcircled{3}$ fazendo a relação da quantidade com o

símbolo numérico e a sua escrita (pode-se deixar a escrita para a frase da *ordenação*).

- b — Identificar os outros conjuntos (4, 5, 2, 6, 7, 8, 9) partindo da comparação do conjunto conhecido com o desconhecido (o 4 é *um mais* que 3; o 5 é *um mais* que 4; o 2 é *um menos* que 3 etc.)

Exemplo:



- Esses conjuntos são iguais?
- Muito bem, eles não são iguais porque seus elementos não são os mesmos. E o número de elementos? É igual?

Estabelecer a correspondência um-a-um para verificar que no conjunto de mais elementos há *um* elemento a mais. Identificá-lo: quatro.

Introduzir o numeral: (4)

c — O conjunto unitário

Para dar noção de conjunto unitário é interessante ir retirando os elementos de um conjunto de mais elementos, levando a criança a perceber que a quantidade de elementos foi diminuindo até restar *um* elemento:



Ai temos um conjunto de *um* elemento só: êsse é chamado *unitário*:

uni = *um*. Logo, conjunto unitário.

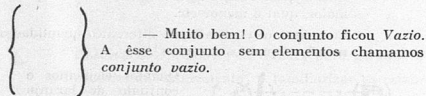
(Descobrir conjuntos unitários: o conjunto de professoras na classe é um conjunto unitário, o con-

junto de mesas da classe, o conjunto de portas, o conjunto de narizes de Joãozinho, o conjunto de bôcas de Maria etc.)

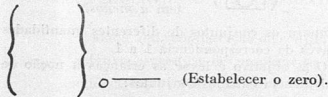
d — O conjunto vazio.

Proceder da mesma forma para dar a idéia de conjunto vazio: retirar os elementos de um conjunto, *todos*, e perguntar:

- Que temos agora?
- Como ficou nosso conjunto?
- Está ainda *cheio* de elementos?



- Quem sabe qual o numeral que usamos para indicar o conjunto vazio?



e — Reprodução de conjuntos

Vencida esta fase de identificação dos diversos conjuntos, os alunos já são capazes de *reproduzir* êsses conjuntos. Promover atividades tais como:

- Organizar com o material manipulativo conjuntos de 8 tampinhas, 6 cubos, 4 palitos, etc.

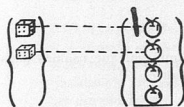
- Organizar conjuntos no flanelógrafo. Pedir o n° de elementos
- Desenhar conjuntos
- Pedir conjuntos de 7, 5, 8, . . . etc. objetos: livros, cadernos, lápis etc.

3 — COMPARAÇÃO DE CONJUNTOS

- O 1^o objetivo desta fase é levar a criança a comparar conjuntos, dentro da idéia *comparativa* da subtração.

Iniciar pela comparação mais elementar: qual o maior, qual o menor etc.

Comparar os conjuntos de diferentes quantidades mais” e “quantos a menos”.

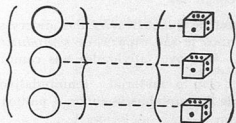


- Quantos elementos o conjunto de laranja tem a *mais* que o conjunto de dados?
- Quantos elementos o conjunto de dados tem a *menos*?

Compara os conjuntos de diferentes quantidades através da correspondência 1 a 1.

- O 2^o objetivo é levar as crianças à noção de equivalência entre os conjuntos:

os conjuntos:



Para cada elemento do conjunto de bolas eu tenho um elemento do conjunto de dados, *exatamente*.

Os conjuntos não são iguais, apenas a *quantidade*, o *número* é igual:

São conjuntos *equivalentes* (equi = igual

equivalente = de
igual valor)

Em classes fortes já posso levar as crianças a estabelecerem a igualdade:

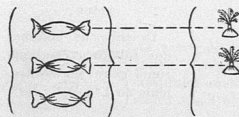
$$3 = 3$$

Observação: promover atividades para garantir o conceito de “equivalente” e familiarizar as crianças com o termo.

4 — COMPLEMENTAÇÃO DE CONJUNTOS

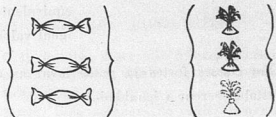
É ainda, uma comparação de conjuntos, mas com o objetivo específico de preparar as crianças para a idéia *aditiva* da subtração.

É feita em termos de “quantos faltam”.

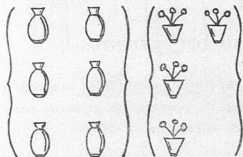


- Quantos elementos faltam ao conjunto de peças para ser equivalente ao conjunto de balas?

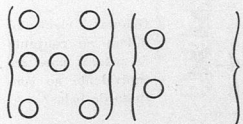
É idéia aditiva, pois nos dá a impressão de que devemos "adicionar" um elemento ao conjunto de petecas para tornar-se equivalente ao de balas:



Atividades (no quadro, flanelógrafo, caderno, material manipulador, etc.)



Quantos vasilhos faltam a esse conjunto para ser equivalente ao conjunto de *moringuinhas*?

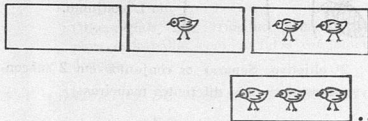


Desenhe as bolinhas que faltam a esse conjunto para ser equivalente ao 1.º

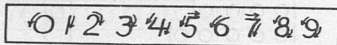
5 — ORDENAÇÃO DE CONJUNTOS

Levar as crianças a sentirem a necessidade de colocar os conjuntos aprendidos em ordem: do menor (menos elementos) para o maior (mais elementos).

Conduzir as crianças a ordenarem a partir do conjunto vazio:

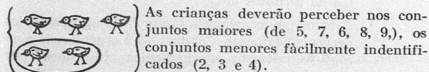


Observação: para professoras que *não* introduziram os símbolos na "Identificação dos conjuntos", esse é o momento adequado para fazê-lo. Introduzir, então, a leitura e escrita dos numerais:



6 — AGRUPAMENTO DE CONJUNTO

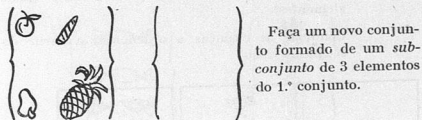
1º objetivo: Levar as crianças a perceberem em conjuntos maiores, conjuntos menores ou *subconjuntos*.



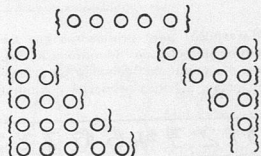
As crianças deverão perceber nos conjuntos maiores (de 5, 7, 6, 8, 9), os conjuntos menores facilmente identificados (2, 3 e 4).

Trabalhar também, em seguida, com os conjuntos menores, 2, 3 e 4, agrupando-os.

Ex.:



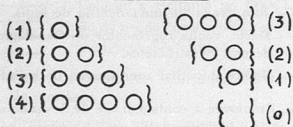
2º objetivo: Separar os conjuntos em 2 subconjuntos das mais diferentes maneiras:



— Se as crianças o fizerem, salientar o agrupamento 5 e 0 (Prepara para a noção de que o conjunto vazio é subconjunto de todo conjunto — é concretização do fato $5 + 0$)

Fazer esse trabalho com material manipulativo o mais variado (caixa de fósforos, tampinhas, palitos de pirulitos etc.)

A princípio as crianças fazem esses agrupamentos desordenadamente. Conduzi-las à organização e ao registro desses agrupamentos (desenhos por exemplo).



Observação: esse trabalho constitui prontidão para o trabalho com os fatos fundamentais da Adição.

B — CONJUNTOS DE MAIS DE 10 ELEMENTOS

1. Agrupar o conjunto de 10 elementos.

A prontidão para o trabalho com conjuntos de mais de 10 elementos deve ter como base o "agrupamento" com o conjunto "10".



2. Identificar o conjunto de 10 elementos, como um conjunto que tem nome próprio: dezena.

nome próprio: *dezena*.

Promover atividades que familiarizem as crianças com o conjunto e o nome dezena.

Exemplos:

- José, traga-me uma dezena de lapis.
- Maria, venha representar no flanelógrafo uma dezena de borboletas.
- Vamos desenhar uma dezena de bolinhas? etc.

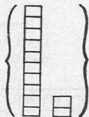
3. Promover a contagem até 20, levando as crianças a identificarem nos próximos conjuntos, o conjunto de 10 (dezena) e o que sobrou. Separar conjuntos de caixinhas — as dezenas numa caixinha, o restante noutra (Prepara para o Quadro Valor do Lugar).

Contar: onze, doze, treze, quatorze,... etc.

onze:



doze:



Um bom material para essa fase é a coleção de caixinhas de fósforos porque são empilhadas facilmente.

Observar, especialmente, a palavra *dezesseis* representando 2 conjuntos (um de 10). A palavra que se presta a isso é a 1ª que nos dá idéia dos 2 conjuntos reunidos: dez e seis (dezesseis).

4. Trazer para a classe o "Quadro do Lugar", apresentando-o como um material novo que se presta à representação numérica.

Vamos representar no Quadro o conjunto unitário?

	□

Colocar a fichinha no "Q.V.L.", partindo da noção "unitário", "um", para introduzir o termo "unidade".

Cada elemento do conjunto recebe o nome de *unidade*.

Reservar, então, um lugar no Quadro para a representação das "unidades".

	UNIDADES
	□ □ □ □

Representar 1, 2, 3, 6, 8... unidades.

Ao representar 10 unidades, lembrar que formam o conjunto especial *dezena* e o lugar das dezenas.

DEZENA	UNIDADE
□	

Amarrar as fichinhas e colocá-las no lugar das dezenas. (Mais tarde, adquirido o conceito de valor *posicional*, a criança representará a dezena com uma fichinha, apenas).

Partir, então, para a representação dos outros numerais. (11, 12, 13 etc.) fazendo sentir às crianças que não há necessidade de outros numerais para representar os números além de 10.

Usar o *dezesseis*, por exemplo.

DEZENAS	UNIDADES
□	□ □ □ □
	□ □

$$16 = 10 + 6$$

1d. e 6u.

Assim procedemos para escrever os outros numerais:

dez|ssete (17), dez|oito (18), dez|e|nove| (19), onze (11), doze (12) etc. Com estas atividades conduzimos as crianças a perceberem o 1 como representante de 1 *dezena* (18) — valor posicional.

5. Representar no "Q.V.L.": 10, 20, 30...etc., conduzindo as crianças ao registro do zero como indicador do conjunto vazio.

D	U
1	
	0

1 0

D	U
2	
	0

2 0, etc.

Observação: Nesta fase, é importante deixar bem clara a noção de que o zero indica ausência de unidades *naquêl*e lugar, isto é, no lugar das unidades. Não quer dizer, porém, que o número 20 ou 30 etc. não tenham unidades.

Conduzir o raciocínio da criança de modo a levá-la a perceber que no número 20 temos *vinte* unidades representadas por 2 dezenas.

Então:

- Quantas unidades temos no número vinte?
- Vinte unidades.
- Quantas unidades temos no *lugar* das unidades?
- Nenhuma.
- Que aconteceu a essas unidades?
- Formavam exatamente 2 dezenas e foram reagrupadas no lugar das dezenas.

D	U
2	
	0

2 0

6. Levar a classe a perceber que o valor de um algarismo varia com a sua *posição* no número onde se encontra.

Exemplo: 33 (o 1º 3 representa 3 *dezenas*; portanto, seu valor é 30)

33 (êste segundo 3 representa 3 *unidades*; logo, seu valor é 3 mesmo.)

Portanto, o conjunto 33 pode ser visto como um conjunto composto de:

$$30+3=33$$

ou: 3 dezenas e 3 unidades.

C — O CONJUNTO DAS "CENTENAS"

1. Quando a professora da classe perceber que seus alunos já trabalham com os números de 2 algarismos com segurança (2º semestre) poderá introduzir o conjunto de 100 elementos.

Uma das maneiras utilizadas é representar no "Q. V. L." o número 99 e incluir mais uma unidade.

D	U
9	9
9	9

Diagrama detalhado: O quadro Q.V.L. para 99 tem 9 unidades em cada uma das duas casas de unidades. Um círculo encerra as 9 unidades da casa das dezenas, e outro círculo encerra as 9 unidades da casa das unidades. Uma seta aponta para a casa das unidades vazia na linha inferior, indicando a adição de uma unidade para formar 100.

Conduzir as crianças de modo que elas sintam a necessidade de uma nova ordem que vai receber o nome de *centena* porque encerra em si um conjunto de *cem unidades*, ou 10 *dezenas*.

2. As crianças serão levadas a estabelecer a seguinte relação:

O conjunto "centena" = conjunto 10 dezenas = conjunto 100 unidades.
ou:

1 centena = 10 dezenas = 100 unidades

Bibliografia:

Araújo Porto, Rizza — "Contagem"
"Período Inicial" — Trabalho do Curso de Administração Escolar

1º Encontro Estadual de Orientação e Ensino — Modernos Livros de Matemática — 1ª série — 1º ciclo do Curso Secundário.

ASPECTOS DO PENSAMENTO DE WILLIAM JAMES

Antônio Cláudio Moreira de Souza

Na variada obra do filósofo americano não há um livro que resuma todo o seu pensamento, nem parece que tenha sido sua intenção deixar-nos um sistema acabado. Sua filosofia é típica da mentalidade americana, voltada antes para a prática do que para as construções do espírito.

William James nasceu em Nova York, em 1842 tendo sido professor de filosofia e depois de psicologia na Universidade de Harvard e faleceu em 1910, depois de uma vida de intensa atividade como escritor e homem de ação.

Podemos distinguir resumidamente três aspectos no seu pensamento: o empirismo, o pragmatismo e o pluralismo, três princípios de grande coerência e que se harmonizam ao longo de todo o seu pensamento.

Como adepto do empirismo James caracteriza-se por um conceito bastante original da experiência sensível, pois acredita que no processo cognitivo a percepção se origina com influência predominante do espírito sobre as sensações isoladas, sendo que a nossa consciência age de maneira decisiva na formação das nossas idéias, pois ela influi realmente na transformação dos aspectos objetivos do mundo externo. A experiência é a fonte única de todo conhecimento, sendo que todas as abstrações só têm valor enquanto se apóiam nesses dados primitivos fornecidos pelas sensações. O real se lhe apresenta como um bloco contínuo na percepção imediata, tendo percepção o papel de recortar os aspectos que mais nos interessam, surgindo daí os conhecimentos.

O pragmatismo, do qual James é praticamente o fundador, tem por princípio essencial a abolição do conceito tradicional de verdade, considerada como a adequação do nosso espírito com o objeto, ou, como soa na terminologia escolástica *Adequatio intellectus cum re*. Ele subordina a verdade à utilidade, pois afirma que ela só existe realmente nos conceitos que se aplicam à nossa ação possível sobre as coisas. Afasta-se assim da filosofia tradicional que a considerava sobretudo na ordem contemplativa.

O pluralismo é uma consequência da sua posição pragmática e de certo modo agnóstica: a realidade não tem apenas uma forma fundamental, como pretende o monismo, mas é extremamente variada existindo por assim dizer uma superabundância do real em relação ao estritamente mecânico e necessário. Não procedemos como personagem de teatro, no qual os gestos e as ações são medidos e calculados. Tudo o que é aparentemente inútil demonstra que a realidade está além de todas as determinações do pensamento e esquemas inertes. Nesse ponto a sua filosofia tem muito de comum com a de Bergson, que no seu livro *La pensée et le mouvant* de mostra precisamente a descontinuidade entre o pensamento puramente intelectualista, geométrico e espacial, e o próprio real, que na sua opinião se caracteriza por um contínuo fluir.

As idéias religiosas de William James estão na linha direta de sua posição pragmatista. James acredita que a religião é verdadeira por ser útil, e a sua utilidade está demonstrada por ser fonte de concórdia e harmonia entre os povos. Quanto à forma porém que a religião deve assumir ele não se pronuncia, pois acredita que o seu valor próprio tende a perder a sua força, se ela se perde nos mitos e no ritualismo exagerado das intuições fechadas.

Por grande que tenha sido como filósofo, James é mais conhecido como psicólogo. A sua obra *Princípios de Psicologia*, surgida em 1890, quando contava 48 anos de idade contém um vasto conjunto de idéias, hauridas

na observação e na experimentação. James acredita que os estados de consciência, muito longe de precederem as emoções, surgem como consequência de suas manifestações. Assim, não choramos porque estamos tristes, mas ficamos tristes porque choramos. Não sorrimos porque estamos alegres, mas ficamos alegres porque sorrimos. Isso demonstra que a nossa consciência é livre das circunstâncias do ambiente exterior, por mais adversas que elas possam ser. Nossos hábitos seguem a natureza e nela reina o determinismo das leis físico-químicas, de maneira que o controle das emoções, que implica a liberdade, exige uma completa superação das nossas tendências à inércia. Nesse sentido James nos aconselha a variar a nossa experiência do dia a dia. Se temos o hábito de andar sempre por um lado da calçada mudemos para o outro lado. Se nos assentamos sempre num determinado lugar à mesa, mudemos de lugar. Se uma pessoa nos é antipática, coversemos com ela e tentemos sorrir. Logo experimentamos uma real transformação na nossa vida interior e uma mudança radical nos nossos hábitos. Esses pequenos esforços preparam o terreno para vencermos outras dificuldades muito maiores, como a timidez, a desaptação e o desânimo. Apesar de ser de natureza psicológica, essa teoria tem suas analogias com o mundo físico: após o primeiro impulso o móvel não pode por si mesmo alterar o seu estado de movimento. Assim também depois que suscitamos em nós mesmos a emoção desejada, o estado subsequente se produz por si.

Embora James não nos tenha deixado nenhum estudo explícito sobre a natureza da liberdade, os dados fornecidos pela teoria nos fazem concluir que ela possui uma natureza sumamente instável, dependendo sempre, ao que parece, de um esforço interior mais ou menos penoso.

As idéias psicológicas de William James relacionam-se estritamente, como se vê, com os princípios que norteiam a sua doutrina filosófica. Cabe notar que ele, a exemplo de

Wundt na Alemanha, foi o primeiro a montar um laboratório de psicologia experimental nos Estados Unidos.

Se não nos deixou um sistema cabado, isso se deve ao seu amor pela experiência, à sua desconfiança nas abstrações, que provocaram uma tão grande variedade de idéias.

Vemos que na obra de James estão afastadas definitivamente duas das mais famosas posições que dominam na história da filosofia: o monismo e o racionalismo. Contra o monismo ele nos mostra como a realidade é rica e variada. Contra o racionalismo, de que maneira ela ultrapassa todos os esquemas do pensamento.

A obra de Willian James exerceu larga influência não apenas nos Estados Unidos como em todo o mundo. Um dos seus discípulos mais famosos, J. Dewey, professor na Universidade de Colúmbia aplicou as suas idéias no campo da pedagogia e exerceu larga influência no Brasil, no campo da educação.

Bibliografia.

Obras de Willian James:

- PRINCIPIOS DE PSICOLOGIA (1890).
 VONTADE DE CRER E OUTROS ENSAIOS (1899).
 IMORTALIDADE HUMANA (1898).
 EXPERIENCIA RELIGIOSA EM SUAS DIVERSAS FORMAS (1902).
 PRAGMATISMO (1907).
 SIGNIFICADO DA VERDADE (1909).
 UM UNIVERSO PLURALISTA (1909).

MAIS (E MELHORES) ESCOLAS PARA MINAS GERAIS

J. Roberto de Aguiar

e

Suzy P. de Mello

1. INTRODUÇÃO

As conferências interamericanas de Educação, especialmente as de Santiago e Punta del Este, estabeleceram para os países participantes uma série de compromissos, a serem cumpridos em prazos determinados.

No Brasil, as metas programadas foram contidas no Plano Nacional de Educação, em vias de ser reformulado, que apresenta, quanto ao ensino primário, as seguintes posições básicas:

- 1.º matrícula, até a quarta série, de cem por cento da população escolar de 7 a 11 anos de idade;
- 2.º matrícula, na quinta e sexta séries, de setenta por cento da população escolar de 12 a 14 anos.

O Estado de Minas Gerais, como unidade da Federação, assume automática e solidariamente a responsabilidade de cumprimento dessas metas, o que representa um compromisso da maior gravidade, especialmente ao considerarmos: que o Censo Escolar de 1964 acusou a existência de 512.540 crianças sem escola na faixa dos 7 aos 14 anos, em Minas Gerais; que não há perspectivas de disponibilidade financeira que possibilite o investimento maciço de recursos em prédios e equipamentos escolares; que são desconhecidos, em grande parte, os elementos básicos que constituem o sistema

escolar e, finalmente, que inexistia uma metodologia adequada à racional e objetiva aplicação de recursos em programas de expansão da rede escolar.

Nada mais urgente, portanto, do que o completo levantamento de dados concernentes ao sistema escolar, devidamente analisados, a fim de que se proceda, de maneira racional e objetiva, à elaboração do plano de expansão da rede.

Alertada para êsse problema, a CESE procurou, desde o início, orientar seus trabalhos no sentido de uma aplicação sistematizada de recursos, na esfera de sua competência. Desta maneira, promoveu levantamentos preliminares da rede escolar de nível primário, especialmente do Município de Belo Horizonte, onde, ao crescimento da população escolarizável não vem correspondendo o mínimo aparelhamento escolar necessário.

Oficializando essa iniciativa, o Secretário de Estado da Educação, através da Portaria n.º 10/67, incumbiu a CESE de proceder à coleta de dados em Minas Gerais, os quais, sob forma esquematizada, deverão ser confiados ao Conselho Estadual de Educação, para o estabelecimento do Plano de Expansão.

2. ESTRUTURA GERAL DO PLANO DE TRABALHO

2.1 *Para Minas Gerais*

Na consideração do Estado de Minas Gerais, não importando a finalidade da pesquisa, evidencia-se como fator de relevante importância sua grande extensão territorial da qual naturalmente resultam zonas definidas e diversificadas entre si quanto aos mais variados aspectos.

Embora administrativamente se distingam 15 zonas fisiográficas, as realidades geofísicas, econômicas, sociais, climáticas e outras indicam setores que não coincidem com o zoneamento político-administrativo mas que determinam mi-

cro e macro-regiões, correspondentes às zonas de polarização (1.º, 2.º e 3.º níveis), entre as quais se podem ou não estabelecer inter-relações.

Os estudos de planejamento da rede escolar estadual de nível primário tiveram, como consequência natural, seu ponto de partida em minucioso estudo das condições geo-sócio-econômicas do Estado, permitindo assim — se não uma definição precisa — pelo menos um esquema bastante viável dos agrupamentos de áreas com características geo-sócio-econômicas semelhantes bem como vinculadas entre si por influência dos pólos de desenvolvimento, dos grandes eixos viários e do intercâmbio imediato entre comunidades vizinhas e com problemas semelhantes.

Esses agrupamentos, entretanto, são usados para os estudos mais específicos do planejamento — como adiante se verá — sendo indicada, sempre que possível, para mais fácil identificação, a divisão administrativa vigente no Estado.

Os estudos básicos, relatórios e pesquisas que nortearam esta primeira fase do planejamento foram reunidos em um volume — “Levantamento Geo-Sócio-Econômico de Minas Gerais” — que orientou a parte inicial das pesquisas e cuja apresentação, que se segue, será o primeiro volume de uma série que constituirá o “Diagnóstico do Ensino Fundamental de Minas Gerais”.

2.1.1. *Seleção de Áreas Prioritárias — Critérios Adotados*

Sendo, evidentemente, impossível e mesmo ilógica uma programação de atendimento imediato ou de abrangência total para os 722 municípios de Minas Gerais, impunha-se uma seleção de áreas prioritárias, escolhidas mediante aferição de características válidas para a avaliação do desenvolvimento de municípios (ou mesmo, em certos casos, distritos) que comporiam a primeira etapa do trabalho.

Foi considerada a variação de distribuição das populações urbanas e rurais na América Latina, no Brasil e, em especial, em Minas Gerais (não obstante as características rurais predominantes no Estado), bem como as discriminações quanto ao ponto-de-vista a ser adotado, a saber:

Demográfico: localidades com número de habitantes superior a determinado limite;

Administrativo: núcleos que são sedes de administrações locais;

Social: localidades onde funciona pelo menos um número mínimo de serviços públicos característicos de organizações urbanas.

Estabeleceu-se, então, um *critério demográfico* para a seleção de áreas prioritárias, o qual se apresenta dentro dos padrões adotados pela União Pan-Americana para estudos de coeficientes de urbanização para os países americanos.

O critério adotado para primeira etapa dos trabalhos foi o de serem consideradas para estudo as *aglomerações com mais de 5.000 habitantes*, independentemente de suas funções como sedes administrativas, pelo que já foi feita a ressalva da inclusão de alguns distritos (como Acesita, por exemplo).

Ainda de acordo com os padrões da União Pan-Americana, os núcleos com mais de 5.000 habitantes apresentam-se como dignos da qualificação de aglomerados urbanos sendo, estão, selecionadas 137 localidades para estudos iniciais, com exceção das que formam a região metropolitana de Belo Horizonte ("Great Belo Horizonte"), estudadas em separado.

É importante ressaltar que, embora agrupadas em lista segundo as regiões fisiográficas, as 137 localidades em estudo se distribuem nas zonas polarizadas com bastante equilíbrio tendo em vista que um maior desenvolvimento econômico pressupõe, naturalmente, mais amplas demandas no campo educacional, mesmo em sua forma mais elementar.

A par do critério demográfico estabelecido, foram cotejados outros aspectos que completam a caracterização das localidades como agrupamentos de configuração urbana, a saber:

INDICE DE CRESCIMENTO URBANO
INDICE DE CRESCIMENTO TOTAL
GRAU DE URBANIZAÇÃO
POPULAÇÃO
DENSIDADE DEMOGRAFICA
ARRECADAÇÃO

Feitos os respectivos estudos para as localidades selecionadas, foram estes analisados e interpretados de acordo com o objetivo visado: — diagnóstico da rede escolar estadual de nível primário em seus múltiplos aspectos, que em globam problemas ligados à Pedagogia, aos prédios escolas e aos corpos docente e discente, incluindo observações sobre outros fatores fundamentais, quais sejam currículos, períodos letivos, horas de aula, distribuição de turnos e sistemas de aprovação adotados ou em experiência.

Tendo em vista a complexidade de dados que intervêm no programa de pesquisa e estudos, e comprovada a viabilidade de serem mantidas as localidades já selecionadas, aferidas suplementarmente pelos critérios citados, foi estabelecida uma sistemática de trabalho que se prende aos enfoques básicos visados:

Relacionamentos Geo-Sócio-Econômicos:

- quanto aos aspectos gerais das localidades selecionadas;
- quanto aos problemas ligados à rede escolar.

Relacionamentos peculiares à rede escolar:

- quanto às construções e prédios destinados às escolas primárias;
- quanto à população escolar em geral;
- quanto ao professorado em geral.

Os relacionamentos fundamentais orientaram os levantamentos que se seguiram, já limitados às 138 localidades selecionadas e que incluem o chamado "grande de Belo Horizonte", com o próprio Município de Belo Horizonte e mais oito outros, componentes da "Região Metropolitana", a qual se estuda em separado, pelas suas específicas condições.

2.1.2. *Relacionamentos Geo-Sócio-Econômicos*

Além dos dados coletados para o levantamento Geo-Sócio-Econômico, foram realizadas pesquisas suplementares no mesmo campo, entre as quais se destacam:

Determinação das *zonas incluídas em planos de desenvolvimento regional*, que possam dispor de recursos extraordinários ou que possam ser incluídas em convênios especiais, facilitando a solução dos problemas ligados à rede escolar;

Determinação dos *centros de produção de materiais de construção*, permitindo a melhor e mais lógica distribuição dos materiais de construção nas regiões a serem atendidas;

Determinação das *economias regionais básicas e dos tipos de atividades econômicas* de modo a sugerir possíveis adaptações de currículos, períodos letivos e horários às condições reais das regiões;

Determinação dos *eixos viários principais*, que indicam as vias de acesso com maiores fluxos e que permitem mais fáceis intercomunicações regionais e locais.

A êses itens juntam-se os demais, mais pormenorizadamente relacionados no "Levantamento Geo-Sócio-Econômico", e que se ligam também ao problema das futuras construções escolares, quais sejam:

Estudo de *microclimas*, visando ao estabelecimento de sistemas construtivos que favoreçam as

condições ambientais necessárias ao indispensável conforto para as atividades didáticas;

Estudo da *incidência de endemias*, tendo em vista a ampliação das atividades de educação sanitária e saúde pública nas escolas, complementando e ampliando a ação dos grupos escolares, tornando-a mais abrangente e mais identificada com as comunidades a que servem;

Estudos ligados à *demografia* (população total, densidades, projeções, índices de crescimento demográfico) visando comparações permanentes e atualizadas entre os municípios estudados;

Estudos referentes à *arrecadação municipal*, para a mais exata avaliação de recursos locais, também sistematicamente atualizados, principalmente tendo em vista a nova legislação referente ao I. C. M. (impôsto de circulação de mercadorias).

Todos êses dados, devidamente cotejados, permitem qualquer reavaliação da situação das localidades consideradas, dando maior flexibilidade e exatidão ao planejamento que, em sua fase final, será completado com mapas e plantas cadastrais de todos os municípios e distritos selecionados, os quais já estão sendo arquivados para uso futuro. Esta coleção de plantas, aliás, vem sendo organizada para todos os municípios mineiros, de modo a não permitir solução de continuidade para as etapas subseqüentes do trabalho.

3.1.3 — *Relacionamentos Peculiares à Rede Escolar — Resultados Iniciais das Pesquisas*

Orientando diretamente para o problema da escolarização fundamental no Estado de Minas Gerais, o planejamento proposto deve, naturalmente, deter-se no exame detalhado dos aspectos básicos que informam a atual situação dos alunos e professores (elemento humano) e dos estabelecimentos (ambientes) que constituem a rede escolar primária.

Assim, repetem-se os enfoques básicos já citados:

levantamento das construções e prédios destinados aos estabelecimentos de ensino primário mantidos pelo Estado, caracterizando-se, tanto quanto possível, em suas peculiaridades (situação jurídica dos imóveis, estado de conservação, funcionamento);

levantamento da população escolar em geral: percentagem de crianças em idade escolar em relação à população total do Estado; percentagem de crianças freqüentes e infreqüentes; índices de aprovação e reprovação; taxa de freqüência, deserção, absentismo e outros fatores ligados ao que se poderia chamar "população escolar" (ou escolarizável) de Minas Gerais (faixa etária 7-14 anos);

Levantamento do professorado, segundo o tipo de formação (normalistas e não normalistas) e sua função docente (regentes de classe ou não);

Embora não estando ainda completos todos os levantamentos mencionados, que serão detidamente analisados em volume a ser publicado, podemos relacionar, com bastante segurança, alguns dos mais graves problemas que demonstram a precariedade da atual rede escolar de nível primário, de acordo com a ordenação adotada pelos relacionamentos:

Quanto aos prédios destinados a grupos escolares:

muitos dos prédios próprios encontram-se em situação precária, ou mesmo interditados; em outros casos, êsses prédios não atendem aos mínimos requisitos de conforto, desde as reduzidas (ou quase ínfimas) áreas de salas de aula até o uso inadequado de materiais de construção que os comprometem quanto às condições térmicas, acústicas ou de iluminação e ventilação;

o número de prédios alugados ou cedidos, sempre crescente com os anexos que são utilizados para os excedentes, constitui outro fator negativo, não só pela inadequação de suas instalações como pelo caráter precário de seu uso (no caso dos cedidos) ou dos gastos permanentes que acarretam, além de outros inconvenientes (no caso dos alugados); os horários de funcionamento e os desdobramentos de turnos indicam que não só a *qualidade* mas também a *quantidade* são fatores negativos ponderáveis, trazendo conflitos de uso, dificuldades de vinculação mais ampla da escola com a comunidade que serve, sem mencionar o fatal prejuízo no rendimento escolar.

Quanto à população escolar em geral:

os altos índices de repetência refletem, em parte, os aspectos ligados aos prédios escolares. Os fenômenos de deserção e absentismo igualmente se ligam aos períodos letivos (conflitantes, em muitos casos, com economias regionais onde o trabalho de menores é fator ponderável) e às condições negativas dos estabelecimentos de ensino primário, com número excessivo de alunos em salas reduzidas e desconfortáveis, quanto à construção e equipamento;

a percentagem da população infantil em relação à população geral do Estado e sua projeção para as próximas décadas indica que, se a rede escolar já é precária e insuficiente, em breve se tornará totalmente superada e obsoleta *face à* demanda de matrículas que tende a crescer com índices altos e constantes, principalmente para as localidades selecionadas, cujo desenvolvimento sócio-econômico se reflete diretamente na procura de mais vagas em escolas, inclusive nas de nível elementar; também se resente a população infantil em idade

escolar do apoio familiar, fator básico de motivação para o estudo. Melhores instalações, maior rendimento dos alunos e mais ampla integração das escolas nas comunidades refletir-se-ão na família tornando mais efetiva a participação dos pais nas atividades escolares e, portanto, interessando-os de forma positiva na situação de seus filhos nos estudos primários.

Quanto ao professorado em geral:

a péssima situação das escolas causa evidente desânimo nas professoras, que cada vez mais sentem a precariedade das instalações e dos equipamentos dos estabelecimentos de ensino, fator que diminui seu entusiasmo e motiva seu interesse por atividades menos sacrificadas;

as turmas grandes, com número de alunos frequentemente superior a quarenta (já um alto índice para uma classe), a par dos horários desdobrados, completa o negativismo em face do magistério em seu nível primário e no caso específico dos grupos escolares mantidos pelo Estado;

o número reduzido de professoras não regentes de classe determina que as regentes se desdobrem em atividades específicas, muitas vezes improvisadas, para atender aos currículos tanto quanto possível; os reduzidos cursos de normalistas, que não têm garantia de magistério após o final dos estudos, também constituem problema ponderável no setor do ensino primário, o qual cada vez mais depende de soluções improvisadas e precárias.

Apesar de serem êstes apenas alguns pontos evidenciados nas pesquisas iniciais, não podem ser ignorados como sintomas de uma situação que só tende a se agravar em todos os seus aspectos. Assim é que são aqui apresentados não só como os primeiros resultados do trabalho em andamento como também constituem uma advertência para a im-

portância dos estudos mais detalhados do planejamento ora em andamento e a ser futuramente divulgado como "Diagnóstico do Ensino Elementar em Minas Gerais", com ampla análise dos fatores aqui relacionados de forma ainda sumária.

2.2 — Para Belo Horizonte

Assim como para Minas Gerais, o estudo de Belo Horizonte e sua região metropolitana ("Great Belo Horizonte") exige critérios que disciplinem o planejamento. Neste trabalho procurou-se identificar, na medida do possível, os pontos essenciais pesquisados para o Estado em geral com os que se ligam, especificamente, ao Município de Belo Horizonte e à região metropolitana que lhe corresponde, compreendendo: Nova Lima, Sabará, Santa Luzia, Vespasiano, Lagoa Santa, Ribeirão das Neves, Contagem, Betim e Belo Horizonte.

Também para a meta visada — diagnóstico da rede escolar de nível primário — necessários se tornam os levantamentos básicos de caráter geo-sócio-econômico, desta vez sem maior preocupação na seleção geral de áreas prioritárias, uma vez que a alta concentração populacional da "Grande Belo Horizonte" já lhe garante estudo especial, não obstante algumas das localidades não se enquadrem no critério demográfico previamente estabelecido.

A exceção feita para êsses casos particulares justificase, no entanto, pelo quadro geral da região abrangida, cujo desenvolvimento tende a constituir uma grande conturbação nas próximas décadas.

No entanto, vem sendo feito detalhado estudo de toda a região e do município em particular, que dará seqüência ao levantamento geo-sócio-econômico do Estado em geral, na publicação final do "Diagnóstico do Ensino Elementar em Minas Gerais".

Alguns fatores ligados às condições geo-sócio-econômicas foram já incluídos, visando manter a unidade geral de trabalho, pelo que se conserva a mesma ordem de rela-

cionamentos a serem considerados, alterados certos elementos devido à escala de abrangência ser também diferente.

Não obstante a inclusão de Belo Horizonte neste contexto, estão sendo ainda realizados levantamentos especiais, já em fase final, para a Capital Mineira, visto sua importância como a 3.^a cidade do País e, ao mesmo tempo, a incidência de alguns aspectos negativos que se refletem, por exemplo, no crescimento das populações faveladas (em torno de 229% na última década enquanto que o da população total foi de 90%).

Assim, os levantamentos especiais para Belo Horizonte incluem pesquisas relativas a:

Bairros, Vilas: histórico, desenvolvimento, tendências (expansão ou declínio), importância no complexo urbano, índice de crescimento, limites, vias principais, comércio e indústria;

Loteamentos: situação jurídica, plantas, desenvolvimento atual;

População: densidade, flutuação, regressão e crescimento, classes sociais predominantes;

Urbanização: aspecto geral das vias, calçamento, redes de água e esgoto;

Sistema viário: ruas e avenidas principais, condições de tráfego, índice de acidentes de veículos, comércio predominante.

A par destes dados, serão feitos mapas calçados em levantamento aerofotogramétrico, que indicarão, entre outros, os seguintes aspectos:

Setorização dos municípios incluídos na "Grande Belo Horizonte" de acordo com os limites naturais, configurações geofísicas, grupos habitacionais homogêneos e interesse sócio-econômico;

Localização de indústrias de maior e médio porte, bem como de áreas intensamente comerciais;

Densidade demográfica (por setor);

Lotes vagos (atualmente existentes).

Com todas as informações referidas, analisadas e interpretadas, ter-se-á um completo levantamento geo-sócio-econômico da região metropolitana de Belo Horizonte, o qual será documento básico para o volume especial do "Diagnóstico da Educação Elementar em Minas Gerais" relativo à "Grande Belo Horizonte".

3. — Elementos Para o Diagnóstico

Sómente após acurada pesquisa dos elementos levantados, será possível a formulação do diagnóstico da educação de nível primário, em Minas Gerais. Não obstante, os enfoques já verificados apontam como de maior relevância os problemas adiante enumerados:

- deficiência do espaço escolar
- má localização da escola
- inadequação de prédios e instalações
- falta de docentes qualificados
- preparação deficiente do magistério
- falta de administradores escolares
- pequenas extensão e duração do curso
- ausência de graduação escolar
- pobreza de recursos didáticos
- inadaptação do currículo aos interesses da comunidade.

Para uma interpretação dialética destes fatos, que permita sua melhor conscientização, impõe-se o conhecimento, ainda que sumário, de determinados fenômenos, com incidência generalizada em todo o território nacional.

Inicialmente, é preciso considerar que ainda inexistente entre nós uma tradição de cultura ou de valorização do conhecimento. Decorrente, talvez, dos vivios que acompanharam nossa formação colonial, este fato vem condicionando o homem brasileiro a um estado de subdesenvolvimento

mental, que o inabilita a desenvolver plenamente sua potencialidade.

Por outro lado, a educação tem sido considerada no sentido restrito de ensino, o que lhe atribui um caráter pedagógico, desvinculado de qualquer ideário coletivo, em que os diversos níveis de escolaridade se ressentem de significado próprio e conteúdo específico.

Acresce ainda o fato de somente agora estar deixando a educação de ser considerada bem de consumo, incapaz de produzir riquezas.

Observa-se, finalmente, que o sistema administrativo, em Minas e no Brasil, pouco tem absorvido a tecnologia conquistada nos últimos tempos, para melhor interpretação e controle dos fenômenos sociais. Isto tem levado, de um lado, à adoção de critérios personalistas na destinação dos serviços públicos, sem qualquer planejamento, o que acarreta um custo operacional consideravelmente oneroso, com um rendimento abaixo do razoável; de outro, à implantação de medidas de emergência que se acabam tornando permanentes, em face da inexistência de meios e programas para uma solução definitiva.

Em consequência desses fatores, a escola apresenta uma infra-estrutura debilitada, sem condições que permitam o cumprimento de suas finalidades primordiais:

- a formação integral do homem, para o pleno desenvolvimento de suas faculdades;
- a formação da consciência cívica do indivíduo, habilitando-o, como cidadão, a participar da construção da sociedade.

REFLEXÕES À MARGEM DE UMA GRANDE VIDA

Elisabeth Vorcaro Horta

Assim como as plantas, os homens, entre superiores, podem se classificar pela profundidade ou não de suas raízes. A metáfora é vaga mas expliquemo-la: Quando o lenhador se apresta para o corte das árvores mune-se de serrotes longos ou curtos, de machado ou machadinha conforme o porte da árvore que vai abater. E quantas vezes pelo caminho da mata ele não arrancará com um simples puxar de sua mão calosa um punhado de ervas cujas frágeis raízes superficiais são simples órgãos de nutrição já que o mesquinho e diminuto porte das ervas não lhe pede mais. Assim entre os homens pela sua vivência deixam perceber quais os que possuem raízes profundas exigidos pelo magestoso porte de frondosas árvores, raízes que vão se embeber longe nas profundezas da terra e são fortes e tenazes, forjadas no conhecimento humano onde se ampliaram e deram filamentos. São moldadas pelo sofrimento que não passou estéril sobre elas mas deixou conhecimentos em profundidade da alma humana.

São personalidades fortes pela visão das cousas e estáveis pela aquisição de compreensão que delas fez. São por isso mesmo serenas porque ascenderam o suficiente para não se turbarem com os pequenos nadas nem se influenciarem pelo vai e vem do cotidiano. São antes de tudo estáveis e semelhantes às grandes árvores seculares e não são os simples ventos que conseguem curvá-las, embora a mais leve brisa possa lembrar gemidos quando passa por sua folhagem.

Estas reflexões nos vêm a propósito de Inácio de Loyola. Há belos e grandiosos exemplos em sua vida, exemplos de humanidade aprimorada, um como exercício de perfeição que antes de atestar o advento do santo demonstraram a existência do homem.

Inácio é uma reflexão da vida da Igreja e da civilização do século XVI como diz Hugo Rahner S. S. J. na bela história que sobre ele escreveu. Nasceu nobre de uma das mais importantes famílias bascas e revendo seu passado muitos anos depois de tê-lo abandonado diz em carta a um sobrinho: "Nossos antepassados procuraram assinalar-se em coisas que, queira Deus, não tenham sido pura vaidade. Assina-te, agora, naquilo que há de durar sempre". Referia-se ao estranho paradoxo do Evangelho que concita ao abandono de Todas as cousas materiais para só assim conseguir o melhor.

Atraiu-o glória militar que seus irmãos possuíam. É chamado a ser pajem no castelo de ilustre fidalgo. Ali ele se entrega à vida que todos de sua condição e idade levavam, o que faz sua tia Guevara dizer profeticamente. "Inigo, enquanto não tiveres uma perna quebrada não terás uma onça de juízo! Seu sonho era então ser soldado. Os livros de cavalaria, cheios de aventuras, alimentavam-no. Queria a glória, aventuras e prazeres.

Com o cerco de Pamplona é ferido por uma bala nas duas pernas. Estavam em Petencostes. Ferido, chega quase às portas da morte quando volta à cidade de Loiola sofre um novo martírio nas suas pernas que têm que ser novamente quebradas por estarem erradamente, cada uma, soldadas nas fraturas. Chega a receber os últimos sacramentos. Não se lementa, mas mantém-se de ânimo forte. É depois de muitos sofrimentos que, à falta de outros livros, se põe a ler os grossos volumes de vidas de santos, únicos que ali existiam. Cura-se completamente no corpo. Começa a luta no campo espiritual. Vence o melhor. Procura a solidão. Reestrutura toda a sua vida, liquidando contas, saldando compromissos. Quer para a frente servir à nobre Dama, que já não era uma simples mulher. O novo objetivo leva-o de pois

de sofrimentos e completo despojamento que o faz levar uma vida de mendigo aos 33 anos, a Paris, para aprender latim e outras ciências de que obscuramente sentia necessidade. Era a missão insuspeitada duma nova ordem religiosa poderosa e necessária para a história da Igreja. Tem momentos de completo desânimo, em que exclama: "Apreste-te a me socorrer, Senhor, pois não encontro remédio, eu o faria". Recebe o que precisava e com o mesmo sentido obscuro do que tinha a realizar escreve o "Exercícios Espirituais", o "livro contribuiu à transformação do mundo".

Mais tarde assume o objetivo de peregrino à Terra Santa, que não é cumprido porque é trocado por um outro que seria mais necessário e definitivo. Permanece em Roma e é ali que funda a "Companhia" religiosa e redige suas "constituições". Também ali que desiste da fundação de um ramo feminino da nova ordem...

Alcança todos os objetivos que desejou e todos ultrapassa os interesses pessoais. Realiza-se, despojando-se de si mesmo um despojamento que foi o início de uma grande obra. Foi um grande santo e um grande homem!

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

UMA INTERPRETAÇÃO PSICOLÓGICA)

Maria Auxiliadora de Souza Brasil

Indivíduo e sociedade são fenômenos de tal maneira interagentes, que quaisquer esforços no sentido de isolar o que é influência de um sobre o outro e o que é específico de cada um tornam-se completamente infrutíferos. Cada um, indivíduo e sociedade, tem sua história afetada, em todas as suas etapas, pela história do outro também em suas várias fases. Cada indivíduo é o que é por suas próprias qualidades e pelas qualidades do grupo a que pertence; cada grupo é o que é por sua própria configuração, da qual cada indivíduo é fator.

Na sua história, o indivíduo traz consigo a história de seus antepassados, na herança biológica e na herança cultural. Desde a fecundação, o novo ser sofre as influências de seus genitores e do ambiente em que viveram e vivem. Constituição, sexo, raça, ambiente físico, histórico, cultural são todos tramas de uma urdidura complexa que serve de base para a construção desse novo ser que inicia sua própria história.

Na história da sua evolução, o indivíduo inicia sua adaptação ao ambiente com uma tomada de posição radical em face dos acontecimentos, considerando cada ocorrência, coisa, idéia ou pessoa como exclusivamente boa ou exclusivamente má; à medida que vai percebendo a possibilidade de uma ocorrência, coisa, idéia ou pessoa ser ora boa, agradável, gratificadora, ora má, desagradável, frustradora, a pessoa passa a sentir-se deprimida, desanimada, decepcionada, descrente; quando começa a diferenciar a ação da in-

tenção, a distinguir a aparência da essência, inicia sua adaptação mais efetiva ao ambiente, passa a ter uma visão cada vez mais ampla da ambivalência, da polivalência dos fenômenos.

Cada indivíduo vive as primeiras adaptações ao ambiente de acordo com o ambiente e com os recursos de que dispõe, resultando daí um enredo, um argumento, que ele grava, assumindo um papel ao qual se apegue e que procura, por todos os meios, repetir. Quando amplia seu ambiente, quando sua atuação começa a se dar fora do âmbito familiar, ou seja, do seu núcleo primário de convivência, o indivíduo busca fazer com que as pessoas de suas relações assumam papéis que lhe permitam representar o seu papel, vivenciar seu plano dinâmico interno; se seu papel, sua fantasia, tem alguma relação com os papéis, as fantasias das demais pessoas implicadas, o indivíduo consegue armar a cena que lhe permita externar seu plano psíquico interior.

O papel vivido pelo indivíduo varia na sua roupagem exterior de acordo com os interesses dominantes em cada momento de sua vida e em cada grupo de que esteja participando; varia, também, em nível, conforme o maior ou menor grau de evolução de sua inteligência, que depende do desenvolvimento das três atividades básicas — sensorio-motoras, de formação de imagens mentais, da linguagem — e da maturação do sistema nervoso. Na base, porém, conserva as mesmas características, a mesma dinâmica daquele papel que viveu em seu núcleo primário de convivência.

Em geral, na infância o indivíduo tem uma estrutura de personalidade mais flexível, mais maleável, mais móvel, ou seja, menos resistente mais influenciável; na adolescência tem-na em crise: o adolescente é, ao mesmo tempo, muito influenciável e cioso de demonstrar sua consistência, sua firmeza e independência; na idade adulta tem-na mais consistente, mais resistente, menos passível de influência. Muitas vezes, porém, a infância e a adolescência psíquica se prolongam muito além dos limites cronológicos estabelecidos para essas

etapas. A personalidade maleável em crise ou resistente, obedece na sua estruturação a peculiaridades, a maior ou menor refinamento, dependentes do grau de inteligência e de cultura do indivíduo.

O grupo, na sua história, tem dinâmica própria, reveladora das disposições mentais dos indivíduos que elaboram as manifestações grupais. Pela situação em que é criado e mantido, sofre influência nos seus aspectos de estrutura, processo e conteúdo: sua estruturação diz respeito ao tipo de seus membros quanto à idade, ao sexo, à raça, à constituição, à cultura, etc.; o processo compreende o fato de serem, ou não, dirigidas as ocorrências que levam à formação do grupo e as ocorrências no grupo; o conteúdo refere-se aos temas, aos assuntos, aos ideais, aos objetivos que unem seus membros. A maior ou menor tensão determina o clima do grupo.

Na história da sua evolução, o grupo passa por estágios semelhantes aos da história da evolução do indivíduo: inicialmente toma posição radical em face dos acontecimentos, manifestando-se contra ou a favor; em seguida, diante da inconstância das ocorrências, ou seja da verificação de prós e contras em cada acontecimento, passa por uma fase de depressão, de desânimo, de descrença; passa, posteriormente, a discernir entre a intenção e a ação, a distinguir entre o aparente e o que é real. O grupo manifesta uma atividade racional, consciente, cooperadora, e uma irracional, oposicionista, que se rebela enquanto o grupo está-se formando e faz com que os indivíduos entrem em contato instantâneo e involuntário e atuem através de um líder.

Cada grupo vive sua evolução de acordo com o ambiente e com os indivíduos que o compõem. Cada indivíduo, com seu enredo, assumindo em seu núcleo primário de convivência, influi para a formação da estrutura grupal e, com seu nível de evolução, contribui para a qualidade e maior ou menor duração de cada uma das fases da vida do grupo: dependência da equilíbrio entre necessidade de dependência e a de libertação conquista desse equilíbrio e sentindo o

perigo de se desintegrar, o grupo volta ao estado de dependência e a seqüência se repete.

Uma ocorrência pode ser interpretada de várias maneiras, conforme a posição em que se coloque a pessoa ou o grupo que a interprete; o valor dela fica na dependência da relação que cada indivíduo e cada grupo estabeleça entre ela e si mesmo, da percepção que o indivíduo ou o grupo tenha do fato em função de si próprio. O interpretador, indivíduo ou grupo, passa a influir sobre os demais indivíduos ou grupos, de acordo com sua interpretação, criando um clima de coerção. Essa coerção é tanto mais eficiente quanto mais se efetue em linguagem acessível e corresponda à satisfação de necessidades já existentes.

A fim de garantir sua coesão, o grupo cria valores cria tradição, cultiva a memória coletiva, elabora leis e sanções. Quando passa a transmitir, por hábito ou simples coerção, valores que não mais cultua e que perdem, portanto, sua função específica, permanecendo apenas como símbolos de autoridades, vai-se dando o relaxamento dos costumes: os dirigentes, sem autenticidade e sem programa, vão perdendo a ascendência sobre os dirigidos, que se vão sentindo cada vez mais desarvorados, sem apoio. Essa perda de terreno, paulatina e inexorável, vai, com consequência, deixando nas consciências individuais e coletivas um vazio, um campo aberto, ávido de novos valores que as venham salvar da angústia provocada pela falta de rumos, de roteiros, de objetivos, de ideais.

A tomada de consciência de sua desintegração, perda de unidade, advinda da inconsistência de seus valores faz com que o grupo lance mão da repressão e do expurgo como processos imediatos de busca de coesão, de reintegração, de reconstrução de sua coerência interna. O restabelecimento da ordem exterior, por si só, não implica em retomada de posição junto das consciências; é, tão — somente, a busca de um clima que permita a reformulação dos valores em termos atuais e atuantes; é a volta do grupo à fase de dependência,

com o conseqüente caminhar para a fase de desânimo e de pressão. A passagem para a fase de discernimento entre a intenção e a ação fica na dependência do encaminhamento que se dê à atividade racional, consciente, cooperadora e à atividade irracional opositorista, subjacente a ela.

É através da educação, difusa ou institucionalizada, que uma geração busca perpetuar os valores que há por bem seguir. Educar é conduzir para o caminho considerado melhor. No ato de educar, duas intenções se manifestam: a de proporcionar a cada indivíduo, a cada grupo, os meios para desenvolver suas potencialidades e a de policiar êsse desenvolvimento no sentido de impedir que êle seja nocivo à sobrevivência dos valores cultuados. Não é lógico que uma geração ministre uma educação que leve os educandos a se voltarem contra ela e a destruírem, como também não é razoável que impeça o desenvolvimento dos educandos para facilitar o controle e a ordem social.

Educar é encaminhar para a aceitação de determinado sistema de valores. Cada indivíduo, cada grupo, procura todos os meios de persuasão possíveis para atingir seu objetivo. Para obter êxito em seu mister o educador, indivíduo ou grupo, necessita conhecer as leis próprias da dinâmica do indivíduo e do grupo a fim de promover os meios para as modificações que deseja efetivar. A ação do indivíduo e do grupo é motivada pelas necessidades que sentem e dirigida pela experiência que acumularam: se, agindo de determinada maneira, o indivíduo ou o grupo consegue seu intento, satisfazer suas necessidades fixa essa maneira de agir e tende a repeti-la em circunstâncias semelhantes.

A educação pode dar-se em um nível primário ou em um nível superior. Em um nível primário ela lança mão do condicionamento, processo que consiste na gratificação do indivíduo ou do grupo com a satisfação de suas necessidades sempre que age do modo desejado, e a privação dessa satisfação em caso contrário. Permitir ao indivíduo e ao grupo a livre satisfação de suas necessidades como único valor a ser cultuado é o melhor meio de adquirir terreno, obter

simpatias irrestritas, angariar prosélitos incondicionais. Aceito o engôdo, subvertida a ordem, implantada a anarquia, torna-se fácil impor uma liderança em nome da ordem e processar o condicionamento no sentido de um único sistema de valores.

O preço do prestígio de uma educação autoritária, sejam quais forem as razões que tenham levado à sua adoção, fica na dependência do tipo de coação e do recondiçãoamento periódico, ambos destruidores da livre realização das potencialidades individuais e grupais. A aparente ordem social resultante da adoção de qualquer educação autoritária, a aparente tranqüilidade e aceitação da imposição cobra seu preço, mais cedo ou mais tarde, pela eclosão do fermento do descontentamento reprimido, facilmente explorável por qualquer sistema que se dê a êsse trabalho.

Em um nível superior a educação, além do condicionamento nas idades e situações consideradas adequadas, lança mão do arrazoamento, processo que consiste na argumentação que leva à aceitação racional dos valores que deseja transmitir. Procura fazer com que o indivíduo, ou o grupo, à medida que é capaz, adote consciente e voluntariamente os valores de vida considerados os melhores. Muitas vezes, procurando perpetuar aqueles valores que considera fundamentais, a educação age inadequadamente, levando o indivíduo e o grupo à adoção de valores opostos, unicamente como reação, como auto-afirmação, e não como oposição aos valores em si mesmos.

A continuidade do prestígio de uma educação que apeia para a razão fica na dependência do despertar da reflexão e da adoção consciente dos princípios definidos pela argumentação. A partir de então a sustentação do sistema de valores adotados se faz por si mesma, buscando reformular e reforçar o arcabouço do arrazoamento que o sustenta. Pode acontecer, e geralmente acontece, que se faça a reinterpretção desses valores e que certos aspectos, considerados acidentais, sejam abandonados em favor da reformulação daqueles considerados essenciais.

A ausência total de educação, sob o pretexto de que a liberdade é um direito inalienável do homem, leva à anarquia, proveitosa apenas para os sistemas totalitários, que dela se valem para justificar sua atuação como uma necessidade imperiosa da situação. Nenhum indivíduo, ou grupo, consegue ser totalmente livre; sua vida rege-se pelas experiências que extrai do passado, sem o que se desorganiza, perde o quadro de referência que tem do mundo e de si mesmo no mundo.

Quer se desenvolva em um nível primário, quer se desenvolva em um nível superior, a educação joga com as duas forças do indivíduo e do grupo: a consciente e a inconsciente. O condicionamento joga com o inconsciente para aprisionar o educando a um mecanismo de conduta que se instala e se reforça à revelia de sua consciência; o indivíduo, ou grupo, não se apercebe do fato de estar sendo manipulado no sentido do sistema a que é levado a servir. Joga com o consciente no sentido de convencer o indivíduo, o grupo, de que ele está se realizando, está agindo por livre e espontânea vontade na busca da satisfação de suas necessidades básicas e da realização de seus mais caros anelos.

O arrazoamento joga com a argumentação, procurando tornar conscientes as razões que levam o sistema que defende a ser considerado o melhor, o mais evoluído: o indivíduo, ou grupo, percebe que está sendo objeto de um processo de cativação no sentido do sistema que se deseja que ele adote. Nesse processo o inconsciente se vê ora gratificado, ora frustrado, conforme as relações entre os valores e suas próprias necessidades, e se opõe mais ou menos fortemente à razão na medida dessas gratificações e dessas frustrações.

Enquanto o condicionamento usa as forças básicas do inconsciente e conta com o consciente como seu aliado, o arrazoamento procura conquistar o consciente e tem o inconsciente fora de seu controle, ora como aliado, ora como contrapósitor. Evidencia-se, pois, a causa do sucesso do condicionamento, sua imensa superioridade na rapidez com que domina os indivíduos e os grupos, ao preço, porém da liberdade de esco-

lha, da auto-determinação, daquilo que os caracteriza, como seres superiores na escala animal e lhes dá condição humana: a razão.

O respeito que o educador deve ao educando torna evidente a necessidade de passar do simples processo de condicionamento ao de arrazoamento tão logo o educando, pela sua evolução, seja capaz de captar esse processo superior. Não é lícito, dentro dos princípios de liberdade e de respeito ao próximo, que norteiam a filosofia de vida dos povos democráticos, a exploração das forças inconscientes do indivíduo e do grupo nem mesmo com o pretexto de melhorar suas condições de existência, sob alegação de que seu estado de subdesenvolvimento é tal que nem são capazes de conscientizar seu pauperismo cultural.

Um aspecto importante a ser considerado na dinâmica da educação, seja intencional, seja difusa, é aquela capacidade que têm os indivíduos e os grupos de sentir a intenção real dos que buscam atuar sobre eles: há nêles uma sensibilidade, tanto maior quanto menos civilizados sejam, no sentido de perceberem o grau de honestidade daqueles que pretendem assumir sua liderança. Sabedores do fenômeno, cientes da força dessa intuição, os condicionadores profissionais, aqueles que exploram um determinado sistema de valores que lhes dará mais chance de manipular os indivíduos e os grupos, evitam agir diretamente: buscam cativar líderes honestos e, através deles, atuar sem correrem o risco de enfrentar o "raio-x" dos que vivem uma sensibilidade primitiva e não perderam o "faro" para as reais motivações dos semelhantes, não se viciaram ainda com o jôgo enganoso das palavras enfáticas e dos diálogos supostamente lógicos.

Essa sensibilidade, essa intuição, que permite o contato direto inconsciente do educador com o inconsciente do educando que desvenda a intenção de ambas as partes, é com dição para a aceitação, para a confiança. Está na base de ambos os processos de educação: o condicionamento e o arrazoamento. Não garante, por si só, a qualidade da educação; é uma defesa primária, limitada e muitas vezes enfraquecida pelo

desuso. A sinceridade, o afeto positivo real fica na dependência do grau de evolução dos que educam e dos que são educados; fica na dependência do nível de consciência de si mesmo, de seus motivos, por parte do educador, e da sua capacidade de dosar a comunicação, a verdade que os educandos sejam capazes de receber em cada momento de sua evolução.

Uma educação que pretenda estar a serviço efetivo dos ideais democráticos leva em consideração a dinâmica do indivíduo e a do grupo, a interpretação que eles façam das ocorrências e o nível de educação adequado ao seu estágio de evolução, não se esquecendo de que ambos precisam, em cada momento, encontrar equilíbrio entre as necessidades de segurança e de progresso. Joga com a intuição e com a razão no sentido de despertar o espírito crítico e não no sentido de aprisioná-lo. Faz o jogo franco dos valores que deseja perpetuar e que segue, porque considera realmente os melhores e não porque deseja valer-se deles para se impor, para dominar. Admite a coexistência de outros sistemas e a legitimidade do direito de seus seguidores de os defender, desde que a liberdade de expressão seja uma garantia comum.

Só é possível uma verdadeira educação democrática quando os educadores admitem o direito dos indivíduos e grupos de se diversificarem quanto à forma de existir e de expressar sua existência. Só é possível a coexistência pacífica quando os indivíduos e grupos conseguem ver, sob a heterogeneidade das formas de cultura, o que há de comum, de essencial em todas as pessoas e em todos os grupos humanos. Só é possível ver o que há de essencial em todas as pessoas e em todos os grupos, quando os sistemas adotam como programa de reformulação o processo de valorização contínua de todas as experiências por que passem os indivíduos e os grupos, a busca honesta e franca da verdade.

AVALIAÇÃO

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que "todo o homem tem necessidade de ser valorizado perante a sociedade e perante si mesmo", torna-se imperioso tratar, com o máximo cuidado e interesse, o problema da valorização no plano educacional.

Qualquer noção deturpada, qualquer displicência nesse sector, podem acarretar conseqüências danosas uma vez que a escola prepara membros de uma sociedade para a sociedade.

Trataremos, no presente trabalho, de esclarecer o sentido do termo, através de conceitos e de analisar os vários tipos de avaliação, através de exemplos e sugestões.

CONCEITOS

- 1 — "Verificar a aprendizagem consiste em *avaliar* o que o aluno aprendeu após uma fase de ensino". (Nérice, Imideo — Didática Geral, pág. 420);
- 2 — Luís Alves de Mattos em "Sumário de Didática Geral" relaciona a avaliação com o rendimento escolar e dessa relação deduzimos o seu "conceito qualitativo sobre o teor de aprendizagem" (pág. 485);
- 3 — Mais minuciosos e profundos são James M. Bradfield e H. Stewart Moredock (Medidas e Testes em Educação, pág. 16, vol. 1), que não só definem o seu conceito de avaliação como insistem em distingui-la do termo medida; para eles:

— *avaliar* consiste em atribuir símbolos a fenômenos para valorizar êsses fenômenos, valendo-se de padrões culturais, sociais ou científicos;

— *medir* consiste em atribuir símbolos aos fenômenos para caracterizar-lhes a posição com a máxima precisão possível.

Vamos nos deter nessas três idéias e relacioná-las. A primeira delas não chega a ser um conceito de avaliação, mas apenas uma palavra empregada num sentido intrínseco; avaliação submetendo *juízo*, isto é, sabe-se que o aluno aprendeu, avaliando, julgando. Avaliação aqui é um processo de verificação.

Alves de Mattos já emprega a avaliação supondo algum processo anterior que seria, no caso, a medida, a que se referem Bradfield e Moredock; para Luís Alves é necessário conhecer o teor de aprendizagem para poder avaliar, isto é, *qualificar* a aprendizagem.

O terceiro conceito é mais preciso porque, além de esclarecer a avaliação com um sentido de *valor*, exige a determinação de padrões de naturezas diversas. Isto significa que, quando valorizamos alguma coisa, tal valorização deve ser feita em relação a algum ponto de referência considerado o melhor. Daí, a necessidade de se estabelecer os critérios, antes de julgá-los, qualificá-los ou valorizá-los.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Vários são os meios de avaliação empregados na aprendizagem: observação, auto-avaliação, avaliação cooperativa, provas etc. Cabe ao professor escolher os meios que mais se ajustem aos fenômenos a serem avaliados e ao momento da avaliação.

Vejamos o exemplo:

— “Um professor de Didática de Ciências Sociais de um Colégio Normal x, ao desenvolver a 4ª unidade do programa (Recursos de Aprendizagem), deu explicações gerais

introdutórias ao estudo da unidade e selecionou os alunos em grupos, para a realização de trabalhos práticos. Os grupos ficaram assim constituídos:

- A — Leituras Informativas;
- B — Construção e Fabricação;
- C — Audiovisuais;
- D — Recursos da Comunidade;

O trabalho foi orientado pelo professor, no sentido da realização de pesquisas, ilustração pela elaboração de materiais didáticos e utilização desses materiais”.

Analisando a dinâmica adotada para a realização dos trabalhos, podemos distinguir as etapas:

1ª etapa:

Cada grupo deve:

- realizar um número x de reuniões;
- apresentar um relatório escrito sobre o desenvolvimento dos trabalhos;
- selecionar um chefe de grupo que ficará encarregado de atribuir um parecer sobre a participação de cada membro (citar a colocação de cada um, o interesse etc);
- todos os membros devem dar um parecer sobre a participação do chefe do grupo.

Tal plano dava ao professor elementos para o julgamento final dos trabalhos: se foram realmente feitos em equipe ou apenas o resultado do esforço de um ou dois membros, se houve problemas difíceis para a realização, se houve a participação de elementos estranhos à classe etc.

Nessa primeira etapa podemos notar:

- *uma forma de observação* do professor, para fazer sua avaliação geral e individual;
- *o treino* dos alunos ao avaliarem a participação dos colegas (julgamento dos chefes das equipes);

— um esboço de *avaliação cooperativa* quando os membros se reúnem para dar um parecer sobre a participação do chefe.

Prossigamos com o exemplo acima:

2ª etapa:

Encerrados os trabalhos, foi feita a apresentação que constou de: exposição (oral ou escrita) do conteúdo do trabalho, explicações sobre a confecção dos materiais didáticos, demonstrações sobre a utilização dos mesmos.

Nessa etapa, o professor observou e anotou:

— profundidade do conteúdo do trabalho (em relação ao *quantum* previsto, objetivamente, para o fim dessa atividade);

- noções supostamente adquiridas;
- valor funcional dos materiais apresentados;
- valor e tipos de habilidades adquiridas (em relação

às habilidades previstas e consideradas, objetivamente, necessárias);

— atitudes dos alunos quanto ao interesse, facilidade de expressão, clareza, comportamento etc.;

- originalidade do trabalho;
- pontos considerados os mais importantes.

Durante a apresentação dos trabalhos, todos os alunos tomaram as devidas anotações.

3ª etapa:

Feita a correlação dos trabalhos pelo professor e terminado o estudo da unidade, passou-se à *avaliação cooperativa*. O professor preveniu anteriormente os alunos, no sentido de que se preparassem para o levantamento das conclusões sobre os trabalhos realizados. Esta medida é aconselhável para que os resultados sejam mais eficazes, pois a improvisação acarreta erros de avaliação.

A avaliação cooperativa foi feita através da discussão. Cada aluno pôde manifestar-se, dando sua opinião sobre o entrosamento em seu grupo, as condições em que o trabalho foi realizado, a importância desse estudo para o futuro mestre, sua atitude antes e durante a realização dos trabalhos. Bem dirigida, a discussão deu ao professor uma visão real sobre a qualidade do trabalho, coletiva e individualmente. Ofereceu oportunidades para *auto-avaliação*, quando os alunos expuseram as principais vantagens alcançadas. Entre estas vantagens, destacamos:

ATTITUDES:

- interesse para com o assunto estudado;
- crítica sobre as noções adquiridas;
- respeito às opiniões alheias;
- colaboração e participação eficientes;
- responsabilidade.

CONHECIMENTOS

- compreensão dos fatos estudados;
- quantidade das noções adquiridas;
- qualidade dessas noções;
- aplicação dos conhecimentos.

HABILIDADES:

- como fazer pesquisas bibliográficas;
- planejamento de trabalho coletivo;
- confecção de material didático;
- manejo do material;
- exposição de idéias.

4ª etapa:

Para completar a avaliação do trabalho e concretizá-lo com um símbolo, o professor mediu a aprendizagem, determinando-lhe o teor, através da aplicação de um teste.

Atento à importância dos conhecimentos, da formação de atitudes e das habilidades, o teste foi organizado no sentido de tais objetivos: 50% das questões foram reservadas para medir os conhecimentos, 30% para as habilidades e 20% para as atitudes. Isto porque durante a apresentação dos trabalhos foi fácil avaliar as atitudes dos alunos, mais fácil do que avaliar os conhecimentos por exemplo. O professor procurou incluir em seu teste, o mesmo número de questões relativas aos assuntos de cada grupo de trabalho para que as facilidades ou dificuldades fossem iguais para todos. O teste foi objetivo, variando as questões entre os tipos: falso-verdadeiro, múltipla escolha, lacunas, correspondência de colunas, seriação etc. Sendo o teste objetivo, foi organizada uma *folha de correção* com as respostas e o valor de cada questão. Computados os resultados (em números), o professor transformou-os em conceitos, de acordo com a seguinte escala de aproveitamento:

- 100% de respostas corretas = distinção (D)
- 85% a 99,9% de respostas corretas = muito bom (MB)
- 70% a 84,9% de respostas corretas = bom (B)
- 50% a 69,9% de respostas corretas = regular (R)
- 30% a 49,9% de respostas corretas = insuficiente (IN)
- 0 a 29,9% de respostas corretas = péssimo (P)

Tomando o "conceito" como a concretização final da avaliação feita pelo professor, é necessário que no processo de transformação sejam consideradas as anotações feitas pelo professor durante as várias etapas do trabalho; estas anotações devem pesar no resultado final para que o "conceito" seja uma representação real dos conhecimentos, atitudes e habilidades dos alunos no desenrolar de todas as atividades, e não apenas em uma situação de "teste", o que limitaria muito o valor do trabalho feito.

O sistema de avaliação através de "conceitos" não foi ainda adotado no total de nossas escolas; impera em muitas delas o tradicional sistema de distribuir boletins com as notas numéricas de cada matéria. Algumas escolas, mais retró-

gradas, fazem a comparação entre os alunos e os classificam conforme a média geral. Não vamos aqui entrar em pormenores sobre as razões de tal medida mas, sim, justificar o novo sistema. Não só o professor, em sua matéria, pode aplicá-lo como também a própria direção do Colégio que é a responsável pela divulgação dos "boletins" aos alunos ou seus responsáveis. Domina na classe discente a preocupação constante pela nota (nº) e muitos alunos passam grande parte do tempo somando seus pontos para ver se conseguiram pelo menos o mínimo necessário à aprovação. Essa preocupação pelas notas em si é contrária aos reais objetivos da educação. O professor que não adota o sistema de "conceitos" sente, ao distribuir os testes para os alunos e fazer com eles um comentário, que a preocupação maior destes é verificar se o professor somou os pontos direito, conferir o que o professor fez, isto se a nota não foi de acordo com a que esperavam porque, em caso contrário, não existe a menor preocupação em analisar os resultados. Esta mentalidade errada necessita ser corrigida para que nossos alunos se tornem mais profundos e portanto, menos superficiais. A preocupação deve ser para com o essencial: porque errou, o que errou etc.

CONCLUSÃO

Do exposto, concluímos que:

- a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem, devendo ser imediata e contínua;
- vários são os meios empregados na avaliação, sendo de grande importância a auto-avaliação do aluno e a observação do professor;
- nunca se deve empregar apenas um meio de avaliação: só observação ou apenas um teste;
- devem-se combater os tradicionais sistemas de representação da avaliação por classificação comparativa dos alunos;
- deve-se dar grande importância à formação de atitudes, habilidades e à aquisição de conhecimentos, quando se avalia um trabalho de Ciências Sociais;

— deve-se dar grande importância à formação de atitudes, habilidades e à aquisição de conhecimentos, quando se avalia um trabalho de Ciências Sociais;

— o professor deve acostumar-se a anotar suas observações e, nesse sentido, deixamos como sugestão o modelo de uma ficha de observação que poderá ser adaptada ou modificada, conforme os objetivos que o professor tenha em vista atingir.

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

GRUPO A SÉRIE 1.^a CURSO FORMAÇÃO

PROFESSOR:.....

NOMES	Conhecimentos				Habilidades				Atitudes			
	ETAPAS DO TRABALHO											
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a
Edil Maria		MB		MB	B	B		B	B	B	MB	B
Elizabeth Santos . .		B		MB	R	R		R	B	MB	MB	B
Odete Rezende		R		B	R	R		B	MB	MB	MB	MB
Vera Lúcia		B		MB	MB	MB		MB	MB	MB	B	MB
Zenilda Moraes . . .		R		R	B	B		R	R	B	R	R
Observação coletiva	D	MB	MB		MB	MB	MB		MB	MB		

BIBLIOGRAFIA:

- Nérici, Imideo — "Introdução à Didática Geral"
 Mattos, Luis Alves de — "Sumário de Didática Geral"
 Bradfiel, James M. e Moredok, Stewart H. — "Medidas e Testes em Educação"
 Apostila do Departamento de Psicologia do PABAAE — "Será que avaliamos realmente nossos alunos?"
 Boletim de "Estudos Sociais, n.º 3, pág. 7 — PABAAE.

CURSOS RADIOFÔNICOS

Marty Spitali de Mendonça

O problema do analfabetismo no Brasil é dos mais sérios, senão o mais grave que assola o País.

Todos os anos se diz que milhares de novas escolas foram criadas. Ainda assim, milhões de brasileiros continuam num mundo à parte, sem nenhuma conexão real com o mundo em que vivemos e do qual permanecem isolados.

Pode-se considerar que o Brasil é um "continente" que, por sua enorme extensão, dificulta qualquer trabalho que se faça no sentido de diminuir seu nível de analfabetismo. Por êsse motivo é que, seguindo exemplos de diversos outros países, criaram-se no Brasil diversos cursos radiofônicos.

Por que Cursos Radiofônicos?

Entre as dificuldades que impedem um agricultor de aprender a ler, encontra-se a distância que o separa de uma escola rural; às vezes, até mais de dez quilômetros.

Os Cursos Radiofônicos têm como objetivo instruir, informar, alfabetizar aqueles que, no meio rural, pouca ou nenhuma oportunidade têm de aprender. O rádio de pilha tem a facilidade de penetração centuplicada porque vai até onde as escolas comuns não puderam chegar.

Os Cursos Radiofônicos de Minas Gerais

Os CRMG desde 1963 vêm lutando por sua sobrevivência. Quase ignorados, só agora conseguiram o auxílio necessário para atuar efetivamente, graças ao "Projeto de Difusão de Inovações no Brasil Rural" (convênio UNESCO, USAID, ACAR, UFRMG).

Os CRMG querem fazer uma alfabetização funcional, proporcionando ao adulto iletrado uma aprendizagem consciente. Isto significa integrá-lo no mundo que ele desconhece e do qual ignora que faz parte.

"O analfabetismo representa um aleijamento mental. Socialmente, é uma violação da categoria de comunicação e, portanto, uma negação da democracia, e uma contradição da própria cultura."

O Projeto-Piloto

O projeto-piloto será realizado em núcleos experimentais:

- 1 — Corinto — compreendendo as comunidades de Curralinho de Dentro e Mimoso;
- 2 — Cataguases — (Itamarati de Minas);
- 3 — Pedro Leopoldo — (Capim Branco);
- 4 — Itaúna — (Brejo Alegre e Pedras);
- 5 — Paraopeba — (São Geraldo da Picada);
- 6 — Santos Dumont — (São João da Serra).

Serão ministradas aulas de Linguagem, Aritmética, Atividades Agropastoris, Higiene, Estudos Sociais, Formação Religiosa e Artes Domésticas.

O programa, bastante sintetizado, foi feito tendo-se em vista o caráter precário de uma alfabetização pelo rádio, a emergência deste programa, e a exigüidade de tempo disponível para cursos como este.

As Equipes de Trabalho

São as seguintes:

- I — Equipe Central — pessoal administrativo e pessoal executivo;
- II — Equipe de Monitores e de Membros do Comitê-Rádio-Escolar;
- III — Equipe de Viagem — composta de professores, elementos de contato entre os CRMG e as comunidades.

O CURSO DE MONITORES

As classes formadas em cada comunidade estarão sob a supervisão direta de monitores, elementos escolhidos entre os de instrução mínima primária, da própria comunidade.

Para melhor atuação coordenada desses supervisores, realizar-se-á um Curso Intensivo de Treinamentos de Monitores, o primeiro de uma série. Iniciar-se-á no próximo dia 26 de fevereiro e se estenderá a 4 de março de 1967.

As Aulas

As aulas serão dadas em regime de internato e horário integral na "Escola Média de Agricultura do Florestal", devendo comparecer ao Curso dezesseze candidatos, já inscritos.

No curso serão ministradas aulas de didática das matérias constantes do Curso de Alfabetização. Além disso, os monitores aprenderão como conduzir as aulas, conhecer os alunos e, ainda, elementos básicos de instrução de adultos. Aprenderão também a técnica, manejo e conservação do aparelho retransmissor, e a confecção de material didático, utilizando métodos rudimentares.

A CIGARRA

Eurico Silva

Cigarra — *cicada*, do latim. Nome de um inseto que, durante o tempo calmoso, faz ouvir nos campos, nos jardins arborizados, um ruído estridente, prolongado e monótono. Inseto hemíptero, colíostro.

Juvenal, o poeta latino, empregou a palavra *cigarra* como sinônimo de *estio*, a estação quente e da família dos cicadários; entre os demais, ela é considerada grande e pesada.

Põe a cigarra os ovos numa fenda, feita nos galhos, nos ramos. As larvas, dentro de aproximadamente vinte dias, estão formadas, ainda envoltas numa casca e penduradas aos ramos por um fio. Caem, afinal e, libertadas do invólucro, furam o solo, em busca das raízes.

Passam cerca de alguns anos nessa vida subterrânea, sugando a seiva das raízes. Finalmente, preparam-se para o estado de adultas. Saem do solo, sobem a um tronco e, no fim de determinado tempo, libertam-se, pondo-se a voar e a cantar, quando se rompe a sua veste ninfal, pelo dorso.

Há um tipo, nos Estados Unidos, que leva dezessete anos de vida subterrânea, em forma de larva; é a maior existência larvária até hoje conhecida entre os insetos. Adultas, vivem somente três meses.

De olhos enormes, salientes e afastados; o abdômen arredondado ou cônico; duas asas superiores sobre duas menores.

O abdômen dos machos tem, na base, espécie de duplo tambor cuja pele seca vibra com os movimentos bruscos de

músculos especiais, causando o estridular durante as muitas horas ensolaradas.

É das regiões tropicais.

Muito lembrada pelos poetas gregos, como um animal de voz agradável. Tinham-na, assim, por sonora e melodiosa. Homero, Hesíodo, Teócrito, Platão e Tucídide, nas suas composições literárias.

Granjeou a cigarra a reputação de ser tonta, preguiçosa e imprevidente; daí a conhecida fábula, "A cigarra e a formiga", em que o autor conta haver cantado, ela, todo o verão e, chegando o inverno, não tinha o que comer. Pediu alimento à formiga que lho negou.

A cigarra é inofensiva,
mas vive sempre vadiando.
"Trabalhar? Pra quê? diz ela,
é melhor viver cantando..."

Olga Monteiro de Barros também compôs versos, referindo-se à abelha, à cigarra e à formiga. Pena é não me ser possível transcrevê-los aqui. Mário Pedreira fez um poema historiando o caso da cigarra e da formiga.

Olegário Mariano descreveu um entêrro da cigarra, mas faz referência à mãe que o acompanhava. Entretanto as cigarras nascem órfãs...

Antigamente, e quem sabe se até hoje?, em alguns casos, os poetas eram tratados como cigarras — tinha a fama de viver o dia presente, sem se cuidarem do futuro. E tanto que a um, depois celebrado poeta brasileiro, por isso mesmo, e só por isso, um pai negou a mão da filha, em casamento.

Não sabemos se também Phedro, fabulista latino, libertado de Augusto, mais Esopo — ex-escravo — ficcionista grego, e La Fontaine, poeta francês que tem nas *Fábulas* a sua maior glória literária, dedicaram-se, com admiração e entusiasmo, ao tão curioso inseto, de apreciação marcante, em outras eras. Nessa base, há inúmeras referências posteriores, em traduções.

— De cigarras existem vinte e uma mil espécies contando o Brasil cêrca de mil e quinhentas. Ordem dos homópteros, mas só nos referimos às cantadoras.

Canta e sempre, na época que lhe é propícia, friccionando órgão particular que existe na parte superior de seu abdômen, como se fôsse o ruflar de uma caixa de percussão.

Por êsse fretenir constante, como se alheando dos outros misteres da vida, foi que lhe negou alimentos a laboriosa formiga, dizendo-lhe ser negligente e não precavida, deixando de guardar "quelques grains pour subsister jus qu'à la saison prochaine".

A cigarra não come, suga.

Quanto à procriação, o que repetimos, — os ovos são colocados nas fôlhas, nos galhos, e se desenvolvem durante certo tempo; depois descem ou caem no solo onde se mergulham os germens, e aí ficam a maior parte de seu tempo de existência que vai até a um decênio; crescem e alimentam-se chupando nas raízes das árvores. Depois sobem à ramagem, iniciando a vida para a reprodução, após a temporada orquestral.

INFORMAÇÕES SOBRE A CIGARRA

(*Coligidas por Messias Carrera*)

Conta Estrabão, geógrafo grego do Século I, as peripécias de um interessante torneio de citara, que se travou em Delfos, no tempo da Magna Grécia, entre um citarista de Locres e outro de Regio, duas colônias gregas do extremo sul da península itálica. O vencedor desta pugna foi o representante de Locres, graças ao auxilio providencial que recebera de uma cigarra. Este inseto, penetrando no anfiteatro, onde se realizava a prova, pousou sobre a citara do concorrente vitorioso e pôs-se a "cantar"; o seu "canto" substituiu magnificamente o som de uma corda que se rompera naquele instrumento.

Diz ainda Estrabão que, devido ao clima bastante úmido, a região vivia mergulhada em sombria bruma e, por isso, as cigarras jamais ali "cantavam" mas, quando elas atravessavam o Rio Halex, divisor daquelas duas colônias, punham-se a estridular em Locres, onde os dias eram quentes e cheios de sol.

— AS VOZES DA CIGARRA —

Estridular, cantar, blaterar, chiar, chichiar, ciciar, escardingar, fretenir, garritar, rechiar, retinir, zangarrear, zinir, ziziar, zunir, estrilar, cigarrear, rechinar.

Chega a vez do canto dos poetas, do cigarrear dos vates, cujo material nos está às mãos, ou à memória, nos veio na hora oportuna. Nem de todos, é óbvio:

CONHEÇAMOS A FÁBULA DE ESOPO (500 a. J. C.)

Uma formiga, no inverno, punha ao sol todo o trigo que havia apanhado durante o verão. Uma cigarra esfoameada, vendo essas provisões, aproximou-se e pediu-lhe que lhe desse um pouco de trigo, ao que a formiga respondeu:

— “Minha amiga, que fizeste no verão enquanto eu trabalhava?”

— “Andava cantando pelos bosques, respondeu a cigarra, por isso não tinha tempo para arranjar provisões.”

— “Pois se cantavas no verão, dança agora no inverno”.

E, recolhendo outra vez o trigo, riu-se da ociosidade e imprevidência da cigarra.

Há sempre nas fábulas um preceito moral: Devemos trabalhar a tempo, para que depois não nos falte o sustento.

A CIGARRA E A FORMIGA

*Tradução de Manuel Maria Barbosa
da Bocage, (1675-1805)*

Tendo a cigarra em cantiga
folgado todo o verão,
achou-se em penúria extrema
na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
que trincasse, a tagarela
foi valer-se da formiga
que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe emprestasse,
pois tinha riqueza e brio,
algum grão com que manter-se
até voltar o aceso estio.

A formiga nunca empresta,
nunca dá, por isso junta.
“No verão, em que lidavas?”
à pedinte ela pergunta.

Responde a outra: “Eu cantava
noite e dia, a tóda hora.”
“Oh! Bravo! — torna a formiga —
cantavas? Pois dança agora!”

A CIGARRA

Amadeu Amaral

Pia um pássaro, além. De uma copa responde
estrídula cigarra, e o canto agudo estira.
Dir-se-ia que a terra, ante o Verão que expira,
ergue uma prece à luz, dando uma voz à fronde.

Por que canta a cigarra? E que diz ela? Onde?
Em que frincha de sombra? O grande sol que a inspira
dando-lhe o alto esplendor deste céu de safira,
a penumbra produz que a dissimula e esconde.

Canta cigarra! Tu que em vez de teres garra,
bico, dardo ou ferrão, tens uma voz fremente,
enche de teu clamor estas matas e furnas.

O destino do poeta é como o teu, cigarra:
Sonhar sonhos de luz na penumbra envolvente,
dar um frêmito e um canto às frondes taciturnas.

ÚLTIMAS CIGARRAS

*Um soneto extraído das "Últimas
Cigarras", de Olegário Mariano:*

Cigarra! Levo a ouvir-te o dia inteiro,
Gosto de tua frívola cantiga,
Mas vou dar-te um conselho, rapariga:
Trata de abastecer o teu celeiro.

Trabalha, segue o exemplo da formiga,
Aí vem o inverno, as chuvas, o neveiro,
E tu, não tendo um pouso hospitaleiro,
Pedirás... e é bem triste ser mendiga!

E ela, ouvindo os conselhos que eu lhe dava,
(Quem dá conselhos, sempre se consome...)
Continuava cantando... continuava...

Parece que no canto ela dizia:

— "Se eu deixar de cantar, morro de fome...
Que a cantiga é o meu pão-de-cada-dia."

A CIGARRA

Hermes Fontes

Não, orgulhosa! Não, alma nobre e vadia,
nunca foste pedir migalha ao formigueiro!
Dessedenta-te o sol e te nutre a alegria
de viver e morrer, cantando o dia inteiro...

Que infâmia ires bater ao vizinho celeiro,
tu que tens o celeiro universal do Dia
e preferes morrer queimada, em teu braseiro
íntimo, a renunciar a tua fantasia!

Não! Tu és superior ao código e ao compêndio,
à Economia ou à Moral. — Aristocrata,
crês que prever miséria é já um vilipêndio.

Prima-dona pagã do Jardim e da Mata,
trazes dentro em ti mesma, em teu constante incêndio,
a luz que te alimenta e o fogo que te mata...

O PÃO É VIDA PARA O HOMEM

Pe. Francisco de S. Viana

De manhã, o padeiro passa pelas ruas da cidade e deixa, nesta ou naquela casa, um pão. Um pão embrulhado com um rude cerimonial, ou simplesmente acompanhado de um gesto de entrega. Se isto não acontecer as pessoas certamente passarão pela padaria, para buscá-lo. Há sempre um pequeno diálogo antes da compra do pão. O padeiro embrulha-o, e o entrega a quem o busca. Alguns têm gestos solenes, chegando mesmo a uma cerimônia rudimentar, mas bem significativa. As pessoas pegam; entregam um símbolo que fica no lugar do pão. São fatos rotineiros. No dia em que faltar o pão nascidade, esta falta assumirá um aspecto trágico e uma interrogação surgirá em cada lar, em cada rosto.

Acreditamos que estes acontecimentos diários têm um sentido que vai além daquele que nos salta à vista. Buscamos o pão, como procuramos os outros alimentos, porque desejamos viver. Se não comemos, morreremos. O pão é vida para o homem. Tem sentido, como todos os gestos que o cercam. Em si mesmo, o pão é uma longa e misteriosa história, cheia de realidades sérias. Tem um passado, age no presente e impele os homens para um futuro. Constitui um capítulo vivo da história humana. Indica muitas descobertas. Viveu na mente de muitos, até conseguir a forma e as qualidades que no momento nos apresenta. Tomou formas diversas e coloridos especiais. Muitas máquinas foram inventadas por sua causa e muitas descobertas se fize-

ram no campo da ciência, para que êle chegasse a nossos dias tão naturalmente apeteçido, ação sintetizada, resumo de milhares de sacrificios do passado e do presente, êle se torna, para a maioria, uma alimentação insubstituível.

Seu uso é interessante. Desde a sua compra, ela é qualquer coisa de vivo. O pdeiro, depois d um diálogo rápido, entrega o pão ao freguês com um gsto, que difere das demais atitudes que seguem a compra de outras mercadorias. Êle entrega o pão que deve ser tomado. Recebe em troca o dinheiro, simbolo que cada vez mais assume uma severidade maior, por ser um cruzeiro dia a dia mais difcil de ser conseguido e de ser levado. "Quem não trabalha, que não coma". É bem verdade, é muito justo; mas há tantas pessoas que desejam comer sem trabalhar, porque nunca pensaram na comunhão dos sacrificios humanos. Jamais descobriram o sentido do dinheiro...

O pão é tomado em refeição. É tomado o que foi entregue e só se pode tomar se fôr entregue. Significa muito esta ação que se passa na refeição. Quem o toma passa a viver dos esforços, das conquistas e dos sacrificios dos seus semelhantes. Encontra-se com êles em comum união. Numa palavra: em comunhão.

O Cristo diz: "Eu sou o pão vivo, descí do céu". "Por que e para que? Para ser a vida, e para ser tomado?". Também êle tem uma história longa, resume uma história humano-divina, uma conquista nunca alcançada. Entregou-se e, portanto, deve ser recebido. Sômente recebido pode dar a vida. "Quem comer deste pão viverá eternamente". "São Paulo nos diz com firmeza: "Nossa Páscoa é o Cristo imolado". Poderíamos dizer que nossa passagem é o Cristo que se entregou. Quem não o recebe, não o conhece. Quem não o conhece, não tem nêle a vida. Na ação de se entregar está o seu sacrificio; mas é necessário; que alguém receba o que foi entregue. Aqui está a participação no sacrificio que foi entregue. O pão divino que se entregou é recebido.

A missa é uma refeição do Pai dos céus, em que o Cristo, pão celeste, entrega-se para ser recebido, tomado. Há um diálogo que antecede a sua ação de se entregar e de ser tomado. A palavra é celebrada com maior ou menor solenidade. O pão tomado é um sacrificio participado. O Cristo tomado é a Missa participada.

Recebendo-o, comungamos, entramos em união comum com todos os valores do Cristo ressuscitado, que venceu a própria morte. É a vida que se assegura. O pão material mantém nossa vida, mas o Cristo é em plenitude o sentido de toda a vida. Cristo-Páscoa que se entrega, Cristo-Pão que se recebe, torna-se para nós a vida eterna.

Quando alguém vai participar de uma solene refeição, prepara-se para ela. O conhecimento-vida dos que participam da unidade e sentido à refeição que deve ser participada. Na missa, não pod faltar êste conhecimento vida. A Missa é uma refeição, nela não pode absolutamente faltar o Cristo-Páscoa, o Cristo-Pão. Se é um pão que se entrega, são muitos os que o tomam; no entanto, os que o recebem não podem dividi-lo, mas sim entrar em união comum, em comunhão: com o Cristo e entre si.

A refeição sagrada se celebra, colocando presente a entrega do Cristo para que, recebido por nós, nos entreguemos a nossos irmãos. Nêles o Cristo nos reconhecerá como participantes de sua caridade. Aos pequenos, aos fracos, aos maus e aos bons, quer dar todo o seu amor. A todos convida para sua refeição e quase os obriga a recebê-la. É pena que muitos estejam cansados e tenham perdido a fome. A vida já não lhes interessa! O divino padeiro passa, mas êles já estão saciados. Ele se entrega, mas há muito que não o querem receber. Os que o recebem dão exuberantes frutos de vida; da sua boca brota um louvor para tudo quanto deve ser louvado. Assim nasce um hino que jamais será interrompido: "O vencedor da morte reina vivo! Aleluia".

CATECUMENATO

"O catecumenato é a uma instituição da Igreja, que tem por finalidade preparar para o Batismo.

Reúne também os que foram batizados, quando crianças (mas que nenhuma formação cristã receberam), a fim de os preparar para a Confirmação e Eucaristia". D. André Jacques.

Esta determinação do Bispo de Grenoble nos indica o papel preponderante da Evangelização e da Catequese na Pastoral da Igreja. É o Bispo que assume esta responsabilidade e depois corresponsabiliza os agentes da Pastoral.

É a Igreja que deve colocar-se em estado de catecumenato, já que sua missão principal é fazer que o Cristo seja conhecido e vivido, porque "todo o que crê que Jesus é o Cristo, nasceu de Deus, e todo o que ama aquele que o gerou, ama também aquele que foi gerado" Jo 1.^o, 5.1. Como pode alguém crer em Jesus se este não lhe fôr anunciado? Conhecido, o Cristo se transforma em vida para quem nele crê. "Eu vivo, mas, já não sou eu, é Cristo que vive em mim; a minha vida presente na carne, eu a vivo na fé no filho de Deus, que me amou e se entregou por mim". Gal. 2,20.

Nos primeiros tempos do cristianismo o Catecumenato era uma instituição eclesíastica. Pela conversão o pagão rompia com seu meio familiar e social. Não era fácil enfrentar as dificuldades que surgiam. Pela Instrução entrava em contato com Cristo, em tôdas as dimensões de seus ensinamentos. Pelo Batismo se tornava uma nova criatura, renascida da água pelo Espírito, em todos os sentidos de sua vida e costumes.

Depois do Século VI, generalizou-se o hábito de batizar as crianças logo depois do nascimento. As famílias e as instituições cristãs asseguravam às crianças uma interiorização da Fé. Assim não havia dificuldade em que o

Batismo fôsse administrado logo depois do nascimento. Quando a criança chegava à idade de dar uma resposta consciente, já se encontrava preparada para isto. Restava-lhe, portanto, uma instrução mais intensa para perfeição da Fé, o que era feito através da instrução.

Em nossos tempos as famílias e as instituições não garantem a Fé. Não havendo vivência cristã, interiorização, o germe da Fé não se desenvolve. Dado isto, é necessário que pensemos em termos de Catecumenato.

Acreditamos que já é tempo de, na Arquidiocese de Belo Horizonte, refletir-se sobre esta realidade. Em mais de um milhão de habitantes encontramos muitos que são pagãos e que talvez recebessem o batismo, se fôsem devidamente preparados para êle.

De um modo geral, tomamos contato com êstes casos, nas vésperas do matrimônio. São preparados de um modo sumário e muito dentro de uma catequese nocional. A finalidade não é a conversão, mas o Sacramento.

O CPC se propõe consultar os senhores párocos da Arquidiocese e, confirmados os fatos, proporá ao Senhor Arcebispo, D. João de Resende Costa, a criação da referida instituição, dentro da seriedade que lhe é peculiar.

Catecumenato em Sentido Amplo

Há tempos, uma real experiência vem sendo feita em nossa Arquidiocese, com o Catecumenato Eucarístico. O êxito dêste fato encoraja o CPC a lançar, em breve, uma outra tentativa, o Catecumenato da Confirmação. Para isto se encontra totalmente autorizado por sua Exa. D. João de Resende Costa.

A orientação para tôda a Arquidiocese é que a Primeira Comunhão se faça com a devida preparação, através do Catecumenato Eucarístico, e que se observem as melhores condições psicológicas das crianças.

Depois de muitas reflexões o CPC apresentou os problemas ao Sr. Arcebispo e, com plena aprovação, sugere que a Primeira Comunhão seja feita na segunda série do Primário, ou em condições equivalentes. Ainda ficou estabelecido que a Confirmação se realize na quarta série do Primário em diante, ou seja, dos 11 aos 15 anos, com a devida preparação através do Catecumenato da Confirmação.

O terceiro ponto de suma importância em Catequese Pastoral é o engajamento dos nossos adolescente na Igreja. Uma catequese bem apropriada está sendo estudada e refletida pelo CPC, para que este ponto sensível seja aproveitado por meio de um preparo especial e de convivência de grupo, de tal maneira a proporcionar ao pré-adolescente uma inserção consciente e responsável na comunidade eclesial.

FINALIDADE DO CATECUMENATO

A finalidade do Catecumenato é despertar a Fé nos que não a possuem e torná-la consciente e adulta. Ainda fazê-la germinar nos que a detêm em semente, pelo Batismo recebido na infância.

Não se trata, portanto, de um mero ensinamento, mas de uma interiorização, de uma vivência cristã. Claro está que uma educação na Fé não se pode fazer em pouco tempo. Supõe condições pedagógicas suficientes para que os catecúmenos despertados para a Fé, dela vivam na esperança de uma caridade intensa.

Concordamos que a Fé é uma opção pessoal, mas sua vivência supõe ambientação. A criança cresce e se desenvolve normalmente no ambiente que lhe é próprio. Também a fé cresce e dá seus frutos no ambiente eclesial.

DIMENSÕES DO CATECUMENATO EUCARÍSTICO E DA CONFIRMAÇÃO

Entendemos que em ambos haja uma preparação remota, que possibilite todos os passos dinâmicos de uma edu-

cação religiosa. Também se pode deduzir que, depois da Primeira Comunhão se inicie, sem perda de tempo, a preparação remota para o Catecumenato da Confirmação.

Após a Confirmação, uma boa dose de responsabilidade apostólica deve ser confiada aos crismandos, para que se preparem para um compromisso mais profundo com a Igreja.

REDAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO:

Rua Sergipe, 440 — Belo Horizonte

TIRAGEM DA REVISTA (pela qual nos responsabilizamos):
5.000 exemplares

ASSINATURA: 4 n.ºs ao ano: NCr\$ 3,60

NÚMERO AVULSO: NCr\$ 1,00

(Tôda correspondência deve ser dirigida ao endereço acima
para Elisabeth Vorcaro Horta)

**NO PRÓXIMO NÚMERO:
DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM**



Origem: Doação

Preço:

525 10/19/19, 11 de Junho 2019 P.

INDICE

	<i>Págs.</i>
<i>Introdução</i>	3
<i>O Sistema de Numeração pela Teoria dos Conjuntos na 1.ª Série — Prof.ªs A. L. Amaral Duarte e M. Tereza Barbosa Magalhães</i>	5
<i>Aspectos do Pensamento de William Gomes — A. Cláudio Moreira de Souza</i>	23
<i>Mais e Melhores Escolas para Minas Gerais — J. Roberto de Aguiar e Suzy P. de Mello</i>	27
<i>Reflexões à Margem de uma Grande Vida — Elisabeth Vercaro Horta</i>	41
<i>Democracia e Educação — M. Auxiliadora de Souza Brasil</i>	44
<i>Cursos Radiofônicos — Marly Spetall de Mendonça</i>	61
<i>A Cigarra — Eurico Silva</i>	64
<i>Informações Sobre a Cigarra</i>	67
<i>A Cigarra na Poesia</i>	69-72
<i>O Pão é Vida para o Homem — Pe. Francisco Viana</i>	73
<i>Catecuninato</i>	76