

Delgado de
Carvalho

Sociologia Educacional

BIBLIOTHECA
PEDAGOGICA
BRASILEIRA

SERIE III

ACTUALIDADES
PEDAGOGICAS

VOLUME VI

EDITORA NACIONAL



00043853

SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
RIO DE JANEIRO, D. F. — E. U. BRASIL

A BIBLIOTECA CENTRAL
DE EDUCAÇÃO *à Embaixada*

*Argentina - para os novos cursos
de Português em Buenos Ayres*

PIDESE CANGE

Apartado de Correos Nº 1702

DELGADO DE CARVALHO

SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

PARA AS ESCOLAS DE PROFESSORES
DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO E
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFES-
SORES EM ESCOLAS NORMAES.



1933

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

RUA GUSMÕES, 26, 28, 30. S. PAULO

BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS



JOHN DEWEY
Segundo o busto de Epstein

Indice

PGS.

| | |
|----------------------|---|
| INTRODUÇÃO | 5 |
|----------------------|---|

PRIMEIRA PARTE

A ANALYSE SOCIAL

| | | |
|----------|--|-----|
| Capitulo | I — Definições e Historico | 11 |
| Capitulo | II — A Organização Social | 27 |
| Capitulo | III — O Individuo e a Collectividade | 45 |
| Capitulo | IV — Os Grupos Primarios. A) A Familia | 59 |
| Capitulo | V — Os Grupos Primarios. B) O Grupo de Recreio | 83 |
| Capitulo | VI — Os Grupos Primarios. C) A Communidade | 95 |
| Capitulo | VII — Os Grupos Intermediarios | 115 |
| Capitulo | VIII — Os Grupos Secundarios. | 135 |

SEGUNDA PARTE

OS VALORES SOCIAES

| | | |
|----------|---|-----|
| Capitulo | IX — O Controle Social | 163 |
| Capitulo | X — O Conceito de Progresso | 185 |
| Capitulo | XI — Os Valores Sociaes. | 201 |
| Capitulo | XII — Classificação dos Valores Sociaes | 217 |
| Capitulo | XIII — Distancias Sociaes | 235 |
| Capitulo | XIV — Os Niveis Sociaes e a Burguezia | 260 |

TERCEIRA PARTE

O PROCESSO EDUCATIVO

| | | |
|----------|---|-----|
| Capitulo | XV — As Finalidades. | 271 |
| Capitulo | XVI — O Plano de Estudos | 287 |
| Capitulo | XVII — Valor Educativo dos Conhecimentos. | 311 |
| Capitulo | XVIII — A População Escolar. | 359 |
| Capitulo | XIX — Disciplina e Orientação. | 383 |
| Capitulo | XX — Actividades Extra-classe | 409 |

Introdução

I have gathered you a garland of
fragrant and unwithering flowers, of which
little but the thread that binds them is
my own.

RANKIN WENLOCK.

ESTE primeiro ensaio de Sociologia Educacional é apenas uma tentativa de acclimação, em nosso meio, de um ramo de estudos sociologicos especiaes, hoje já correntes nos Estados Unidos. Este facto explica, em parte, as referencias tão frequentes a fontes norte-americanas.

A inclusão desta cadeira de sociologia applicada no curso do *Instituto de Educação* do Districto Federal pelos professores Anisio Teixeira e Lourenço Filho veio mostrar a importancia que estes dois reformadores de nosso ensino attribuem á formação social do professor. O exemplo, aliás, foi seguido em S. Paulo, onde o professor Fernando de Azevedo prestou identico serviço ao curso normal.

Não se trata aqui de apresentar ao publico uma obra de profunda originalidade. E' apenas a vulgarização de um certo numero de trabalhos sobre a materia: varios livros estrangeiros se acham aqui, de facto, interpretados e mesmo quasi resumidos para o uso de nossos estudantes.

A divisão, entretanto, é exclusivamente minha assim como a disposição

do material. Foi cuidadosamente planejado o trabalho para um curso intensivo de tres mezes, com cinco aulas semanaes. Nelle apresentei, hauridos nos mestres estrangeiros, os assumptos que julguei mais adequados a um conhecimento satisfactorio do meio social em que vão actuar os nossos futuros professores.

A minha preocupação predominante foi apresentar a civilização occidental em alguns de seus detalhes e principalmente o ponto de vista brasileiro. Ahi estão analysados livros de Pitirim Sorokin (*Social Mobility*), de Edmond Goblot (*La Barrière et le Niveau*) e de outros. A parte relativa á "*Analyse Social*" é tirada de Alvin Good, de Peters, e de Snedden. Muito material sahiu tambem das obras de Robinson Smith; a contribuição de Alexandre Inglis e de Leonard Koos é grande. Em summa, procurei em todos os sociologos norte-americanos que se especializaram em Sociologia Educacional, suggestões, pensamentos e citações que julguei aproveitaveis ao nosso caso. Não multipliquei as referencias a estes autores afim de não sobrecarregar o texto inutilmente, e por considerar a declaração que ahi vae como sufficiente para reduzir a suas verdadeiras proporções a parte de originalidade que me cabe nesta obra. Não tento me apresentar aqui como iniciador de uma sciencia nova, mas tendo unicamente em vista os interesses do ensino normal em minha terra, procurei ser apenas o agente trans-

missor de ideias e pontos de vista que achei acertados. Faço isso com toda a sinceridade e com a mais absoluta imparcialidade pois este ensaio de sociologia educacional não defende these alguma, não ataca convicções respeitáveis, não procura endoutrinar, mas limita-se a constatações, occasionalmente acompanhadas de exemplos. Tudo que ahi vae, entretanto, póde ser submettido a franca discussão sem enfraquecer as realidades apresentadas.

O plano de trabalho é essencialmente logico. De facto, quando um grupo deseja adaptar o seu processo educativo a uma sociedade, é essencial, antes de tudo, saber a que typo de sociedade se applica semelhante adaptação. E' indispensavel pois uma "*Analyse Social*", objecto da primeira parte do trabalho, que procura dar a formula da sociedade occidentalizada em que vivemos.

Conhecido assim o typo de sociedade ainda se torna indispensavel saber quaes os valores sociaes que vão dictar as finalidades do processo educativo. Não ha, talvez, profundas divergencias sobre o proposito geral da educação: o que, ao contrario, varia muito, são os pontos de vista sociaes, os *Valores*. E' objecto exactamente da segunda parte a analyse destes valores sociaes que determinam as attitudes e os ideaes de uma sociedade e que, em consequencia, determinam os typos de estratificação e de mobilidade social que nella se encontram, typos es-

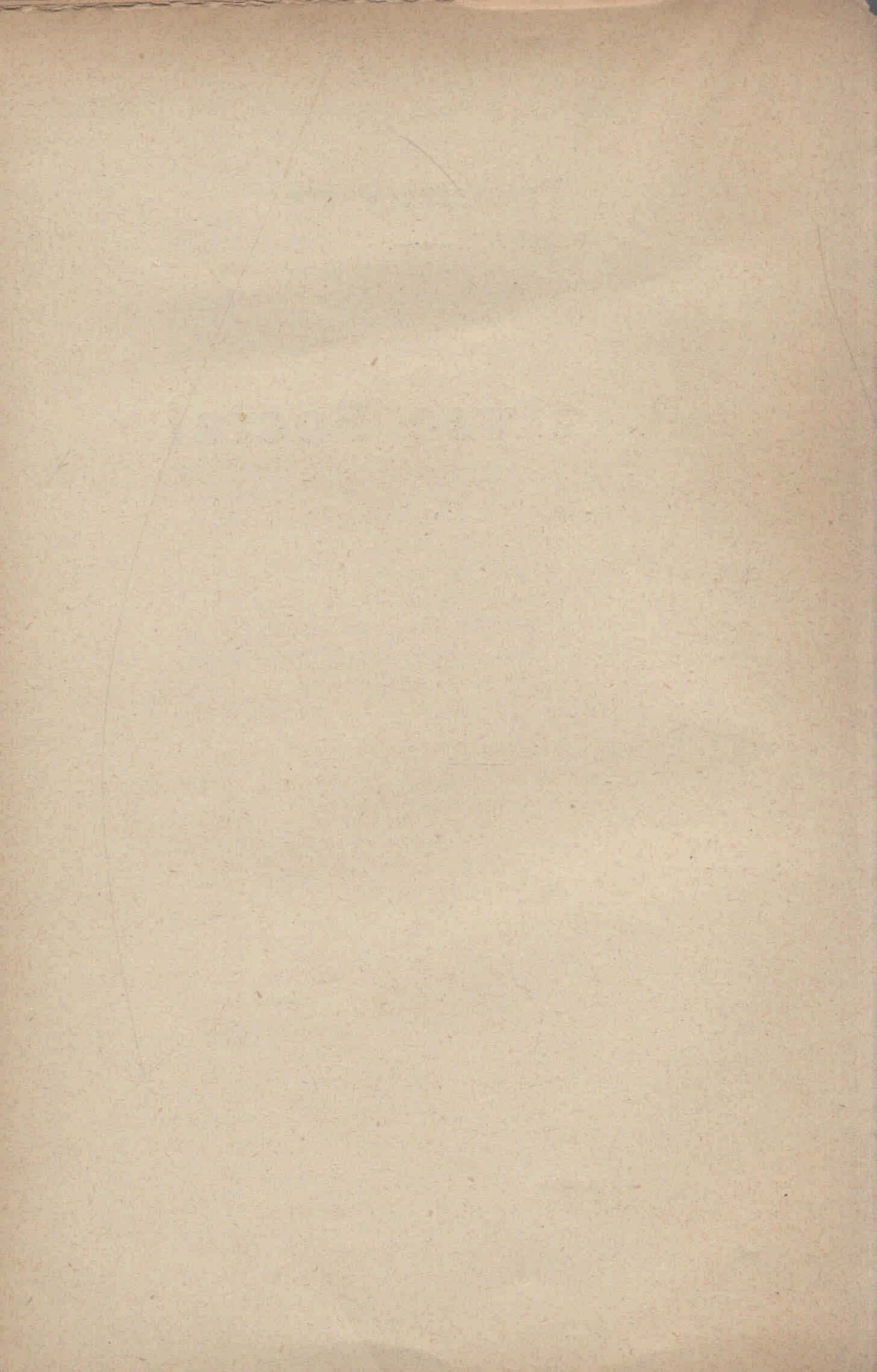
senciaes a uma interpretação sociologica de suas aspirações e de seus objectivos educacionaes.

Só depois destas duas grandes analyses preliminares chegamos á terceira parte da obra, o *Processo Educativo*, que abrange as principaes questões educacionaes estudadas, não sob o prisma psychologico nem sob o prisma philosophico, mas sob o ponto de vista puramente sociologico.

Eis o plano do presente ensaio que, ao ser traçado inicialmente, recebeu a approvação de meus collegas e amigos, professores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a quem muito agradeço as uteis suggestões que fizeram emquanto estava com as mãos á obra.

Primeira Parte

Analyse Social



CAPITULO I

Definições e Historico

1. — EDUCAÇÃO

Definições de Dewey, Thorndike, Bode, etc.

2. — SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

Pontos de vista de Alvin Good e de Snedden

3. — A SOCIOLOGIA EDUCACIONAL NOS ESTADOS UNIDOS

Objectivos e directrizes da Sociologia Educacional. —
Os dados e sua interpretação. — Um exemplo : os
Estados Unidos. — Os pontos capitaes da Sociologia
Educacional.

Definições

1. *Educação.*

Para DEWEY, educação é o processo continuo de reconstrucção da experiencia, destinado a dotar a vida do individuo de um conteúdo sempre mais rico e mais largo e, ao mesmo tempo, a dar a este individuo um poder de controle sempre maior sobre o proprio processo educativo.

Interpretando um pensamento analogo, W. C. BAGLEY define a educação um processo pelo qual o individuo adquire experiencia que lhe tornará mais efficiente a acção futura.

A educação, diz THORNDIKE, ao mesmo tempo sciencia e arte, comprehende a interpretação, o controle e a realização de mudanças promotoras de bem estar geral. Como sciencia, ella se acha interessada na descoberta de ajustamentos satisfactorios do individuo ao meio; como arte, ella formula os processos de mudanças necessarias a semelhantes ajustamentos, na propria natureza humana.

São numerosas as definições da educação como processo de adaptação porque variam segundo o ponto de vista, psychologico, social, objectivo ou institucional considerado pelo autor. Umas são demasiado metaphysicas, outras praticas demais. Tambem influem nas definições os agentes considerados e o fundo natural de crescimento e aprendizagem que o processo forçosamente incluye. Por isso, diz SNEDDEN que em todas as suas modalidades a educação está em relação com crescimento, aprendizagem e ensino. Póde ser boa ou má, errada ou acertada, grosseira ou refinada, liberal ou profissional.

O proprio conceito de adaptação social que contém a noção de educação, está evoluindo e, para BOYD

H. BODE, por exemplo, o objectivo da educação é menos de ajustar o individuo a um lugar na sociedade do que o habilitar a fazer nella um lugar proprio. "Nosso papel, diz elle, não é preparar para tres classes sociaes, como pensava Platão, nem para qualquer outro numero fixo, mas para tantas classes quanto ha de individuos a ser educados. Em outros termos, a democracia deve esperar crescer e ultrapassar a sua organização, como uma creança cresce fóra de suas roupas. A organização do momento póde servir a propositos uteis e necessarios, mas não deve ser considerada como final... Democracia em politica é noção familiar. Democracia em educação é cousa relativamente nova... Educação deve preparar para a vida, mas para uma vida em mudança..."

Não é differente o conceito educacional de KILPATRICK.

2. *Sociologia Educacional.*

A variedade de definições que permite a noção de educação reflecte a variedade dos pontos de vista considerados e dos objectivos visados e faz da *Sociologia Educacional* o patamar em que se encontram e cruzam todas estas interpretações, fornecendo-lhes as suas bases sociologicas.

Por GEORGE PAYNE é definida a sociologia educacional a sciencia que descreve e explica as instituições, as fórmās e os grupos sociaes e os processos sociaes, isto é, relações sociaes por meio das quaes o individuo ganha e organiza as suas experiencias.

Tambem considera ALVIN GOOD a sociologia educacional como um "estudo scientifico" do modo de viver em grupos sociaes, e especialmente da educação que resulta deste modo de viver em grupos e da educação que necessitam os membros destes grupos para melhor viver de modo efficiente.

SNEDDEN é feliz quando, considerando missão da sociologia educacional a determinação scientifica dos objectivos da educação, elle lembra que é sciencia applicada ou de "ligação" dos differentes campos da sociologia pura, da economia social e da pratica educacional. E' nisso comparavel á chimica agricola, á bacteriologia medica, á historia politica, á arte domestica ou á economia politica.

Em summa, a Sociologia Educacional póde ser definida o estudo das condições sociaes em que o individuo é chamado a organizar e a reconstruir a sua experiencia, isto é, dos meios aos quaes elle terá de se adaptar e nos quaes elle terá de agir, recorrendo aos processos mais adequados a tornar este ajustamento e esta actuação mais favoraveis ao bem-estar do proprio individuo e do grupo a que pertence.

3. *A Sociologia Educacional nos Estados Unidos*

I. O objectivo principal da *Sociologia Educacional* é a applicação ao trabalho educativo da Escola, das conclusões da Sociologia, isto é, dos resultados que os estudos sociologicos da Communnidade revelam aos educadores.

Estas conclusões, segundo os autores, podem ser *pontos de vista, descobertas* resultantes de experimentação, *methods* ou apenas *opiniões*. Foram de facto opiniões, generalizações e pontos de vista philosophicos que têm guiado, até bem pouco tempo, as praticas educacionaes.

Nos Estados Unidos, a Sociologia de WARD, de GIDDINGS, de COOLEY e de ROSS teve alguma influencia sobre a educação, mas esta influencia era baseada sobre observações e dados, que hoje já são considerados insufficientes.

II. Os problemas sociaes, as grandes questões do tempo presente, que tantas difficuldades apresentam

para as suas soluções, constituem exactamente o maior *desafio á Educação*. Esta é tida por responsavel das demoras e dos desacertos que se multiplicam no ajustamento desejavel dos individuos ao meio social. Embora recentes, os progressos da Sociologia revelam a urgencia de sua applicação á sciencia educacional. Emquanto ella ainda pairava nos dominios da *discussão philosophica* de seus objectivos, de suas divisões, de suas relações com as demais sciencias, ella inspirava pouca confiança no valor pratico de suas theorias. Hoje, porém, ella já sahiu deste *periodo metaphysico* de sua existencia e entrou no campo das *pesquisas* e dos *dados quantitativos* e o educador, desejoso de conhecer o meio em que trabalha, já encontra nella o reflexo social deste meio. Não se póde mais pensar em educação sem ser em termos de uma *função social*.

III. Tres podem ser os factores de deficiencia numa organização educacional: em primeiro lugar, uma *falta de amparo por parte dós contribuintes*, por parte dos particulares como por parte do Estado. Verifica-se este caso principalmente nos paizes em que, como o nosso, os partidos politicos consideram a educação como um luxo, mantido apenas para não desmentir o seu proposito de ser civilizado.

Em segundo lugar, a deficiencia póde resultar de *incapacidade do corpo docente*, ou por falta de dedicação ou por falta de preparo. Este caso não é o de nosso paiz.

Por fim, em terceiro lugar, póde ser consequencia de *deficiencia no plano educacional*. E' este ultimo o ponto mais fraco, não sómente no Brasil, mas em todos os paizes, mesmo nos mais adiantados. As falhas de um plano educacional estão principalmente numa *falta de comprehensão dos objectivos*. Em realidade, a maior parte destes planos são defeituosos porque não são francos, sinceros, unos, mas sim feitos de tentativas no escuro, de compromissos entre tendencias oppostas, de concessões pessoaes erigidas em regras, de estudos superficiaes das condições existentes.

IV. Enquanto um plano educacional é deficiente, elle não só não merece o corpo docente que o applica, como nem corresponde ao sacrificio financeiro que exige, por menor que seja.

Tomemos um systema educacional qualquer, nosso ou estrangeiro, por mais afamado que seja. Quaes as suas *directrizes*? Bem entendido, as directrizes confessaveis, porque as conveniencias politicas não faltam. Quaes os *valores sociaes* visados? Só verificamos as opiniões mais desencontradas dos technicos, as incertezas maiores dos que entregam seus filhos ao ensino... ninguém sabe o que quer, porque ninguém sabe o que precisa uma sociedade em tão rapida transformação. Neste chaos é que uma Sociedade ministra a sua educação e só sabem o que visam os que della tiram proveito.

E' este o resultado mais patente da phase *pre-scientifica* em que se debate a Educação no mundo moderno. Cada paiz possui, em casa propria, exemplos eloquentes desta desorientação. E' pois amplamente justificado o "saudosismo" dos tempos medievaes, em que pelo menos eram claros os objectivos visados.

V. Para sahir desta phase pre-scientifica em que se acha, é indispensavel á Educação procurar *estabelecer os dados* de seu problema sobre *fundamentos experimentaes*. Não se póde negar que este "pre-scientifismo" dos methodos não tenha sido de algum proveito em educação como o foi em medicina e hygiene, em agricultura e criação, em navegação e transportes. Muito devemos ao passado, mas a hora actual impõe as suas *exigencias sociaes* como as suas *exigencias materiaes*: a Educação de hoje tem de se *adaptar* a uma vida de aeroplanos e de radios, e o mestre deverá sahir da "isoladora majestade do magisterio" de outr'ora.

O abysmo existente entre o *progresso material* de nossa civilização e o *atrazo mental* do momento é a tragedia do mundo moderno e cada vez irá se accentuando, se a Educação não preparar os individuos para o meio em que estão chamados a viver.

E este preparo não poderá por ella ser dado se lhe faltar a *coragem de enfrentar os problemas sociaes contemporaneos*, e mais ainda, se não conseguir traçar directrizes verdadeiras, propôr *valores novos*, seguir um plano, em uma palavra, dêr á Escola uma *interpretação social* que reflecta bem o melhor da sociedade actual, suas tendencias, suas aspirações, seus ideaes, independentemente de todos os interesses particulares, das rivalidades privadas, das conveniencias pessoaes, dos odios de raça e de classes, dos predominios economicos e politicos...

VI. Nestas condições, a Educação não poderá seguir *guia* mais seguro do que a Sociologia, não uma sociologia sectaria e tendenciosa, como por exemplo, o sociologismo anti-religioso ou a sociologia paternalista-escravagista dos Estados Unidos do Sul, mas uma *Sociologia scientifica*, imparcial, despida de dogmatismo, de leis, de generalizações precipitadas, mas que limite a suas ambições a *interpretar a experiencia humana*, sem pretender invadir campos de estudos especulativos.

Assim como não ha uma astronomia allemã, uma chimica brachycephala, uma physica budhista, uma anatomia liberal ou conservadora, assim tambem não pôde haver senão *uma sociologia*, geral dentro das differenciações dos grupos, *una*, entretanto e *humana*, antes de tudo.

São as luzes desta Sociologia que precisa a Educação para um mundo em transformação, porque nella só é que podem ser vistos os reflexos destas mudanças e das tendencias novas de uma sociedade que espera dos educadores não crear obstaculos e multiplicar empecilhos ao progresso social, mas sim *acelerar o ajustamento* dos individuos, independentemente de *theorias* ou *opiniões*.

VII. A *Sociologia Educacional* nos *Estados Unidos* nos mostra, no seu desenvolvimento historico, como evoluíram e evoluem ainda as suas directrizes.

Foi incontestavelmente o prestígio de LESTER WARD e sua obra sociologica que chamou a atenção do governo de Washington para a necessidade de procurar, segundo os termos do Commissario de Educação HARRIS, na Sociologia as bases de uma philosophia da Educação. Já SPENCER, é verdade, tinha dado a sua opinião sobre a materia, em uma monographia celebre, um tanto critica e pessimista,

WARD preconizou a escola obrigatoria e gratuita. COOLEY fez della um de seus mais importantes "grupos primarios" na formação da consciencia social: nella é que, segundo elle, aprende a creança a lealdade, a justiça e a fraternidade.

No fim do XIX.º seculo, apparecia em 1897, o folheto famoso de JOHN DEWEY "Meu Credo Pedagogico". A elle, coube assim o papel de precursor, de propulsor e por fim, ainda hoje, de orientador do movimento educacional em seu paiz e nos paizes estrangeiros mais adiantados.

Trabalhava então na "Escola Universitaria Elemental" de Chicago e antes de se abrir o novo seculo, já tinha elle firmado na experimentação as suas convicções sobre organizações, methods e disciplina que, em publicações subseqüentes, em livros luminosos que todos conhecem, foram se expandindo, se concretizando e se confirmando na adaptação sempre mais adequada ao mundo moderno.

Antes da Grande Guerra, outros sociologos educadores emittiram conceitos sobre a missão da nova sciencia: DUTTON, SCOTT, KING e outros escreveram sobre educação social, levados pelo meio que reclamava cada vez mais directrizes para um preparo mais pratico.

VIII. A primeira ideia de adaptar os professorandos aos novos requisitos levou á criação de *curros de sciencias sociaes*, nas escolas normaes (1895). A Sociologia foi introduzida no ensino normal em todas as escolas de professores de Wisconsin em 1902. Em 1910, estava em quarenta escolas, em 1920, estava em mais de cem. O termo "Sociologia Educacional" inventado

por GILLETTE foi oficialmente confirmado em 1908 pela criação da cadeira deste nome na *Universidade de Columbia*. Hoje, são mais de 250 as cadeiras moldadas sobre esta em toda a Republica.

Uma litteratura abundante floresceu sobre os assumptos de sociologia educacional depois de 1918. O numero de professores que se iam interessando pelas applicações da sociologia á educação crescia rapidamente e animava os autores. Alguns escriptores se collocavam mais sobre o terreno educacional como W. R. SMITH, outros mais sobre o terreno sociologico como F. R. CLOW; o primeiro esclarecia o *processo educacional* pela sociologia, o segundo mostrava a educação como *applicação* da sociologia.

Foi grande durante este periodo (1917 a 1928) a actividade de um professor da Universidade de Columbia, DAVID SNEDDEN. Adversario das generalidades philosophicas sobre a materia, atacou de frente os *problemas praticos*, os *objectivos*, os *programmas* e as disciplinas.

Em 1924, publicou C. C. PETERS os seus "Fundamentos de Sociologia Educacional"; marca um progresso no sentido das pesquisas; GOOD, GROVES e FINNEY seguiram, cada um com novos aspectos em compendios hoje de uso corrente.

IX. Ao lado destes esforços isolados, em que cada autor apresentava a sua interpretação do ponto de vista sociologico em Educação, desenvolvia-se, em Chicago, a metropole universitaria da Sociologia americana, uma interessante *actividade colectiva*. Num Congresso em Cleveland, em 1923, fundou-se a *National Society for the Study of Educational Sociology* que por meio de reuniões annuaes e da publicação de um *Annuario*, mantem o interesse geral dos educadores para as suas actividades. Pouco a pouco, vão se avolumando os estudos e as contribuições dos collaboradores mais eminentes; os assumptos são tratados, ás vezes, em extensas monographias. Um serviço prestado

por essa Associação é também a publicação de uma *bibliotheca de sociologia educacional*.

Duas correntes podem ser registradas entre os autores: numa acreditam que a Sociologia geral deve ser ensinada como *preliminar necessaria* ao estudo da educação, com exemplos tirados principalmente do *campo educacional*. Outra corrente pensa que a Sociologia Educacional já é *uma sciencia* e que as *questões de educação* podem ser os *topicos* ao redor dos quaes devem ser agrupadas as noções de sociologia. Os dados que se prestam ao segundo ponto de vista estão se multiplicando com grande rapidez.

Um *Jornal de Sociologia Educacional* fundado em 1928 e que vegetava em discussões semi-philosophicas, foi ha pouco tomado pela *National Society* e entrou immediatamente nos objectivos concretos dos trabalhos de pesquisa.

Uma outra Sociedade para o Estudo da Educação publica, desde 1920, preciosos annuarios em dois volumes sobre questões de ensino, programmas e methods. Nella escreve outra pleiade de educadores: HORN, KOOS, JUDD, HAROLD RUGG e outros.

X. Uma importantissima contribuição é igualmente trazida á Sociologia Educacional por *especialistas* que trabalham em outros terrenos. Alguns problemas educativos especificos são atacados por *psychologos* e especialistas de serviço social (Social Workers). E' assim que intervêm, no campo educacional, E. L. THORNDIKE, THOMAS e ALLPORT.

A influencia dos trabalhadores sociaes contribuiu largamente á *socialização da escola*, formando como *enfermeiras visitadoras* também *professoras visitadoras*. Os seus inqueritos levam á descoberta dos *critérios para avaliar os programmas*, dos methods e das materias ensinadas em *função do meio* em que vivem as creanças. Révelam a comunidade, as vizinhanças, os lares, as attitudes fóra da escola.

Pouco a pouco vae sendo considerado o *conhecimento da comunidade*, de seus interesses e de seus

habitros como a *base* para determinar o que devem ser as materias ensinadas; vão sendo multiplicados os *estudos sobre profissões*, com detalhadas analyses, as monographias sobre *escolas* (school surveys), os *estudos de grupos de recreio*, etc.

A importancia dos estudos sociaes na Escola foi posta em relevo pelas pesquisas experimentaes de H. RUGG, na "Lincoln School", de Nova York e o 22.º Anuario da "National Society for the Study of Education" é um precioso archivo para orientação neste sentido.

XI. Quaes são, no momento actual, as preoccupações da Sociologia Educacional norte-americana? Evidentemente, pelo que foi dito, não existe uma perfeita *unidade de vistas* sobre os recursos reaes que a Sociologia deve e póde prestar á Educação. Ha, entretanto, um certo numero de problemas que são unanimemente considerados como pertencendo á Sociologia Educacional e parece evidente que, a todos os progressos da Sociologia, correspondem novas facilidades para os estudos de alcance educativo.

A systematização dos assumptos de Sociologia Educacional tende a se fazer sobre os seguintes *pontos capitais*, segundo o educador-social DANIEL H. KULP II:

a) A redacção de formulas ou *definição de objectivos* que deverão ser applicados aos systemas de educação.

b) A *organização ou reorganização de systemas de educação*.

c) A *determinação de programmas*, de distribuição de materiaes e de assumptos a tratar, assim como dos planos de estudos.

d) *Administração escolar*.

e) *Formação dos professores* e superintendencia dos estudos.

f) *Processos de ensino* — tamanho das turmas — methodos.

g) *Estudos do corpo discente*, isto é, pesquisas e inqueritos sobre personalidades, sobre attitudes, reacções.

h) Problemas de *orientação* dos discentes e de *disciplina* escolar.

i) *Actividades extra-classe*, isto é, actividades sociaes taes como clubes, associações, jogos, festas, iniciativas diversas.

j) *Actividades fóra da Escola*, na Comunidade.

XII. Os methodos da Sociologia Educacional são: as *analyses de casos*, os *estudos de comunidades*, os *estudos dos meios em seus quadros naturaes*, as *estatisticas* e os *tests*, os *documentos*, os *precedentes historicos*, as *monographias regionaes*, os *estudos de culturas*. Em summa, cada ramo da Sociologia tende a desenvolver a sua technica especial mais apropriada a averiguar os factos de interesse. Ha certos aspectos da Educação que pedem entretanto maior attenção por causa da *maior urgencia* que temos em vel-os resolvidos.

Até agora, porém, a Sociologia Educacional, mesmo nos Estados Unidos, tem servido principalmente a *esclarecer certos problemas de educação*. Mas como em todos os demais campos da actividade sociologica, vão se especializando os investigadores e a tendencia é para entrarem no dominio das *descobertas*. O que ainda atraza este movimento é que são *poucos os technicos especializados* occupando postos de responsabilidade na *administração* e nas repartições de pesquisa e estatistica: ainda é grande a prevenção contra elles.

Para que venha a Sociologia a prestar maiores serviços á Educação, será necessario ainda que *maior numero de sociologos se dedique a pesquisas nas escolas*; que as directorias de estabelecimentos escolares *tomem a serio os recursos* que offerecem os conhecimentos sociologicos; que sejam *abandonadas as discussões theoricas*, as especulações qualitativas pelas realidades quantitativas e que sejam, por fim, *interessados os pro-*

fessores nos problemas praticos que esclarecem os dados sociologicos.

Apesar dos rapidos progressos feitos pela Sociologia Educacional nos E. U., não resta duvida que ainda lucta com difficuldades e se analysassemos os obstaculos que lá se apresentam, veriamos talvez que não differem muito dos que aqui mesmo encontramos diariamente.

XIII. Em outros paizes, a Sociologia Educacional ainda está muito ligada ao estudo de *Sociologia Geral* e não conquistou o lugar de destaque que merece num curso normal. Em *França*, por exemplo, os estudos sociologicos, nas Escolas Normaes, são traçados sobre um molde uniforme, abrangendo ramos que DURKHEIM qualificou de “physiologia social”, isto é, elementos de sociologia domestica, de sociologia economica, de sociologia politica e noções sobre sciências, artes, linguaagem e religião, sob o ponto de vista social. A Educação propriamente dita não é especialmente tratada.

No *Brasil*, a Instrução Publica, no Districto Federal e no Estado de São Paulo, já separou acertadamente o curso preliminar de Sociologia Geral do curso de Sociologia Educacional, reservado ás Escolas de Professores, recentemente creadas sobre moldes novos.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Estabelecer as differenças que devem existir entre Sociologia Geral e Sociologia Educacional.
- II — Indicar um plano accetavel que sirva de base a uma publicação periodica sobre Sociologia Educacional.
- III — Quaes as directrizes que se impõem para um estudo pratico de Sociologia Educacional?
- IV — Enumerar algumas das fontes que podem servir aos estudos de Sociologia Educacional.
- V —

REFERENCIAS

JOHN DEWEY — Vida e Educação.

ANISIO TEIXEIRA — Educação Progressiva.

ANISIO TEIXEIRA — Aspectos Americanos de Educação.

LOURENÇO FILHO — Introdução ao Estudo da Escola Nova.

FERNANDO DE AZEVEDO — Novos Caminhos e Novos Fins.

AFRANIO PEIXOTO — Noções de Historia da Educação.

CAPITULO II

A Organização Social

1. — OS SEUS FACTORES

a) O meio geographico e sua influencia ; b) O aparelhamento hereditario ; c) O gráu de cultura e efficiencia. — Interacção dos factores e interdependencia dos individuos.

2. — O PROCESSO EDUCATIVO

Influencias positivas e negativas. — Educação informal e educação formal. — Elementos transmittidos pela educação. — Meios de transmissão : sympathia, suggestão, imitação.

3. — DIFFERENCIAÇÃO E EVOLUÇÃO

As modificações successivas das funcções sociaes. — As bases : interesses e experiencias communs. — O papel do individuo nas alterações sociaes.

4. — O VALOR DA SOBREVIVENCIA

As differentes actividades psychicas e seu valor. — Difficuldade de estabelecer um criterio. — Caracteris-

ticas de um grupo em evolução : organização, governo, costumes, crescimento, actividade predominante, comunicações.

5. — OS GRUPOS E SUA CLASSIFICAÇÃO

A ideia de Cooley e sua influencia. - O estudo de Alvin Good para classificação de grupos : função social, força, comunicação. — Grupos primarios, intermediarios e secundarios.

6. — CARACTERISTICAS DOS GRUPOS

Os grupos primarios : actividades psychicas quasi simultaneas - estimulo directo. — Os grupos intermediarios, mixtos ou de transição. Crescente importancia dos contactos indirectos. — Os grupos secundarios - O Estado.

7. — CONCLUSÃO

Os obstaculos creados pelo exclusivismo. — O papel educativo das Instituições sociaes - seu caracter de conjuncto. — A systematização dos esforços pela educação formal da Escola.

A Organização Social

1. Os seus factores.

O solo e o clima determinam em certa região a cultura da canna ou do café. Os grupos se especializam nestas produções e a topographia os localiza. Em outra região, são attrahidos pelos recursos mineraes. Incontestavelmente são os *factores geographicos* que condicionaram o genero de vida destes differentes grupos.

Mas a vida social não é exclusivamente um producto da economia: existe em cada grupo um *apparellamento hereditario*. Innumeros habitos, costumes e ideias, desenvolvidos nos individuos e transmittidos a seus descendentes, constituem um patrimonio intellectual, sentimental, que caracteriza o grupo humano e constitue o meio social.

Por fim esta capacidade de formar habitos, de ajustar as condições de vida social aos imperativos geographicos, resultou na crystallização de um certo numero de costumes tidos por favoraveis, em padrões, ideaes, leis, instituições, estruturas sociaes que representam a cultura do grupo e se acham em relação com a densidade deste grupo. Este *gráu de cultura* é medido pela efficiencia do homem no seu dominio das forças e dos recursos da natureza.

Temos, pois, tres ordens de factores cuja synthese representa a essencia da vida social. Quem, de fóra, observa um grupo social, directamente, superficialmente, não vê nenhum delles isolado, mas vê o complexo de condições geographicas, de caracteres hereditarios e de factores culturaes que resultam em actividades sociaes, em personalidades, em interesses individuais e collectivos. A este complexo dá-se o nome de *organização social*.

Consiste pois, esta organização, nos phenomenos e nas modalidades que offerecem as differentes fórmās de associação. Póde ser mais ou menos simples, mais ou menos consciente, mas a sua característica é a serie continua de *interacções* que resulta da crescente *interdependencia* dos individuos e dos grupos entre si, o que HAYES chamou de "osmose social". Este perpetuo intercambio de influencias se opera pela communicação e tem a sua expressão principalmente na linguagem, nos actos, nas producções. Dos symbolos e dos signaes, attributos caracteristicos do homem, resultam os ideaes, as normas, as instituições, as estruturas sociaes.

"Todo contracto humano é educativo" diz com razão W. ROBINSON SMITH, porque a propria organização social é um meio indirecto de educação pois a sociedade, procurando controlar os contactos, favorece uns, prohiibe outros e estabelece as suas sancções. Sob este ponto de vista chegamos á definição de Educação como um complexo de influencias que a sociedade faz actuar sobre o individuo para socializal-o. E, nestas condições, a Sociologia Educacional, deixando á sociologia geral os estudos de origens, de fórmās, de evolução dos grupos humanos, passa a ser apenas a applicação de principios sociologicos geraes á organização social em conjuncto sob o prisma educativo.

Neste systema permanente de relações sociaes que o espirito humano, em perpetua lucta de ajustamento, procura concretizar sob fórmula de *instituições*, ha mais do que simples organismos bio-psychicos: além dos individuos, ha um proposito, uma finalidade conscientemente visada pela sociedade, um super-organismo, uma *organização social*. Cabe pois á educação a direcção deste esforço mental constante de reorganização.

2. O processo educativo

Mas este esforço mental de reorganização da experiencia não se limita aos primeiros annos da vida do

homem, é continuo, mais ou menos intenso e consciente, effectua-se até os seus ultimos dias sobre a terra. Não ha duvida que durante o periodo da infancia e da mocidade, offerece o homem maior plasticidade e a sua natureza submette-se mais facilmente ás influencias positivas e negativas. A educação é principalmente exercida pela primeira destas ordens de influencias.

De outro lado, com a propria accumulacão do material cultural, a simples experiencia e a aprendizagem que representam a *educação informal*, occasional (nesse sentido que é ministrada á medida que surgem as oportunidades), não são mais sufficientes e o grupo recorre á *educação formal*, isto é, systematizada a principio por "endoutrinação" methodica e, mais tarde, por processos educativos mais variados. Esta distincção entre educação informal e educação formal tem certo valor sociologico quando são estudados os grupos encarregados de ministrá-las.

Quaes os elementos que transmite o grupo por meio da educação? Ideias, sentimentos, modos de agir. Quaes os meios desta transmissão? A *sympathia*, a *sugestão*, a *imitação*. Existe em cada grupo uma intensa irradiacão de sentimentos e de opiniões por meio de costumes, em maioria inconscientes. A imitação á qual a sociologia de GABRIEL TARDE attribue tão marcada preponderancia no processo social, póde ser ideomotora ou racional, consciente ou inconsciente: della procede em grande parte o formalismo primitivo, feito de cerimonia, ritos e etiquetas. Ao progredir o grupo, vae sendo substituida, pouco a pouco, pelas fórmulas mais elevadas da suggestão, sendo a sua fórmula intellectual a apothese da educação formal, no dizer de ROBINSON SMITH.

E' facil verificar como, nestes elementos de transmissão por communicacão, encontram argumentos solidos os sociologos que consideram a consciencia individual como simples reflexo da experiencia do grupo.

O processo educativo, de posse destes elementos, consiste em determinar series de impressões, de rea-

ções e de expressões por meio de estímulos successivos e preparados. Todas as estruturas sociaes têm funções educacionais, mais ou menos directas ou formaes.

3. *Differenciação e evolução.*

Da horda até a associação civilizada, do clan até o imperio, pôde ser traçada, com maior ou menor segurança, uma trajectoria evolutiva, determinada por modificações successivas, por *differenciações*: em cada phase desta evolução as funções sociaes se acham systematizadas em instituições. A historia não teria significação se os factos que ella enumera não fossem esclarecidos ou, em parte, explicados pelas ideias institucionalizadas que dominaram em suas diferentes épocas. A ideia de Cruzada, por exemplo, só podia ser medieval, isto é, ser determinada pelas condições politicas, economicas e religiosas que prevaleceram na Idade Media.

Os grupos sociaes são formados e se desenvolvem sobre bases de *interesses* e *experiencias communes*, concordantes ou divergentes, prevalecendo porém os factores de harmonia sobre os factores de antagonismo. A identidade, a semelhança ou a reciprocidade que resultam dessas experiencias communes são relativas a uma infinidade de elementos ou de campos de acção: idade, parentesco, sexo, raça, linguagem, profissão, credos religiosos ou politicos, ideias, gostos, etc. Não ha grupo social que possa ser comprehendido sem uma analyse de todos estes termos que constituem as bases das differenciações que contrastam os grupos entre si, os individuos e os grupos ou os proprios individuos entre si. Na organização social, de facto, um individuo pôde ser, ao mesmo tempo, varias vezes "organizado": num grupo, é parente, noutro, fiel de uma seita, noutro ainda, eleitor, official de officio, empregado ou socio de um clube.

Nem todos os grupos, entretanto, possuem a mesma *organizabilidade*, ou poder de organização: é mais facil organizarem-se os productores, em geral, do que os consumidores; os operarios das fabricas do que os trabalhadores dos campos; os politicos de uma determinada côr do que as mulheres, para defender os seus direitos.

Ao apparecerem novos interesses e novas experiencias, reajustam-se os grupos, quando novos grupos tambem não surgem. Os chamados *movimentos de ideias* não são senão as manifestações de forças e tendencias determinadas pelas necessidades de alterações no ajustamento social verificado inadequado.

Mas como surgem as *modificações* se, num mesmo quadro geographico, com patrimonio hereditario common, mais ou menos, e num ambiente de identicas actividades institucionalizadas, os individuos, nascem para serem amoldados ao grupo e nelle collaborar? “Cada um tem o seu modo de julgar, suas maneiras, seus gostos, suas preferencias, suas ideias e os seus feitos que representam outros tantos processos, á sua *disposição*, de modificar o que elle recebeu do grupo; e *todas estas modificações* individuaes, em integração entre si, *alteram constantemente o grupo*. Bastaria lembrar que não ha dois individuos identicos em ideias, gostos, habitos, propositos, personalidade, para comprehender que todos contribuem com alguma cousa, alguns mesmo com muito, para a complexa e diversificada vida social que os agasalha”. (SEBA ELDRIDGE - in Davis, Barnes, etc. - Introd. to Sociology).

4. O valor de sobrevivencia.

Os grupos sociaes apparecem assim como o resultado de um longo processo de evolução. Todas as formas nelles existentes procedem de formas anteriores que se diferenciaram. Como nas formas animaes, pôde-se tambem observar, nas actividades psychicas, uma

“capacidade de sobreviver”, de accordo com as maiores ou menores possibilidades de ajustamento ao meio que offerecem ao grupo social estas actividades. Sobre as praticas de um grupo, diz ALVIN GOOD, o meio actua como agente selectivo, confirmando umas, rejeitando outras, por improprias. E’ o que elle chama *valor de sobrevivencia*.

As proprias mudanças e alterações para vingar dependem de seu valor de sobrevivencia em relação ao meio social. Toda sociedade tem uma base biologica e se comporta como um ente: conhece as luctas para a existencia não só contra o meio physico como tambem contra os seus semelhantes, isto é, contra outros meios sociaes, outras sociedades. Mas a consciencia do grupo e as suas forças mentaes representam um poderoso auxilio na escolha das actividades mais proprias á sobrevivencia. Não foi ainda possivel formular leis relativas ao valor de sobrevivencia; tendem apenas a prevalecer os habitos e costumes, estabelecidos consciencientemente ou não, cujo valor de sobrevivencia é maior, tendem a desaparecer os usos nocivos. Mas a regra não é sempre facil de verificar: o *sutee* foi pratica indiana durante seculos. De um modo geral, a adaptabilidade grande é elemento de superioridade de um grupo: é conhecido o exemplo do Japão amoldando-se á civilização occidental.

As liberdades de acção, de palavra, de imprensa são poderosos agentes selectivos que permitem attitudes decisivas em relação ás transformações, julgados os seus valores de sobrevivencia.

A evolução social não depende mais hoje da “lucta das raças” como admittiu com certo exaggero GUMFLOVICS. E’ possivel que o conflicto tenha trazido beneficios no passado, como meio de contacto. Hoje temos meios de contactos mais perfeitos; a concorrência traz prejuizos e desperdiço. ALVIN GOOD propõe algumas características dos grupos, resultantes do actual processo evolutivo:

I. A necessidade de *organização* social para o estabelecimento permanente e a repetição das relações dos individuos. Dahi resulta uma necessidade de maior especialização das differentes partes do grupo social.

II. A necessidade de uma das *partes especializadas* do grupo de funcionar como reguladora das demais, como *governo*. A efficiencia do governo é condição de sobrevivencia do grupo.

III. A tendencia dos individuos de formar habitos leva ao apparecimento de *costumes sociaes* que regulam a vida social como forças de controle e de conservação. Quando a dependencia dos costumes é demasiada, os novos ajustamentos se tornam difficeis: a China foi exemplo da força immobilizadora dos costumes.

IV. A tendencia dos grupos a *alargar-se e crescer* para augmentar o seu valor de sobrevivencia.

V. A tendencia dos grupos a desenvolver uma *actividade commum* predominante, politica ou economica.

VI. A *multiplicação das communicações* pelas quaes as actividades psychicas se exercem sobre campos sempre mais vastos e com maior rapidez. Dahi os inventos que permitem a multiplicidade dos estímulos: sons, palavras, imagens.

5. Os grupos e sua classificação.

As forças socializadoras do individuo, isto é, as forças educativas residem pois, em ultima analyse, nos proprios grupos humanos. Cabe, em consequencia, á Sociologia Educacional estudar estes grupos e procurar classificar-os para melhor interpretar as suas respectivas funcções.

A hereditariedade organica e a hereditariedade social são as duas fontes da natureza humana no individuo tal qual o conhecemos hoje e procuramos estudar.

O homem por si proprio actua e realiza feitos caracteristicamente humanos por meio da parte que toma na vida de seu grupo. Os seus dotes originaes nativos, suas tendencias e seus instinctos são modificados pela vida social e transformados em attitudes humanas; uma experiencia mais longa, determinada pelos valores sociaes, crea a sua personalidade.

Ha, por consequente, phases successivas na socialização do individuo: a estas phases correspondem influencias especiaes de grupos.

Ao publicar, em 1909, a sua "*Social Organization*", o Professor CH. H. COOLEY prestou um real serviço aos estudos sociologicos, introduzindo uma distincção entre grupos que vem sendo cada vez mais aproveitada pelos autores, principalmente em sociologia educacional. Pelas vantagens praticas que offerecem ás suas distincções, a classificação de COOLEY vae tomando crescente importancia e merece servir de base a um estudo dos grupos. Já é generalizado o seu uso (ALVIN GOOD, W. ROBINSON SMITH, etc.) com umas poucas addições.

Antes porém de acceitar a classificação de COOLEY, ALVIN GOOD estuda a possibilidade de distribuir os grupos sociaes em categorias definidas. Tres criterios diferentes, a seu ver, podem ser adoptados.

I. O primeiro seria o da *função social* como base de classificação dos grupos. Este ponto de vista leva em conta as actividades ou funções do grupo mas não revela com sufficiente evidencia de que modo os homens agem em grupos nem estabelece as funções educativas que os levam á efficiencia. E' a critica que póde ser formulada contra a classificação de SNEDDEN (grupos geneticos, grupos politicos, grupos associativos temporarios, grupos de sociabilidade, grupos de classe).

II. O segundo criterio seria o da *força*. Ora esta *força* formadora e fiscalizadora póde ser tanto instinctiva (gregaria) como voluntaria, mas ella não se applica com igual propriedade a todos os differentes typos de grupos.

Alguns não são mantidos e controlados nem pelo instinto, nem pela força e são exactamente estes que os progressos da civilização vão multiplicando. Esta ultima categoria de grupos tem a vantagem de estar estritamente ligada á educação porque nelles, mais do que noutros, os estímulos da actividade psychica são transmittidos e actuam como condição fundamental de associação.

III. O terceiro criterio seria o dos *meios de comunicação*. A relação dos meios de transmissão do pensamento, escripto e falado, é bastante intima com a educação. A comunicação dos estímulos parece pois uma boa base para o estudo da formação de grupos. Confirma-se assim a utilidade da classificação de COOLEY.

COOLEY distinguio e definiu os *grupos primarios* e os *grupos secundarios*. A tendencia actual da sociologia educacional é de accrescentar os *grupos intermediarios* ou mixtos para completar a classificação. E' um tanto sumaria, mas a de SNEDDEN, em oito typos de grupos, nem por isso é mais precisa (Vide: *Sociology for Teachers*). De outro lado, ELLWOOD, CLOW, BLACKMAR & GILLIN, CASE adoptam a terminologia de COOLEY em relação aos "grupos primarios".

Os grupos de uma Sociedade podem ser com certa facilidade distribuidos em uma das tres categorias seguintes:

A. — Os *grupos primarios*, caracterizados por uma associação intima, por contactos pessoaes, confronto frequente e cooperação directa. São limitados em numero. L. L. BERNARD considera a familia como o grupo primario por excellencia e classifica os demais grupos primarios como grupos *derivados* (derivative groups).

B. — Os *grupos intermediarios* são em parte de contactos directos e em parte de contactos indirectos. São grupos mixtos, de transição.

C. — Os *grupos secundarios* são os mais largos e os mais numerosos; não supõem forçosamente contactos directos. De pessoaes, as relações passam a ser institucionaes. Os laços são mais frouxos.

6. *Características dos grupos.*

Os *grupos primarios* são universaes, a sua importancia varia com o typo de organização social: são os grupos originaes da familia, do recreio, da vizinhança, da comunidade em geral. A elles são devidos os primeiros elementos basicos das relações sociaes. São os viveiros da natureza humana e de suas forças vivas. Elles se caracterizam pelas relações directas, de confronto (*face-to-face association*, na expressão de COOLEY). Nelles é que nasce o sentimento de solidariedade e *sympathia* que define as expressões “nós” e “nosoutros” de identificação mutua. As paixões humanas em opposição no grupo são ahí socializadas pela *sympathia*.

“Os grupos são primarios, diz COOLEY, no sentido que fornecem ao individuo a sua primeira e mais completa experiencia de unidade social, e tambem no sentido de não se alterarem no mesmo gráu que as relações mais complexas: constituem antes as formas comparativamente permanentes das quaes decorrem continuamente estas outras relações... Estes grupos são pois as fontes da vida não sómente para o individuo como para as instituições sociaes”.

A creança nasce com predisposições á sociabilidade, mais fracas entretanto do que os seus instinctos e desejos individualistas. A natureza humana é o conjuncto de emoções, sentimentos e impulsos que tornam o homem superior ao animal; não pertencem a uma raça nem a uma época especial; resultam das numerosas modalidades sentimentaes em que entra a *sympathia*: amor, ambições, vaidade, ressentimento, respeito, e o senso do bem e do mal. São todos elementos permanentes na sociedade que lhes dá sentido, direcção e intensidade. E’ exactamente por meio da familia que a sociedade desperta estes primeiros ideaes e, por fim, a comunidade os unifica e coordena sobre bases ainda mais largas. A ideia de justiça, por exemplo, é dada pela familia, mas a competição,

estabelecida pelo jogo de recreio incute a necessidade de equidade e lealdade, applicada pelos arbitros; a concorrência, nascida na communitade, leva á concepção da honestidade, da igualdade de direitos e oportunidades. Ha pois uma lenta evolução na propria formação dos ideaes. Outro tanto poderíamos dizer do despertar das demais virtudes primitivas, como a tolerancia, o desejo de servir, que só tem significação social e que sómente na vida grupal podem desabrochar. Dá-se assim uma fusão das individualidades que leva ao que GIDDINGS chamou *consciencia da especie* (consciousness of kind) ou mais exactamente “consciencia do grupo genetica”. Uma parte da energia gasta em reivindicações individuaes é absorvida, pouco a pouco, com a experiencia, pela necessidade que o individuo sente de obter reconhecimento e approvação social. Este desejo de approvação, que aliás se torna uma necessidade, é uma das fontes mais ricas de attitudes e comportamento. O individuo é levado a sacrificar-se mas por maior que seja o seu desprendimento em proveito do grupo, ha uma compensação que elle espera deste grupo: a medida de seu sacrificio é dada pelos valores sociaes que o conduziram a agir.

Na sua interpretação adaptativa de COOLEY, A. GOON descreve os grupos primarios os “grupos nos quaes as actividade psychicas dos differentes individuos, na maioria dos casos, se manifestam em presença dos estímulos que vêm directamente das actividades psychicas de outros individuos, sendo quasi que simultaneas as actividades de cada um”. De facto, pela palavra oral do parente ou do amigo, o estímulo é directo e quasi immediata a reacção que ella provoca. São os contactos de presença os de maior influencia, devido á tendencia natural de responder immediatamete como que por acção reflexa. Já dizia a psychologia de CORNEILLE:

“Les exemples vivants sont d'un autre pouvoir:

“Un prince, dans un livre, apprend mal son devoir”.

Tanto mais que o estímulo, se falhou, póde ser logo repetido de modo mais persuasivo.

Durante longo periodo da historia da humanidade, o estímulo directo deve ter sido o unico e os grupos primarios foram os unicos grupos sociaes da sua millenaria infancia. Ainda hoje, são elles os grupos unicos que influem na creança.

Já com a formação de *grupos intermediarios*, vae se revelando uma complexidade social maior, devida á civilização. A linguagem já deu um passo, encontrou maiores recursos de transmissão.

São estes grupos, que define A. Good, "os nos quaes os estímulos das actividades psychicas de outros individuos provêm em parte de actividades em jogo simultaneamente dos dois lados e em parte de actividades despendidas em outro tempo, e não por contactos directos". Não ha, evidentemente, uma distincção clara e precisa entre os grupos primarios e secundarios, dahi a necessidade de levar em conta estes grupos de transição.

Nelles verifica-se que as tendencias instinctivas de reacção immediata têm menos occasião de se manifestar. As respostas são mais conscientes e demoradas. O padre que lê aos fieis uma Encyclica apresenta o exemplo de um contacto directo pelo estímulo de sua presença e de sua voz e de contacto indirecto pela peça que lê, resultado de um estímulo iniciado em tempo passado (semanas ou mezes) em lugar distante (Roma).

São os contactos mixtos estabelecidos pelos grupos intermediarios que tendem a se multiplicar na actual civilização, devido á facilidade, á rapidez e á barateza das communicações e ao crescente numero dos que sabendo ler e escrever estão em condições de tirar disso algum proveito. A Escola é um dos typos mais perfeitos de semelhantes grupos sociaes.

Por fim, os ultimos a se desenvolver são os *grupos secundarios*. Cada vez mais depedem as communicações do desenvolvimento do intellecto. Resultam da expansão da consciencia de grupo. Desapparecem os contactos dire-

ctos. O homem, munido dos instrumentos da sabedoria, acha-se habilitado a alargar as suas vistas, do torrão natal olha para a cidade, para a nação, para o mundo e para o universo. As actividades psychicas em comunicação não são mais simultaneas, são muitas vezes, com largos intervallos de tempo e de espaço, de individuos que se ignoram. O Estado democratico moderno é o typo mais perfeito de grupo secundario. Mais do que qualquer outro grupo, o grupo secundario depende da palavra escripta, da imprensa, do radio. A sua natureza é quasi que ideal, pois subsiste apenas pelo laço intellectual que leva ao ajustamento da acção.

7. Conclusão.

Verifica-se pois, nos grupos successivos, uma evolução não só das *funções* como também da *natureza* dos estímulos e de suas reacções. Mas a esta expansão, tão característica, oppõe-se também um processo de limitação, de ordem sentimental principalmente. O exclusivismo do grupo tende a crear obstáculos ao livre desenvolvimento do altruismo e de seus excessos. O proprio espirito de tolerancia, tão eminentemente social, é cerceado, e mesmo tido por suspeito. O patriotismo, na sua actual concepção, não ultrapassa os limites das nações. Por mais que vá se alargando o campo de nossos interesses, persiste o que E. A. Ross chamou "dualismo ethico". Na ordem intellectual, a limitação é de outra natureza: ás tendências de dispersão dos interesses oppõe-se a especialização.

E' por meio destes estímulos repetidos, de intensidade differente e variaveis, que o espirito se educa. A Igreja, a Arte, a Industria, a Sociedade propriamente dita educam o individuo, mas a sua educação é informal e actuam em conjuncto. E' difficil segregar e isolar as forças que representam estas instituições.

Ha, pois, necessidade de uma coordenação de esforços, de uma systematização por meio da educação formal.

Ora, esta base especializada da socialização, que deve estar em harmonia com todas as necessidades do grupo e representar, por delegação, todas as suas estruturas, é exactamente a Escola que W. ROBINSON SMITH chama de "centro focalizador de todos os esforços educacionais".

Cada um dos tipos de grupos sociais considerados ministra uma modalidade de educação. As primeiras phases cabem aos grupos primarios; á medida que os contactos vão se tornando menos directos, a educação passa a ser privilegio de certos grupos intermediarios; mas ao transformarem-se as condições de comunicação também muda de natureza e de objecto o processo educativo.

O estudo destas transformações do ensino e da educação pelas differentes phases da infancia, da juventude e da madureza constitue, em ultima analyse, o objectivo mesmo da Sociologia Educacional.

Apparece aqui o interesse da distincção que faz L. L. BERNARD entre o grupo primario por excellencia, a familia e os grupos primarios derivados. As attitudes dictadas pelo grupo primario familiar precisam ser corrigidas, ou antes, guiadas pelos ideaes dos grupos derivados. Lealdade, bondade, obediencia e outras disposições não são valores em si; precisam de complemento, isto é, constituirem lealdade a um grupo, bondade para com alguem, obediencia a uma lei, etc. O objecto é que condiciona a obediencia, a bondade, a lealdade e as torna qualidades. São exactamente as attitudes derivadas que vêm esclarecer e guiar as attitudes primarias, apresentando motivos, exemplos e ideaes.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — "Todo contacto humano é educativo"; discutir esta proposição.
- II — A' medida que progridem os grupos o factor "gráu de cultura" vae tomando maior importancia sobre os demais factores.

- III — “Ninguém acharia necessario ou razoavel dividir a musica em duas especies, a que resulta do conjuncto e a que faz um instrumento em particular ; do mesmo modo, não ha duas especies de mentalidade, a mentalidade social e a mentalidade individual”. Criticar esta phrase de Cooley.
- IV — Estudar o valor possivel dos termos, ou neologismos, “educação formal” e “educação informal”.
- V —

REFERENCIAS

- TRISTÃO DE ATHAYDE — Preparação á Sociologia.
- TRISTÃO DE ATHAYDE — Politica.
- PIO XI — Carta Encyclica “Quadragesimo anno” sobre a ordem social.
- AZEVEDO AMARAL — Ensaioes Brasileiros.
- LUDWIG HEYDE — Compendio de Politica Social.

CAPITULO III

O Indivíduo e a Collectividade

1. — INDIVIDUALIDADE E PERSONALIDADE

Elementos essenciaes de sua formação. — Definição de Alvin Good.

2. — INDIVIDUO "VERSUS" GRUPO

Actividades complementares. — O conflicto apparente.

3. — FUNCCÕES SOCIAES DOS INDIVIDUOS

Interesse pratico : possibilidade da cooperação. — Personalidades de isolamento e personalidades de escolha. — A invenção, o feito, a conquista. — A socialização das obras individuaes.

4. — OS TYPOS REPRESENTATIVOS

A opinião de Carlyle e a realidade. — Os typos de dominação e sua época. — A opinião de Emerson. — Emprehendimento, especialização, iniciativa.

5. — CONSEQUENCIAS EDUCACIONAES

O ponto de vista da psychologia individual. — Os habitos uteis - a efficiencia cooperativa. — Leaders e seguidores.

O Indivíduo e a Collectividade

1. *Individualidade e personalidade.*

As relações sociaes são essencialmente baseadas sobre actividades psychicas, pois a Sociedade humana é producto do intellecto. Ellas têm uma connexão intima com as pessoas que são os agentes unicos do intercambio que ellas suppõem. Em nada podem ellas ser extranhas ao individuo dotado de personalidade.

A parte psychica essencial depende evidentemente do organismo physico do individuo, de suas faculdades de expressão principalmente.

Dois elementos capitaes, entretanto, devem entrar na explicação de sua origem e formação: o *elemento hereditario* e o *elemento adquirido*. Ambos fazem parte da biologia e da psychologia e, por isso, não vem ao caso analysal-os aqui, mas convem lembrar que nelles se effectua a necessaria distincção entre *individualidade* e *personalidade*.

O *individuo* é producto biologico das forças organicas que trabalham na perpetuação da especie a que pertence. O individuo e o animal; não é producto isolado, adventicio, mas desenvolve-se em associação com os seus semelhantes. A natureza o dotou de impulsos, instinctos e capacidades que a selecção aperfeiçoou e que visam talvez mais a satisfação da especie do que a do proprio individuo. Não quer isto dizer que sejam todos os individuos, como individuos, moldados sobre o mesmo padrão: é talvez na especie humana que seja mais rica a variabilidade dos typos individuaes. E' pois, o individuo, antes de tudo, um producto do elemento hereditario.

A *pessoa*, em compensação, é producto do elemento adquirido. As feições do character, os habitos, os modos de ser resultam da experiencia que actuou sobre o ele-

mento primitivo herdado. Os individuos podem ser contados por cabeças, as pessoas, ao contrario: são objecto de apreciação qualitativa.

Seria excessivo entrar na analyse da pessoa e procurar a sua personalidade social distincta de sua personalidade religiosa ou artistica. A personalidade é um conjuncto de feições que dictam attitudes e comportamentos e resultam do meio social que a formou. As influencias que actuaram sobre o individuo e o dotaram de personalidade são diversas e variaveis, mas o producto é uma entidade integrada pela adaptação ao meio. As capacidades e aptidões individuaes são herdadas, o individuo nasce intelligente, capaz, "com geito" para isso ou aquillo, mas é a Sociedade que impõe a fôrma e a direcção que elle vae dar a suas actividades e o proprio aproveitamento de suas aptidões.

ALVIN GOOD descreve do seguinte modo a genese da personalidade: "o individuo humano é um ente physico, desenvolvido por um longo processo de evolução, que apresenta varias características, transmittidas segundo as leis da hereditariedade de uma geração para a outra. Estas leis admittem novas combinações e mutações. E' este ente physico o terreno sobre o qual se desenvolve a realidade psychica individual. E' muito sensivel esta realidade psychica e ella se manifesta, quando os estímulos do meio social lhe dão oportunidade, por meio de actos, de sentimentos, de operações intellectuaes, mas sempre de accordo com os seus instinctos e os seus habitos".

2. *Individuo "versus" grupo.*

O grupo social é formado pelos individuos que têm um interesse commum ou uma actividade commum, o que aliás não quer dizer que sejam identicos, são antes complementares, cooperantes ou antagonistas. Já vimos que o individuo póde pertencer a varios grupos sociaes. O que ha de "social" nestas actividades é o contacto con-

sciente que ellas supõem e a acção psychica do individuo que tem por effeito acção psychica em outros individuos. Estimulo e reacção são entre si como uma relação de causa e effeito: fazem ambos parte integral de um processo que condiciona. (FOLLET - *Creative experience* pg. 54). As reacções variam ao infinito de um individuo para outro. Empregamos aqui a palavra "individuo" no sentido mais largo da palavra, e não em contraste com o vocabulo "pessoa".

Cada individuo recebe as influencias dos grupos sociaes diversos a que pertence e age, em outro grupo social, de accordo com as influencias recebidas. E' talvez essa a explicação mais summaria da grande diversidade de attitudes entre os homens, e dos antagonismos tambem.

Muito tem sido discutido, depois de SPENCER principalmente, a existencia ou apparente opposição entre o individuo e a sociedade. Está entendido que um não póde existir sem o outro: uma sociedade sem individuos nem tem sentido.

Quaesquer que sejam as razões do conflicto que póde surgir, é forçosamente a harmonia social que deve ser levada em consideração como tendo a maior importancia, isto é, o maior *valor de sobrevivencia*. O que caracteriza o individuo no seu comportamento, nas suas reacções psychicas, é exactamente o que nelle depositou a sociedade. As suas capacidades e inclinações são herdadas, mas o seu desenvolvimento depende do meio social.

Nestas condições, o conflicto apparente ou real entre o individuo e o grupo não póde ser considerado como a parte essencial de suas relações reciprocas. Deve, em ultima analyse, ser mais apparente do que real, senão envolveria apenas destruição.

Com os progressos da civilização os grupos sociaes vão se multiplicando e se especializando, o que constitue uma das feições marcadas das sociedades occidentaes. Entre todos, o grupo funccional cooperante por excellencia é a Escola que visa dotar cada um dos que nella estudam da maxima efficiencia social, reduzindo deste modo

as possibilidades de conflictos entre o Indivíduo e a Sociedade. Depositária da experiencia do grupo, cabe-lhe harmonizar os seus elementos individuaes para dar á acção social o seu maximo valor de sobrevivencia. Não é apenas ensinando a lêr, escrever e contar que a Escola desempenhou a sua função social.

Cabe tambem á Escola desfazer este malentendido de uma opposição entre o *indivíduo* e a *sociedade*, principalmente no plano moral e intellectual. Diz, a este proposito, Anísio Teixeira.

“O problema do conflicto entre a moral individual e a moral social tem sido, por taes motivos, apenas um problema mal posto.

“Não ha moral individual. Ha differentes moraes sociaes. O pensamento humano se processa pelos instrumentos de linguagem, habitos, costumes e instituições, todos eminentemente sociaes. Ha e deve haver liberdade de exame e inquerito individual, para a progressiva mudança ou para a conservação das instituições. Liberdade de exame e inquerito não importa, porém, em criação de instituições, habitos ou pensamentos individualistas. Porque nada disso póde existir. O homem pensa em sociedade, para a sociedade, com instrumentos e objectos sociaes, não sendo possível á intelligencia fugir a esse caracter social.

“No jogo da liberdade de exame, com a tendencia *social* á conformidade, os conflictos serão tanto menos prejudiciaes e tanto mais uteis, quanto predominar, na sociedade, o desejo de experiencia e progresso. Em uma sociedade conservadora ou reaccionaria, surgem, inevitavelmente, os conflictos entre o indivíduo e as fórmulas dominantes do pensamento ou de moral. Em uma sociedade progressiva, as excepções e as discordancias do normal, longe de se tornarem conflictos, serão estimuladas e encorajadas como ensaios de renovação e de reforma, naturaes, contingentes.

“No campo scientifico, aliás, onde o pensamento humano, graças a processos regulares de inquerito e de conhecimento, ganhou a segurança de si mesmo, o problema do desajustamento individual deixou de existir.

Não sómente a conformidade com o que está provado é tranquillã e pacífica, como o inquerito individual se faz em particulares condições de exito, por isso mesmo que é o recurso natural para o progresso do pensamento scientifico.

“Tenhamos a coragem de elaborar os mesmos ou outros processos de inquerito regular para o pensamento moral ou social, — e teremos chegado ao mesmo accordo feliz entre o individuo e a sociedade.

“Como os problemas de controle social, disciplina e governo estão sempre ligados á conducta externa, o problema de liberdade se põe sempre mal: ou como um problema de ausencia de constrangimento physico; como um problema de ausencia de direcção social.

“Nem uma, nem outra cousa.

“O problema de liberdade é, dominantemente, um problema de liberdade de inquerito e de fixação das condições em que possa existir essa liberdade, como liberdade de permittir contribuições individuaes de pensamento, de modo que a conducta de cada qual não seja imposta mas fructo da sua propria decisão. Esta decisão se fará, porém, na maioria dos casos, no sentido da instituição social ou de costume dominante, porque desde que os processos de inquerito sejam regulares, será tão difficil innovar neste campo, como no campo das sciencias já chamadas exactas.”

3. *Funcções sociaes dos individuos.*

O apparente antagonismo entre a Sociedade e o individuo resulta de um erro da psychologia do passado que considerava o individuo como uma unidade original primaria e sociedade apenas como a *somma* de um certo numero destes individuos, quando, em realidade, o individuo deve ser tido por producto social, na sua personalidade, pelo menos. Passando a ser a sociedade, de um lado, e do outro o individuo, duas modalidades de um

mesmo phenomeno, desaparece este antagonismo que parecia fatal.

Esta questão não tem apenas um interesse theorico; o seu alcance pratico é real. De facto, de sua resposta depende importante solução da função educadora do grupo. Se o conflicto existe insolúvel, os educadores devem se resignar e, acceitando a fatalidade do antagonismo, procurar educar as mentalidades superiores, os predestinados á liderança social. Se o conflicto não é inevitavel e se é possível a *cooperação*, em vista do progresso, conjugando os esforços de todos os membros do grupo, caberá aos educadores missão differente: a de levantar o nivel moral e mental das massas. A educação deixará de ser um privilegio. COOLEY comparou acertadamente a cooperação num grupo, baseada sobre a harmonia, ao conjunto dos instrumentos de uma orchestra que produz uma symphonia.

ROBINSON SMITH, estudando as situações respectivas do individuo e do grupo, propõe uma interessante distincção entre a *personalidade de isolamento* e a *personalidade de escolha* ou de dominação. O primeiro typo é o da personalidade do não-conformista que se destaca, ora pelo vestuario, ora pela linguagem ou pela originalidade de seus habitos. A sua independencia é resultado de seu relativo isolamento. O typo de dominação, pelo contrario, é producto dos contactos humanos e das luctas, nella se reflectem todas as influencias do grupo. E' um typo funcional que domina na industria, na arte, na politica. A complexidade crescente da sociedade, que leva á differenciação das partes, provoca, neste typo, a *especialização*. Augmentam tambem as possibilidades de se manifestarem personalidades deste typo. Quantos artistas de genio não viveram na éra prehistorica das cavernas, para os quaes o meio social não estava ainda em condições de offerecer os estímulos despertadores de seus talentos e as oportunidades de realização! Creado o meio proprio, o publico e as instituições, o espirito do grupo póde abafar a inspiração artistica e tornar a arte monotona e es-

tereotypada ou póde, pelo contrario, animar e inspirar os artistas, como na Grecia antiga ou na Italia medieval.

O que se dá com as personalidades, se dá igualmente com os grupos, as raças e as nações. Certos povos viveram no isolamento e preservaram mais tempo a originalidade de suas instituições, como os Hebreus; outros, como os povos da Europa Central, nunca conseguiram ficar alheios aos acontecimentos dos quaes, em geral, acabavam victimas. Com os progressos das communicações, a personalidade de isolamento se torna cada vez mais rara para os homens como para os grupos.

Debatida tambem em Sociologia, é a parte que cabe, na *invenção*, no *feito* ou na *conquista*, ao individuo e ao grupo. Em realidade, o feito não é exclusivamente o producto nem de um nem de outro. O genio creador do inventor é indispensavel para a obra, como ideia e combinação, mas o grupo tem uma contribuição necessaria na escolha dos padrões, para dar realidade e vida ás ideias, provocar a inspiração, animar o trabalho e premiar a obra. O individuo perfaz, mas a sociedade perpetua depois de ter condicionado.

As differentes formas de communicação, verbaes, escriptas e outras, a cooperação e a concurrencia operam a socialização da obra realizada. "O verdadeiro progresso de typo permanente é inseparavel da discriminação dos elementos de entendimento e acção de uma minoria selecta para as maiorias que constituem os grupos sociaes. As massas precisam ser bastante suggestionaveis para absorver ideias novas e bastante estaveis para manter os novos niveis das conquistas intellectuaes alcançadas sobre bases que possam servir de terrenos de acção ás novas gerações de constructores de civilização"... (Robinson Smith).

4. *Os typos representativos.*

E' conhecida a theoria do progresso por meio da acção dos grandes homens, interpretação que o indi-

vidualismo de THOMAS CARLYLE immortalizou na sua obra sobre "*Heróes e culto de heróes*" (1841). Na sua opinião "a historia é apenas a biographia dos grandes homens". E' a theoria que serve de base a suas obras historicas sobre a Revolução franceza, Cromwell e Frederico II. Os heróes apparecem como prophetas, reis: são pensadores e homens de acção. "A maior das faltas, diz CARLYLE, é a consciencia de não ter nenhuma". "São injustos para o homem os que pretendem que elle só é seduzido pelo conforto" diz elle tambem, no seu estudo sobre Mahomet.

Esta theoria é uma simplificação da historia pois permite attribuir aos grandes homens, que se salientaram no decorrer dos tempos, a principal *responsabilidade* dos acontecimentos. Parece isso, entretanto, um exaggero da importancia de sua indiscutivel contribuição. Recorrem frequentemente os historiadores a semelhante processo porque a personalização dos feitos torna mais dramatica e interessante a narração. O proprio ensino de historia soffreu, durante seculos, pôde-se dizer, desta interpretação summaria que levava a enumerações de nomes proprios, de pessoas mais ou menos responsaveis e tidas por representativas. Hoje felizmente, a historia da "Civilização" exige um estudo mais demorado do quadro social e apaga as personalidades de discutivel importancia.

Não ha duvida que certas figuras, do *typo de dominação*, representam e mesmo personificam uma *classe*, uma *época*, porque reflectem as ideias, as aspirações, os interesses do grupo. Muitas vezes, parecem conduzir, quando em realidade são conduzidos pelas tendencias do proprio grupo, pelo maravilhoso senso da oportunidade de que são dotados e que manifestam nas suas attitudes, nas suas palavras, nos seus actos: souberam adivinhar ou consultar as correntes do momento historico em que viveram. Dahi o reconhecimento das massas que os fez heróes, guerreiros, santos, estadistas ou artistas.

"Rotação é lei da natureza, diz EMERSON, (Representative Men 1844). Quando a Natureza faz desaparecer um grande homem, o publico explora o horizonte para distinguir o seu successor: não apparece ninguem e nin-

guem póde apparecer. A sua classe desapareceu com elle. O grande homem seguinte apparecerá mas num outro campo de acção. Não será um Jefferson, nem um Franklin, mas um grande mercador, um grande engenheiro constructor de estradas ou um sabio conhecedor de peixes, ou, um explorador caçador de bufalos, talvez um general occidental semi-selvagem... O poder que elles dão não é delles. Quando as ideias nos exaltam, não devemos isso a Platão, mas á ideia, á qual tambem Platão é devedor”.

Os progressos são successivos, mais ou menos lentos, representam menos creações do que recomposições e reconstrucções. Cada individuo traz o seu elemento vital, mas o processo é de accumulção e escolha. Nas sciencias, principalmente, é de facil verificação o facto. As grandes descobertas são resultados de esforços collectivos aos quaes um individuo deve a solução final. Ha pois, em todos os feitos, tres elementos: o emprehendimento das massas que accumulam, a *especialização* dos grupos que escolhem e perpetuam e a *iniciativa* da personalidade que descobre e inventa. O grupo, em summa, estimula o individuo, traz do passado os elementos de solução, mantem um meio social propicio; o homem, porém, é que perfaz.

5. Consequencias educacionaes.

Das constatações que acabamos de fazer sobre as funções sociaes dos individuos e dos typos representativos, embora num exame summario, não deixam de resultar um certo numero de consequencias de alcance educacional. Nada menos do que o proprio ponto de vista sob o qual deve se collocar o educador se acha aqui envolvido. A discussão é pois fundamental porque interessa as bases mesmas da educação moderna.

De facto, o que caracteriza os systemas educacionaes do passado é a *psychologia individual* tomada como ponto de partida. Não vem o caso discutir aqui até que ponto

esta psychologia antiga estava errada ou certa, o facto é que ella fornecia falsos rumos. A sociedade e suas necessidades eram quasi ignoradas, porque só o individuo, tido por origem da sociedade, era visado e preparado: a sociedade apparecia então apenas como consequencia. A visão do educador estava mal focalizada. Muitas civilizações passadas só se preocuparam com a formação de elites. E os proprios estudos eram destinados a fornecer individuos e não "socios": os estudos de sciencias sociaes são de introdução relativamente recente nos programas de ensino, isso mesmo, limitavam-se e limitam-se ainda muito a series de nomenclatura. Nem no primario, nem no secundario jamais foi permittido ao alumno cogitar da Sociedade em que era chamado a viver, pensar e agir.

"Actualmente mesmo, diz R. SMITH, o pedido geral é de ser o individuo *trenado para* a cidadania em vez de, como reclama o ponto de vista social verdadeiro, *trenado em cidadania*". No primeiro caso é antes o preparo intellectual que é visado, no segundo, o preparo para a participação activa no trabalho do Estado. Os dois pontos de vista não se excluem, propriamente, mas o primeiro não acarreta forçosamente o segundo, apesar do que dizem os defensores da cultura pura, classica principalmente.

O individuo precisa ser dotado, além da cultura correspondente ás suas necessidades e ao grupo a que pertence, de elementos que o tornem bom cidadão, eleitor esclarecido, productor intelligente, apreciador de arte, etc. A educação não prepara, a propriamente dizer, ao commercio ou á industria, visa antes dotar o individuo, dos *habitos uteis* á vida economica do grupo, é como membro da sociedade que elle se torna interessante.

Nestas condições, um factor importante da educação é o seu elemento emotivo. Um ente aprende mal a viver em sociedade se a sua educação é feita no isolamento. O grupo de recreio é, pois, eminentemente educativo. A visão ethica não póde ser perfeita se os habitos moraes de acção não a confirmam na pratica. Sem prejudicar os interesses individuaes, a socialização da creança, suppõe, no programma de ensino, abundante material de ordem socio-

logica. E' visada, além da efficiencia individual, a sua efficiencia cooperativa, no grupo do qual depende.

O problema da educação actual não é mais unicamente de formar *leaders sociaes*, para guiar as massas, é tambem de formar *seguidores*, isto é, os que estão em condições de ser guiados e de seguir intelligentemente. O ideal democratico é de multiplicar os contactos sociaes, de fornecer oportunidades e de tirar proveito social de todas as differenças individuaes, capacidades, gostos e inclinações.

Mas a formula liberal da educação não implica excessos, anarchia ou demagogia. Cabe-lhe preparar os individuos para o controle social que exerce toda sociedade sobre os seus membros. Com a interdependencia dos individuos e dos grupos vão se multiplicando as relações de subordinação e a ordem social não é alheia á organização democratica, por isso, bem foi dito que nenhuma sociedade mais do que a democracia moderna, jamais necessitou tanto de educação social.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Será destruidor da ordem social o preceito de moral que consiste em nunca se achar o individuo em situação de tirar proveito do mal que advem a outrem?
- II — Ha qualidades requeridas para a vida em sociedade. Devem ser cultivadas pelos agentes educativos.
- III — O isolamento é factor de originalidade, para os homens como para os povos.
- IV — A Sociedade está em cada um de nós. Em certo gráu, está em todos nós; no mais alto gráu, está nos maiores dentre nós. Commentar este pensamento de Mac Iver.
- V —

REFERENCIAS

- HENRIQUE GEENEN — Temperamento e character.
 JONATHAS SERRANO — Philosophia do Direito.
 ED. CLAPARÉDE — A Educação Funcional.
 M. FISHBEIN e W. A. WHITE — Porque os homens falham.

CAPITULO IV

Os Grupos Primarios: a Família

1. — IMPORTANCIA DA FAMILIA COMO GRUPO PRIMARIO

As primeiras impressões ; conceitos e habitos. — As
tendencias modernas da familia.

2.—A FAMILIA COMO FONTE DE ESTIMULOS

A entidade concreta e seus *typos. — A influencia :
plasticidade ; sentimentos.

3. — SUA PARTE DE EDUCAÇÃO DIRECTA

As differenças no seio da familia. — As actividades.
A reeducação dos adultos.

4. — AS PHASES DA EDUCAÇÃO FAMILIAL

Os phenomenos mesologicos. — A Educação Moral.
— A Educação Religiosa. — A Formação Profissional.
— O recreio educativo na familia. — A Família
e a Educação politica.

5. — A EDUCAÇÃO E OS PROBLEMAS
DA FAMÍLIA.

O Microcosmo das relações sociais. — Os direitos e os interesses da prole.

5. — A FAMÍLIA E A ESCOLA

A delegação das funções educativas. — O interesse dos pais. — Habilidade física, continuidade mental.
— Firmeza moral e preparo profissional.

7. — A COOPERAÇÃO DA FAMÍLIA
E DA ESCOLA

Terreno de cooperação desejável. — Os fins visados.

a) **A Família**

1. *Importancia da família como grupo primario.*

De todos os grupos primarios o que tem incontestavelmente a maior influencia na formação dos individuos, é a *família*. Na especie humana, porém, não são tanto a necessidade natural, o instincto physico, organizadores da família animal, que têm importancia capital, são antes as obrigações de ordem moral que della fazem uma estrutura social e, por conseguinte, uma entidade que evolue e se differencia. A família humana talvez lembre a família animal, em sua composição, mas della differe profundamente em natureza. Só assim póde ser comprehendida e explicada uma instituição social que varia segundo as épocas e as sociedades, mas que, de um modo geral, parece apresentar uma longa evolução por condensações successivas, desde o *clan* até a *família conjugal* actual, passando pela *família patriarchal* e pela *família paterna*. Só assim, tambem, podem ser revelados todos os potenciaes que ella possui em si e que um ambiente favoravel desperta em forças de affeição, trabalho, economia, cultura e ideal.

No seio da família, colhe a creança as suas *primeiras impressões* da vida: globaes, a principio, vão pouco a pouco se differenciando sob forma de *conceitos*. A relação social mais elementar é a da creança com sua mãe; as relações com outras pessoas fazem nella surgir ideia de dependencia, sympathy ou opposição: nascem então as noções de “*eu*”, de “*você*”, de “*nós*”. Das emoções e dos estímulos nascem os impetos e os impulsos que são *reações*; as reacções repetidas e tidas por favoraveis determinam *habitots*. São, em resumo, as relações de consanguinidade que estabelecem os contactos associativos primitivos mais intimos que têm capital influencia na socia-

lização porque são o ponto de partida de toda e qualquer preparação para a vida social, isto é, de toda educação, seja ella moral, religiosa ou economica.

No nucleo familiar, quaesquer que sejam as suas origens historicas (Vide: *Sociologia*, pg. 312-14), encontram-se, em germen, todas as instituições sociaes que, por meio da progressiva divisão do trabalho, se desligaram lentamente. Nelle nasceram a cooperação economica, a legislação, a propriedade, a hierarchia, os codigos de moral, os valores sociaes. O passado nos revela a multiplicidade das funcções da familia de que, hoje, ella só conserva vestigios, sufficientes entretanto para avaliar as funcções educacionaes que lhe couberam tambem.

As tendencias modernas da familia são para a simplificação de sua organização, para a redução de suas funcções e, em muitos casos, para o enfraquecimento de seus laços. Tem, em consequencia, diminuido o seu papel educativo. São causas de semelhante situação, na opinião de CH. C. PETERS (*Foundations of Educational Sociology*):

- 1.º — A crescente igualdade da mulher e do homem com os direitos decorrentes no seio da familia.
- 2.º — A crescente independencia da mulher, creada pela divisão do trabalho, na industria.
- 3.º — O afrouxamento das leis sobre casamento e o divorcio.
- 4.º — O afrouxamento das sancções religiosas e do principio de autoridade.
- 5.º — A porcentagem sempre maior das residencias urbanas, principalmente em apartamentos.
- 6.º — A multiplicidade das occupações fóra de casa, que afasta paes e filhos da residencia e rareia os contactos familiares.
- 7.º — As novas feições da educação, a extensão da escolaridade, os recreios fóra de casa, etc.
- 8.º — A multiplicação dos contactos sociaes com extranhos, que afastam da familia.

- 9.º — A diminuição dos serviços domesticos e occupa-
ções caseiras que davam oportunidade de
auxiliarem nellas as creanças.
- 10.º — A generalização do aluguel de casa, com o des-
apparecimento gradativo da casa propria.

E' especialmente nas condições actuaes *da vida urbana* que se fazem sentir estes factores de desorganiza-
ção do lar. A *vida rural* tem resistido melhor a semelhan-
tes influencias. Para o lavrador, o fazendeiro, o estancieiro
ou o senhor de engenho, não actuaram senão indirecta-
mente os factores de desintegração da cellula social. E'
de acreditar que estas condições de instabilidade que carac-
terizam a situação da familia, em grande numero de pai-
zes de civilização occidental, são apenas passageiras, pois
a familia é uma estrutura basica sendo mais facil conce-
ber familia sem sociedade, do que sociedade sem familia.
Entretanto, o caso deve ser sociologicamente estudado em
suas causas e tendencias para ser scientificamente e ef-
ficientemente remediado, porque á annullação da familia,
na sua função social, corresponderia a destruição de uma
das fontes mais ricas de possibilidades de melhoramentos,
de progresso e reconstrucção social. Dahi o interesse e a
atenção muito especial que deve despertar esta institui-
ção do mestre e a importancia capital que deve ter para
elle a familia como agente educativo, não sómente a levar
em conta, mas tambem para obter a sua collaboração.

2. *A familia como fonte de estimulos.*

O problema da familia apresenta-se hoje, em conse-
quencia, como um dos problemas fundamentaes de re-
construcção social, no qual cabê parte preponderante tal-
vez á educação.

A familia, não sendo apenas uma abstracção, mas
tambem uma entidade concreta, a pessoa, por mais culta
que seja, quasi sempre discute as suas condições, suas at-
ribuições e os seus direitos sob o ponto de vista indivi-

dual da sua propria familia, isto é, dos interesses de sua classe, de sua experiencia e situação especial. Ora, existem todos os typos de familia, bons e máus; o typo medio, o padrão, existe talvez, mas não constitue a maioria dos casos. Não ha duvida que é este o typo medio, das classes medias, mas obedecendo a um ideal, que deve ser discutido, porém discutido objectivamente, sem sentimentalismo nem ideias preconcebidas. A primeira coisa a fazer, assim sendo, é uma analyse imparcial das actividades sociaes da estrutura em apreço.

“A educação, diz ALVIN GOOD, é o resultado da experiencia e a experiencia é a reacção ao estímulo”. *Reacção e estímulo* são de origem social, mas os estímulos recebidos pela creança no seio da familia, fonte principal dos estímulos que determinaram reacções de especial importancia, porque é a familia o meio em que o individuo passa mais tempo, são os que, pela *continuidade de sua pressão*, exercem maior influencia. Ahi são aprendidas inconscientemente grande numero de cousas devido á riqueza das actividades psychicas do meio familial.

Cresce ainda a importancia destes estímulos se consideramos a *plasticidade* da idade do individuo a elles submettidos durante tão longo prazo. As emoções subjectivas, no grupo primario considerado, de instinctivas, pela repetição, passam a ser habituaes: forma-se o caracter. O amor filial, materno e paterno constitue a emoção mais profunda e mais forte, de alto valor educativo porque delle dependem todas as influencias determinantes de *actividades altruisticas*. Os individuos são levados á imitação dos entes amados, ao respeito e á docilidade na suggestão. Sobre taes sentimentos nasce a lealdade ao grupo. Estas emoções subjectivas primitivas evoluem pois, e passam por todas as modalidades que as diversificam em *sentimentos* varios de valor social.

A isso, porém, é essencial notar, accrescenta-se o facto de ser a familia o meio em que os estímulos não obedecidos podem mais facilmente ser repetidos á vontade e modificados, até as reacções esperadas se produzi-

rem *obrigatoriamente*. As reacções assim provocadas são calculos em vista da *harmonia* dos interesses de todos os membros do grupo. Por isso, diz A. Good, a familia é “incubadora de altruismo”, que ella tambem torna consciante. As influencias não se exercem sómente sobre as creanças, mas sobre os proprios paes. Quando o desenvolvimto de habitos não parece se conformar aos padrões previstos, estes ultimos, os paes, recorrem é verdade, a meios persuasivos mais energicos: a socialização frequentemente se opera por castigos.

3. *Sua parte de educação directa.*

Os estimulos da familia não se limitam a despertar emoções subjectivas e a determinar actividades psychicas altruisticas. Constituindo ella um grupo em que as actividades sociaes se acham, pelo menos em germen, onde existem harmonias e antagonismos, mas onde a imitação e o prestigio levam, em summa, á conformidade, a familia é tambem officina da *educação directa*, em varias actividades.

A familia é o melhor ambiente de educação directa porque nelle, effectivamente, são praticadas as actividades sociaes elementares. Ahi são encontradas as *diferenças* existentes na sociedade, diferenças de *sexo*, de *idade*, de *parentesco* e de *profissões*. Ha uma vista immediata das actividades dos outros. A familia é *centro economico de consumo* por excellencia; é, pode-se dizer, a unidade economica da organização social. O seu papel no producto já decahiu muito mas o contacto directo e permanente com o productor, isto é, o ganha-pão da familia não deixa de ser essencial.

Do mesmo modo podem ser examinadas as actividades religiosas, politicas, culturaes e recreativas no lar. Mesmo nos contactos sociaes indirectos, ha uma influencia directa da familia: os jornaes, as revistas e os livros, admittidos no lar, reflectem as ideias, as opiniões e as

tendencias que nelle prevalecem. A propria conversa, tão directa e tão viva em certas familias, é fonte de informação e de estímulo de capital importancia, principalmente nos meios brasileiros onde as horas de refeição são occasiões de frequentes e interminaveis discussões, de caracter amistoso mas excessivamente variadas.

Nestes contactos diarios entre membros da familia multiplicam-se as occasiões de uma educação directa á qual se deu o nome de “boa educação” e que vae desde as simples formulas de cortezia até as “boas maneiras” de comer á mesa, de segurar nos talheres, de afastar os cotovellos, etc.

Estes pequenos detalhes, na sociedade actual, ainda revelam as classes, os niveis sociaes a que pertence a familia; em geral, não traduzem a “educação de berço”, a formação de caracter de que ella é capaz. Entram nesta categoria, até certo ponto, os trajes, as modas de se apresentar: pouco a pouco entretanto, as modas vão exercendo uma influencia exterior que tira o cunho original que poderia conservar o individuo.

Ha tambem, no scio da familia, uma educação ou *reeducação dos adultos*. Antes do casamento, os individuos solteiros levavam uma vida em que só restricções legaes vinham cercear uma liberdade de acção mais ou menos completa. Ao entrar na vida conjugal, a convivencia, a inevitavel interdependencia, a necessidade de estabelecer entendimentos e acção no interesse commum leva os conjuges a certas accomodações que exigem o abandono de determinados habitos de solteiros e a adopção de novas actividades. Este ajustamento é tanto mais penoso quanto foi mais prolongado o celibato. O apparecimento das creanças impõe novas restricções e tambem novos deveres ao novo grupo social. A reeducação dos adultos é pois o resultado desta pressão social exercida pela familia. Quantas cousas o individuo nem tentaria se estivesse isolado, e consente em fazer, muitas vezes com satisfação, por necessidade de enfrentar as condições creadas pela vida de familia!

4. *As phases da educação familiar.*

Para poder determinar em que casos o lar é preferível á escola, como factor educativo, e para poder estabelecer sobre bases seguras a collaboração necessaria entre a familia e a escola, é indispensavel delimitar o *campo de acção* de uma e de outra, para não haver opposição entre ellas e nem duplicação de trabalho educativo. E' mais facil, em geral, dizer o que a familia *póde* e *deve* fazer, em materia de educação, do que dizer o que em realidade ella *faz*. Ha sociologos pessimistas que julgam muito diminuto o seu papel neste particular.

Examinemos pois, as *phases* da educação pela familia, de accordo com os estudos de ALVIN GOOD (Sociology and Education).

a. OS PHENOMENOS MESOLOGICOS.

E' do mundo physico em que nasce a creança e do meio social em que ella vive que são recebidos os primeiros estimulos que são outros tantos testes de intelligencia que lhe são impostos. Como sêr humano, é pela linguagem que recebe os estimulos. Este vehiculo, que é ao mesmo tempo um instrumento, dota a creança não só de um *vocabulario* como tambem de certos *conceitos*, isto é, de significações ligadas ás palavras. Dahi a importancia da linguagem aprendida no seio da familia: as palavras e sua pronuncia, o sentido e o valor de vocabulos cream na intelligencia do individuo habitos de expressão e conceitos que difficilmente se apagarão no futuro. Em todas as familias, será a linguagem, assim transmittida, de absoluta pureza e impecavel precisão?

Do mesmo modo, são transmittidas as experiencias elementares da vida de todos os dias, que variam segundo as classes e as profissões: assim são incutidas algumas correlações simples: "pão custa dinheiro", "a tinta serve para escrever", "o mel é produzido pela abelha", etc.

Os factos da natureza são observados e objecto de commentarios mais ou menos exactos. A creança vae armazenando um certo numero de noções que passam a ser o seu patrimonio intellectual. Nesta ordem de ideias, é forçoso notar a superioridade que, nos conhecimentos praticos, terá a creança do campo sobre a creança das cidades, cujo contacto directo com os phenomenos é muito reduzido.

Em todos estes casos, a *experiençia da familia* é a condição decisiva da transmissão de conhecimentos. Ora esta experiençia, esta competencia para observar e explicar convenientemente os factos é variavel de uma familia para outra. A instrucção posterior da creança deverá, em muitos casos, corrigir grande numero de noções falsas, explicações improvisadas, preconceitos transmittidos num periodo de inteira boa fé e credulidade.

Mais é apurada a *educação dos paes*, mais rico será em estímulos o ambiente social do educando. Quantos paes não pegam pela primeira vez um livro que trata de especial assumpto, para estar em condições de responder ás perguntas dos filhos? Mas já isso representa um acto de responsabilidade consciente que infelizmente nem todos os paes estão em condições de fazer. A melhor educação dos paes é, em consequencia, uma necessidade; não sómente serão assim levados a conhecer melhor a psychologia da creança e a fazer planos de estudos systematicos para os filhos, como também terão mais prazer em multiplicar as occasiões de contactos com elles.

b. A EDUCAÇÃO MORAL.

Sempre foi e, muito provavelmente, sempre será um dos attributos mais preciosos, uma das prerogativas da familia a *formação moral* da creança. Uma grande parte dos actos da vida social tem uma significação moral e uma das questões mais controvertidas é de saber se a familia moderna está em condições de ter o privilegio privativo de ensinar moralidade a seus educandos. A prova de que, como monopolio, é inadmissivel, é a multi-

plicidade de grupos, principalmente religiosos, que se attribuiram o direito de auxiliar a familia nesta sua tarefa.

A difficuldade principal ahi não é tanto de incompetencia como de falta, muitas vezes, de oportunidade. As *aplicações practicas* da moralidade são essencialmente sociaes. Quando a familia reunia effectivamente em si todas as funções sociaes, economicas, religiosas, juridicas e politicas, multiplicavam-se as occasiões de manifestar virtudes moraes. Hoje o ensinamento, no seio da familia, tende a ser, pela falta de casos que se apresentem, muito mais abstracto. Quantos paes são levados a averiguar que “não conhecem” seus filhos, porque não os viram em actividades sociaes, em situações decisivas, em difficuldades de ordem moral! Por maiores que sejam os esforços feitos para dar educação moral na familia, os ideaes de bem e de mal conservam um character de abstracção. Por isso, criticam-se tanto os paes que corrigem os filhos sem lhes explicar o “porque” de sua attitude.

Preciosos ensinamentos moraes, entretanto, podem ser dados pelo *exemplo* dos paes. Padrões de moralidade são offerecidos assim á imitação dos educandos. De um modo geral, é nos actos especificos que as actividades sociaes têm real significação moral. Os paes esclarecidos sempre saberão provocar as oportunidades: é principalmente nas actividades recreativas em familia que ellas se multiplicam. O terreno psychologico é excepcional; as emoções subjectivas, uma das riquezas da familia, auxiliam poderosamente pelos sentimentos de amor e respeito que despertam, pois desenvolvem extraordinariamente a receptividade da creança.

Outra questão controvertida é a da *educação sexual*. Constituirá esta uma prerogativa dos paes? O ambiente familiar, com a sua intimidade, a confiança que nelle reina, parece ser o mais propicio para semelhante transmissão de conhecimentos. O unico obstaculo que, muitas vezes, se levanta é a ignorancia dos proprios paes que não sómente desconhecem os factos elementares, ignoram como são ensinados ou, maliciando inutilmente phenomenos naturaes, reprimem qualquer allusão ou manifestação

neste sentido. Os esclarecimentos então são frequentemente obtidos erradamente ou prejudicialmente, preenchendo estranhos assim o papel que a família tinha a missão de desempenhar.

O remedio a esta falha da família não parece, entretanto, difficil de encontrar: aos proprios paes deve a escola ministrar os conhecimentos de hygiene sexual indispensaveis, assim como os methodos mais aconselhaveis de transmittil-os. Só tomaria a si a escola o desempenho destas delicadas funcções em vista da absoluta incompetencia dos paes. A simples repressão da curiosidade dos adolescentes, em caso nenhum, parece admissivel.

c. A EDUCAÇÃO RELIGIOSA.

Não são poucas as religiões antigas em que o lar foi o centro do culto e, ainda hoje, no Confucionismo, a veneração dos antepassados constitue o fundo mesmo da religião. A família foi no passado uma unidade religiosa e, em muitos casos actualmente ainda ella conserva vestigios desta sua funcção.

De um modo geral, entretanto, o papel religioso que cabe á família tem diminuido. São varias as causas deste declinio. O modo de viver da família antiga era mais propicio aos contactos dos paes e dos filhos e era, em consequencia, mais consideravel a influencia religiosa dos primeiros sobre os segundos. Pouco a pouco, outros grupos incumbiram-se de ministrar o ensino religioso ás creanças; as escolas e principalmente as escolas dominicaes e as escolas episcopaes foram se desenvolvendo; de seu lado, a família perdeu, na maioria dos casos, o habito tradicional das orações em commum, dos canticos e das leituras piedosas. Os conhecimentos religiosos tambem passaram a ser menos seguros por parte dos adultos. Hoje são poucos relativamente os paes de família em condições de dar solida instrucção religiosa a seus filhos.

A religião tradicional da família é, a maior parte das vezes, a religião que seguem os filhos, mas a instrucção religiosa falha dada pelos paes explica a facilidade com

a qual muitos abandonam as suas crenças ou pelo menos se tornam indifferentes. A educação religiosa comporta duas phases distinctas: a primeira, na qual é ministrado um ensino ao alcance da creança, sufficiente para ella, mas insufficiente para as vicissitudes a que é submettida a vida do adulto; a segunda em que é dada uma interpretação espiritual dos symbolos e das praticas religiosas. A fé do individuo só resiste ás influencias exteriores que visam enfraquecel-a quando baseada sobre uma instrução mais solida; esta, porém, é raramente ministrada pela familia e quanto á escola, em paizes de ensino leigo, só pôde ser nella excepcionalmente obtida.

d. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Quando o lar era officina e que todas as profissões eram nelle exercidas, é evidente que a creança desenvolvia as suas actividades num meio muito favoravel ao trabalho profissional. Formava-se geralmente no officio paterno e nisso era guiada pela propria technica da familia. Mas com a organização economica nova que privou a familia da quasi totalidade de suas funções productoras de natureza industrial e levou os seus membros a procurar trabalho fóra de casa durante longas horas, tres attribuições apenas lhe ficaram ainda: o preparo das refeições, a confecção de roupas e o cuidado da moradia.

A profissão, no lar ou fóra d'elle, passou a ser apenas um meio indirecto de produzir para o consumo: um meio de adquirir o dinheiro necessario a este consumo.

Segundo encaramos a vida rural ou a vida urbana o que acabamos de dizer tem maior ou menor applicação. Cozinhar, lavar, coser, limpar, ainda são attributos da familia, pobre ou remediada, mas na alta burguezia nem isso mesmo cabe aos membros da familia; ficam disso incumbidos os empregados domesticos, cujo numero parece estar em relação com os recursos da familia.

No lar burguez moderno, nem a propria formação systematica e consciente de "donas de casa" encontra-se mais correntemente, nas familias que vivem nas cidades.

A educação domestica limita-se a ensinar ás meninas receitas de alguns doces, bordados, arranjos de flores e um pouco de musica ou de canto, isto é, justo o necessario para dar a perfeita impressão aos extranhos de que a moça “não precisa”, faz tudo isso como “passatempo” e mantém perfeitamente o seu nivel social de burguezinha, bem ensinada na arte de fazer visitas, passear e espreitar o incauto que, pelo casamento, virá lhe dar oportunidade de continuar a sua vida de ociosidade. Menor ainda é o contacto com as industrias caseiras do burguezinho. A sua situação social o obrigou, ás vezes a contragosto, a um preparo academico que não o habilita ao menor concerto de campainha electrica ou de veneziana que fecha mal.

Na familia operaria não é tão marcada a incompetencia educacional nos pequenos misteres da casa. Os filhos têm, em geral, contacto mais intimo com a profissão do pae quando este não é afastado do lar pela grande industria.

Entretanto se a familia não está mais em condições de dar preparo profissional aos seus membros, poderia, até certo ponto, dar-lhes uma orientação profissional, por meio de informação, de discussão, de observação em passeios e visitas a officinas, etc. Neste caso ainda, salvo algumas excepções de paes conscienciosos e esclarecidos, verificamos que a falha na missão educativa da familia provém da falta de preparo dos paes e, por conseguinte, poderia ser remediada pela escola.

e. O RECREIO EDUCATIVO NA FAMILIA.

Uma das feições das relações sociaes modernas é a lenta substituição das chamadas “relações de familia” pelas relações feitas fóra da familia, na officina de trabalho, no clube ou por acaso.

A's vezes semelhantes conhecimentos novos nem são apresentados em casa, aos demais membros da familia. Dahi resulta que as actividades recreativas que foram, no

passado, o quasi monopolio da vida da familia, ou inter-familiares, estão hoje, em parte, substituidas por recreios em logradouros publicos.

Na antiga vida de fazenda, nas provincias de Minas ou do Rio de Janeiro, as familias reuniam os numerosos parentes em seus extensos solares onde festas duravam dias. Hoje, os jovens saem das acanhadas casas paternas para ir se divertir em clubes e outras reuniões onde mais da metade dos convidados são desconhecidos. Reduzindo-se, nas areas urbanas, as proporções dos quintaes, a tendencia das proprias creanças é de ir brincar nas ruas com alguns companheiros occasionaes.

Nota-se tambem o mundo crescente das cidades, o rapido desenvolvimento das diversões commercializadas, em que toma parte a massa anonyma do publico: theatro, cinema, radio, dancings, feiras, restaurantes. O carnaval actual passa-se exclusivamente na rua e nos lugares publicos, quando antigamente tinha phases interfamiliares de especial interesse.

Do mesmo modo, para a educação physica, o lar moderno limita-se a cuidados preventivos. Pouco é nelle feito de positivo, de trabalho constructivo em materia de hygiene e saude das creanças. Neste particular, talvez mais do que em qualquer outro, entretanto, caberia á familia um papel decisivo. A civilização actual facilitaria uma organização mais scientifica do lar, baseada sobre conhecimentos de dietetica, sobre adopção de medidas de hygiene do corpo e da casa, sobre cultura physica e outras conquistas da sciencia que estão á disposição de qualquer pessoa de cultura media.

Quanto á vida recreativa, propriamente dita, tão rica em ensinamentos sociaes, é tendencia progressista restitui-la á familia, diminuindo as horas de trabalho, permitindo aos paes mais longo contacto com os filhos e maiores lazeres. Para isso, é porém necessario que o lar não se deixe despojar por outros focos de attracção das oportunidades assim creadas.

f. A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO POLITICA.

A família do passado foi cellula politica. O Estado, pouco a pouco, absorveu as suas attribuições. Nos paizes em que os partidos tradicionaes estão fortemente organizados, a opinião do chefe da família, a sua côr politica ainda impera muitas vezes e dicta a educação politica a dar aos jovens. No tempo do Imperio ainda era assim, entre nós. O papel actual da família, por meio de informações, discussão, leituras deverá ser menos de preparar representantes de suas ideias politicas do que cidadãos esclarecidos, capazes de assumir responsabilidades, observadores das leis do seu paiz e collaboradores dedicados do Estado.

5. *A educação e os problemas da família.*

A família é um *microcosmo social* em que se encontram os elementos de todas as *relações sociaes* em germen, e onde, por conseguinte, qualquer actividade social poderia ser desempenhada, se as circumstancias exteriores ao grupo familiar não viessem contrariar-a.

E' por esta razão que todos os problemas da família se relacionam, mais ou menos intimamente, ao papel educativo que procura conservar este grupo primario.

De facto, a creança, objectivo principal da educação informal que lhe ministra o grupo, é o centro mesmo da família. E' ella uma das condições da propria estabilidade da família e sua principal razão de ser. A experiencia, em paizes estrangeiros, prova que ha quatro vezes menor numero de divorcios nos lares em que existem filhos.

Os problemas da família só podem ser resolvidos levando em conta os interesses da prole. Como é sabido (*Sociologia*, V, 2 a 5), questões de hereditariedade e de eugenia, questões de hygiene e saude, questões economicas e a propria questão do casamento e de sua dissolução.

Theoricamente apresentam-se do seguinte modo os principios que se referem a estas questões todas: A crean-

ça que vem ao mundo tem direitos, anteriores mesmo a seu nascimento; é assim que ella tem *direito de nascêr em boas condições biologicas*, isenta de defeitos physicos ou de taras hereditarias. A creança que nasce está submettida a leis de hereditariedade biologica, já em parte estudadas e conhecidas, que devem regular os matrimonios e prevenir a transmissão de condições physicas indesejaveis. A' medida que resultados scientificos positivos e indiscutíveis vão sendo alcançados, o dever do Estado é defender os direitos humanos dos nascituros e de assegurar-lhes todas as vantagens conquistadas pela sciencia. O estado actual dos conhecimentos e a experiencia ainda insufficiente não justificam, por emquanto, medidas radicaes por parte das autoridades publicas, mas as luzes que o mendelismo trouxe á sciencia (determinantes, caracteres dominantes, caracteres recessivos) são satisfactorios e bastantes para a applicação das medidas de eugenia positiva e preventiva e de certas medidas de eugenia negativa.

O tamanho das familias tambem tem uma certa importancia em materia de educação. A socialização da creança opera-se com mais facilidade quando varios filhos, mais ou menos da mesma idade, vivem em contacto diario. A desvantagem do "filho unico" tem consequencias educativas.

Por fim, na formação intellectual do individuo, independentemente da hereditariedade, a experiencia prova que o ambiente do grupo familiar imprime o seu cunho tambem. A "National Society for the Study of Education", dos Estados Unidos, effectuou varios inqueritos sobre o Q. I. das creanças educadas em familias pobres, remediadas e ricas, illetradas e cultas. Verificou que existe uma relação entre a inettligencia manifestada pela creança, na escola, segundo o bem-estar, a alimentação, o conforto, a cultura da familia em que vive. O nivel intellectual dos paes representaria 33% no Q. I. dos filhos e o meio familiar em que vivem 17 % deste Q. I.

6. *A família e a escola.*

A escola sendo uma delegação das funções educativas da família a um grupo especializado, uma transferência da *educação informal* para a *educação formal*, possui theoreticamente a aprovação da família no exercício de sua função social. Entretanto, a experiência prova que, ha muito, não existe a desejavel *collaboração* entre estes dois agentes educativos e que, frequentemente, reina entre o lar e a escola um certo antagonismo. Este é que precisa ser estudado, antes de estabelecer quaesquer bases de cooperação educacional.

Entre a escola e a família não ha opposição, não ha contradicção, ha apenas desentendimento; este resulta principalmente de duas causas: desconfiança e desinteresse.

A *desconfiança* que em certos meios familiares reina em relação á escola resulta, em primeiro lugar, de um certo ciúme que parece resultar do facto de partilhar com uma autoridade extranha as prerogativas da família. Receiam alguns paes ver os mestres contrabalançar a sua influencia moral e sentimental sobre os filhos.

Por isso, no passado "mandar para a escola" chegou a ser uma ameaça. Em segundo lugar, a desconfiança póde ser gerada pelo desconhecimento que, em alguns meios sociaes, os paes têm das materias que são ensinadas, pelo scepticismo que nutrem outros sobre o valor pratico de conhecimentos com a ignorancia dos quaes elles conseguiram possivelmente fazer a sua vida. Sabemos de professoras publicas dedicadas que, em certos quarteirões menos favorecidos, têm sido até insultados por paes ignorantes, indevidamente irritados por factos que nem estavam em condições de comprehender. Em terceiro lugar, a desconfiança póde resultar, em todas as classes sociaes, de provocações gratuitas, provenientes de pessoas apparentemente cultas, de jornaes acolhedores de contribuições sem criterio, de facções politicas ou economicas, em uma palavra, da opposição á Escola, não pela Escola, mas

pela autoridade que a mantem. A familia, na sua boa fé, é victima destas campanhas de diffamação e calumnia.

Outra causa de desentendimento é, em parte, o *desinteresse* de uma grande maioria dos paes e de uma boa porcentagem das mães pelas actividades escolares de seus filhos. Não se póde chamar interesse real dos paes, no ensino secundario por exemplo, o desejo que elles manifestam ás vezes aggressivamente, de ver approvados os seus filhos em exames annuaes. Na maior parte das familias, quando o meio cultural não permite uma justa apreciação dos trabalhos escolares, os filhos são considerados como possuidores de excepçionaes qualidades intellectuaes. Notas inferiores e reprovações são sempre tidas por injustiças, perseguição ou inveja. Em realidade, poucos paes estão em situação de seguir, passo a passo, o que fazem os filhos na escola ou no collegio. Muitas vezes evitam discussões de assumptos sobre os quaes temem ser interrogados. Quando, por profissão, cabe-lhes uma superioridade á media num ramo qualquer de conhecimentos, timbram em contradizer o que o alumno diz ter aprendido, e, antes de qualquer verificação, procuram desacreditar o mestre.

Nem a desconfiança, nem o desinteresse são sentimentos que predisponham a familia á collaboração com a escola: dahi a falta de participação ás actividades periescolares que manifestam os paes, mesmo quando convidados pelos corpos docentes.

São estas condições sociaes das relações entre a escola e o lar que a professora não póde ignorar, se não quer ser illudida nos planos que traçar de harmoniosa cooperação.

Armada de paciencia, bom humor e boa vontade, segundo os meios em que actua, cabe á professora agir com a maxima diplomacia para se conciliar as sympathias dos paes de alumnos.

Entretanto, muito esperam os educadores da collaboração da familia na obra educativa da Escola, pois a unidade social, que é a familia, no passado protectora, no presente economica, tende a se tornar apenas unidade espi-

ritual e não póde mais prescindir da Escola do que da justiça do Estado, do culto da Igreja ou do trabalho da Fábrica. Por isso, se abrem novos campos de acção á Escola e como diz W. R. SMITH "O mestre deveria ser, e com certeza o será no futuro, um conselheiro dos paes, na educação dos filhos, tão íntimo quanto o sacerdote na instrucção religiosa delles".

O destino da Escola é de se tornar sempre mais adequadamente uma *instituição suppletoria*, para preencher as lacunas creadas pelas novas condições da família, principalmente sobre quatro pontos:

I. A Escola deve estar mais bem aparelhada, com mais recursos de que o lar, com material apropriado e direcção profissional para o preparo manual das creanças. Ella deve lhes garantir o meio propicio de adquirir a *habilidade physica*, o geito no manusear os materiaes diversos, as ferramentas que antigamente o contacto paterno lhes dava no trabalho diario de sua profissão, no lar. Hoje, já não existe mais o trabalho de conjuncto em que tomavam parte todos os membros da família: semelhante oportunidade de cooperação deve pois ser offerecida pela Escola.

II. Cabe tambem guiar os trabalhos escolares para os cuidados que exigem continuidade: cultura de jardins, observações seguidas de plantas; "centros de interesse" que levam semanas a ser percorridos. Tal influencia tem por objectivo principal restabelecer a *continuidade mental* que as actividades febris da cidade moderna, com a sua excitação ambiente e a rapida successão das occupações, com tempo medido e precipitação de movimentos, abalaram tão profundamente no seio da família.

III. A parte recreativa, o jogo, o emprego dos lazeres fazem parte integrante do ensino na nova concepção da Escola. E' nestes momentos em que o comportamento e as attitudes se manifestam mais livremente que surgem as occasiões de conhecer praticamente o que seja justiça, tolerancia, lealdade, "fair-play" como dizem os anglosaxonios, solidariedade e caridade. A instrucção já an-

litar esta ultima e cabe á Escola completar, na sua sociedade em miniatura este ensino de *firmeza moral*, iniciado em casa, mas já hoje sacrificado pelas condições sociaes de vida.

IV. Por fim, é natural que, como consequencia logica de suas funcções, utilizando os seus recursos, as suas oportunidades e seus technicos, a Escola procure compensar a perda de *preparo profissional* que vem soffrendo a familia, observando as creanças que lhe são confiadas e estudando a orientação profissional que mais lhes convém. Já não são poucas as empresas industriaes que mantêm escolas unicamente para preparar operarios especializados e technicos necessarios a seu trabalho.

Nenhuma destas quatro caracteristicas da Escola moderna parece de natureza a ser suspeitada de arrebatrar os privilegios da familia ou de neutralizar de qualquer maneira a sua influencia.

7. A cooperação da familia e da escola.

O auxilio que effectivamente o lar póde prestar á Escola e a collaboração da Escola com a familia só poderão ser claramente comprehendidos quando estiver estabelecido e delimitado o campo de acção que cabe a cada uma destas instituições. Mas a definição precisa destes campos de acção não é indispensavel para formular um certo numero de principios geraes de collaboração.

PETERS (Foundations of Educacional Sociology) enumera os seguintes pontos de desejavel cooperação:

I. A escola precisa conhecer e levar em conta a educação e a instrucção que a creança recebeu no seio de sua familia.

II. A escola deve manter os paes ao par das observações feitas a respeito dos alumnos e do auxilio que podem prestar na formação de bons habitos.

III. A escola deve influir, quando o caso se apresenta para o melhoramento das condições hygienicas e dieteticas do lar.

IV. A familia e a Escola devem combinar os programmas de actividades recreativas e artisticas das creanças na Escola e fóra della.

V. A Escola deve auxiliar os seus alumnos nos trabalhos que por ventura estejam interessados em casa, e possivelmente leval-os em conta.

VI. A Familia e a Escola devem igualmente se interessar pela saude da creança e tomar neste sentido medidas de combinação.

VII. Aos paes cabe prestigiar e não diminuir os mestres e aos mestres cabe tambem robustecer nas creanças a autoridade dos paes.

Quanto ao mechanismo ao qual deve obedecer semelhante collaboração, é variavel segundo as circumstancias locais, as oportunidades do meio, e o modo de viver e as relações existentes entre os differentes grupos que constituem a comunidade. Nas zonas ruraes são mais frequentes os contactos directos entre paes e professores.

De um modo geral, entretanto, representam meios adequados aos fins visados:

a) Os *circulos de paes e professores*, formados de pessoas de responsabilidade na comunidade. A presidencia póde caber a um representante das familias, mas á directoria da escola cabe uma certa orientação dos trabalhos, e os paes devem ter liberdade de discussão.

b) As *exposições escolares* de trabalhos manuaes, artisticos e literarios feitos na Escola. Ellas têm a vantagem de chamar a attenção dos paes, de interessal-os e ás vezes, de satisfazer o seu amor proprio.

c) As *visitas de paes de alumnos* podem ser provocadas por comités para recepções na Escola, festas, sessões especiaes, porque, a não ser por convite especial, muitos paes de alumnos nunca visitam a Escola.

d) *As visitas de mestres ás familias dos alumnos.*

e) *A organização de um corpo de mestres-visitadores* como já existem enfermeiras-visitadoras. Todo um movimento social se prende a semelhante organização: é a systematização das visitas ás familias.

f) *Frequentes e minuciosas communicações* aos paes de alumnos, para que possam acompanhar, em todos os seus detalhes, a vida escolar de seus filhos. As communicações deste genero devem ser mais pessoas do que estatísticas.

g) *A participação dos mestres* a certas actividades dos alumnos em casa, sob forma de auxilio e conselhos em materia de sciencia domestica, de jardinagem ou agricultura. Na ornamentação da casa, por exemplo, o interesse da professora pôde ser apreciado devidamente, assim como na escolha de certas leituras, na organização de certos jogos em familia, etc.

Evidentemente quando, por uma razão de hygiene ou outra, uma pratica da familia não merece a approvação da escola, a situação torna-se delicada e necessita de muito tacto por parte da professora.

Mas, de um modo geral, a cooperação mais activa que a Escola está em condições de prestar á Familia está longe de ter podido ser systematizada; consiste num verdadeiro curso para adultos em que os paes, admittindo o seu preparo insufficiente, viriam receber dos technicos os elementos essenciaes do trabalho educativo que lhes cabe.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Estudar a crescente igualdade e independencia da mulher como factores de alteração da familia moderna.
- II — Categorias de pessoas sobre as quaes se exercem as influencias da familia.
- III — Qual o papel da familia na educação religiosa dos filhos?

- IV — Estudar a organização de um circulo de paes e professores.
V — Estudar a Escola como instituição suppletiva da familia.
VI —

REFERENCIAS

- FERNANDO PIRES — A Forma Primitiva da Familia.
PADRE L. FRANCA — O Divorcio.
RENATO KEHL — Licção de Eugenia.
OCT. DOMINGUES — A hereditariedade em face da Educação.
DELGADO DE CARVALHO — Sociologia. Fasciculo V: Perpetuação Social.
PIO XI — Carta Encyclica "Casti Connubii" sobre o Matrimonio.

CAPITULO V

Os Grupos Primarios: o Grupo de Recreio

1. — THEORIAS SOBRE A ACTIVIDADE RECREATIVA

Interpretações passadas e presentes.

2. — O VALOR EDUCATIVO DO RECREIO

Jogo e trabalho ; distrações. — Valor physico, mental e social.

3. — O TEAM RECREATIVO

Os pequenos grupos de creanças. — Feições geraes da actividade recreativa.

4. — O RECREIO E A EDUCAÇÃO

O recreio nas differentes phases da vida. — Organização systematica do recreio. — O escotismo.

b) O Grupo de Recreio

1. Theorias sobre a actividade recreativa.

O grupo de recreio, encontrado em todos os estagios da vida social, é tão universal quanto o grupo familiar. Não se acha limitado apenas ao grupo da infancia, organiza-se em todas as idades. Mas é na primeira phase da vida que passa a ter maior importancia educativa, como grupo primario.

A attitude dos adultos em relação ao recreio, ao jogo e ao brinquedo das creanças tem variado muitas vezes. Julgada, a principio, como um mal inevitavel e necessario, era tida como uma actividade que devia ser limitada na medida do possivel. Mais tarde, foi de indiferença a attitude: o jogo era considerado como innocente, mas não tendo importancia de especie alguma, não vinha ao caso organizal-o, nem educar a creança para a vida recreativa. Por fim, mudou ainda o ponto de vista dos adultos: reconheceu-se que o jogo de recreio, não só é uma necessidade da creança que preenche certos fins, como tambem que devia ser promovido, animado e mesmo cuidadosamente regulamentado porque tem um objectivo de natureza social.

Varias theorias procuraram tambem explicar as actividades recreativas. As suas origens provaveis poderiam fornecer talvez bases para a interpretação de seu valor educativo. Não existe entretanto uma unidade de vistas sobre as causas de tão generalizada necessidade.

Em primeiro lugar, encontramos a explicação de H. SPENCER que considera a actividade recreativa das creanças, aliás como tambem a dos animaes, como uma applicação de um excedente de energia. Sendo uma necessidade physiologica dar vazão a semelhante accumulacão de força, torna-se o recreio um exercicio que desempenha o papel

de valvula de segurança. Parece explicar esta theoria a preferencia que têm as creanças pela actividade physica, que os adultos procuram menos. O desejo de recreio seria assim apenas uma força negativa, o que não explica como pôde nascer este desejo exactamente quando o individuo está cansado e, por conseguinte, não possui energia sobresalente a despendar.

Uma segunda interpretação deve-se a KARL GROOS (*The Play of Man*). Pretende este autor que o jogo é o meio natural pelo qual os jovens, numa especie, obtêm a necessaria pratica nas actividades em que terão mais tarde de procurar a sua subsistencia. E' a chamada "theoria preparatoria" que completa uma these de jogo-valvula de segurança para prevenir possibilidades antisociaes.

STANLEY HALL traz uma terceira interpretação: o jogo, o brinquedo, representam uma recapitulação de todas as actividades passadas da raça. "O passado, diz elle, possui as chaves de todas as actividades recreativas".

MC DOUGALL considera o jogo como o amadurecer do instincto de rivalidade. E. S. ROBINSON procura, por analyse retrospectiva, provar que a creança brinca, para com este artificio compensar a sua inferioridade physica diante de um meio que a domina. PATRICK attribue o desejo de recreio ao desejo de mudar de occupação, de variar de actividade. LAZARUS fala de reacção natural á intensidade e seriedade da vida.

E' possível e mesmo provavel que cada uma destas theorias contenha uma parte da verdade. O facto é que a necessidade de recreio não pôde ficar extranha á educação.

2. *O valor educativo do recreio.*

E' difficil definir o recreio ou o jogo, por causa da grande variedade que apresentam as differentes formas destas actividades antes de tudo, apparecem como actividades livres, mas nem todas as actividades livres são recreativas. Do recreio tambem se destacam as reacções pu-

ramente physiologicas, como dormir e comer. Outra característica do recreio é de trazer certa satisfação. "Em ultima analyse, diz P. KLAPPER, é uma attitude mental que distingue o jogo de qualquer actividade".

O jogo revela ao observador a natureza real da creança: ahi se salientam os seus impetos e seus propositos, sua fraqueza ou seu fingimento, sua generosidade e seu egoismo, sua meiguice ou sua aggressividade. Por isso, na direcção dos jogos, possui o mestre innumeradas oportunidades de mais se approximar dos alumnos, de aplinar barreiras e desfazer malentendidos.

O jogo distingue-se principalmente do trabalho, que como elle requer esforço physico, pelo objectivo final e o interesse: no jogo o que satisfaz é o processo; no trabalho, essencialmente, o resultado. No que diz respeito aos motivos, ao primeiro pôdem-se attribuir a actividade livre e o prazer, ao segundo a actividade livre e a necessidade ou, pelo menos, a utilidade. Emotivamente e intellectualmente, o trabalho é mais systematico do que o jogo. Ambos são educativos no desenvolvimento physico, intellectual e social.

As actividades de recreio suppõem a existencia, nos individuos, de certas qualidades elementares que nascem na familia, mas que o jogo desenvolve sob os tres pontos de vista mencionados, physico, intellectual e social.

O valor physico do jogo resulta da expansão, que permite dar a todas as partes do corpo humano a grande variedade de movimentos que necessita. Observada a creança, verifica-se como é esquerda a principio e como, pouco a pouco, vae coordenando melhor os seus esforços. O jogo aguça os sentidos.

O valor intellectual está no facto de requerer a applicação de grande numero de qualidades mentaes. Em quasi todos os jogos é necessaria uma percepção rapida, decisão prompta. A imaginação e a vivacidade são assim cultivadas pela variedade dos modos de que são solicitadas.

O valor social do jogo é de dar maior precisão á consciencia social despertada pelo grupo familiar. As

ideias de “eu”, “tu”, “nós outros”, etc. tornam-se mais claras e mais concretas pela sua applicação frequente. No jogo encontra o individuo os primeiros obstaculos, a primeira opposição á sua livre expressão e actividade. Nelle, aprende a saber perder, a ser derrotado, a se dominar, a respeitar os competidores. Por isso, verifica-se que a applicação do individuo, creança ou adolescente, é muito mais completa no jogo do que no trabalho; no jogo, elle não hesita em sacrificar-se para obter o desejado successo.

As actividades recreativas fazem assim nascer no individuo um espirito de lealdade a seu grupo, de cavalheirismo e tambem de justiça porque o desenvolvimento do jogo deve rigorosamente obedecer a regras para não degenerar em actividade anarchica que prejudicaria o interesse e o divertimento.

Assim, pouco a pouco, vae o individuo ganhando a noção da utilidade e necessidade do controle social, que impõe restricções em beneficio da collectividade.

3. O *team* recreativo.

Os grupos recreativos de creanças formam pequenas turmas (*gangs*, dos americanos) que ás vezes constituem clubes, cuja actuação, quasi sempre autonoma, é de significativo interesse. Um dos typos é o *team* de jogo, tão commum em todos os paizes de civilização occidental, em que o foot-ball assumiu certa importancia.

O grupo de recreio, quando organizado em *team* por exemplo, fica profundamente compenetrado do interesse colectivo, do proposito commum que exige a participação de todos, o esforço e mesmo o sacrificio de cada um de seus membros. Cada uma das creanças do *team* sabe que contribue para o bom nome e o exito do grupo. A quadri-lha de meninos e meninas póde ser mais ou menos organizada com o proposito de associação. A falta de grandes jardins publicos e de praças de jogos na maior parte de nossas cidades, a benignidade do clima e os habitos bra-

sileiros determinam em cada bairro reuniões de creanças nas ruas. No Rio de Janeiro, por exemplo, é nas ruas menos trafegadas que se multiplicam os grupos infantis, formados pelas creanças da vizinhança. Copacabana é um quarteirão favorecido para "gangs" de creanças de todas as idades. E' um ideal campo de estudos sociologicos educacionais para estes typos de grupos de recreio.

O grupo póde ter de 10 a 20 creanças: reina entre ellas um espirito de camaradagem e de equidade: existem padrões de acção, valores sociaes, ideaes e regras tambem de reunião e disciplina. E' difficil observal-os com alguma insistencia porque a presença de adultos os leva a dissimular a sua espontaneidade. Só podem ser conhecidas as suas actividades e suas normas por meio da indiscrição de socios exuberantes no seio de sua familia. Quando se sentem espiados, nas suas reuniões, fecham as janellas ou cessam as sessões. E' um pequeno organismo social cada um destes clubes de Copacabana, com seu lugar de reunião, seu campo de jogo na areia da praia, seus socios e seus "leaders".

Num districto de certa extensão, como Copacabana, formam-se varios grupos, mais ou menos permanentes, que muitas vezes adoptam um nome. E' curioso como certos jogos entram na moda e se propagam pelos grupos para depois passarem, sendo substituidos por outros. Certas modas chegam a despertar o receio dos adultos: o "jogo do botão" é uma dellas.

Em geral, porém, os clubes de Copacabana são miniaturas dos grandes clubes de foot-ball que lhes servem de modelo. Creanças em idade pre-escolar aspiram entrar como socios infantis nos referidos clubes e para isso vão se preparando pela imitação de todas as regras e praticas do Fluminense, do Botafogo ou do America.

As rivalidades de grupos e as discussões são trazidas para o seio da familia e lá os maiores exercem o seu proselytismo sobre os menores.

Cedo, crenças de 6 a 10 annos tornam-se socios de associações que os paes nem conhecem, frequentam po-

rões de vizinhos apenas conhecidos onde se effectuam as reuniões e as mães de familia perdem parte de seu controle sobre as creanças que assumem attitudes de independencia e autonomia. A escolha dos leaders, meninos mais decididos, vivos, espertos e de iniciativa, é uma das feições curiosas destes clubes.

4. *O recreio e a educação.*

Mas o recreio não é exclusivamente uma occupação de creanças e de adolescentes, tambem interessa a actividade de adultos. A arte, a literatura, a musica, o theatro são diversões e actividades recreativas num plano mais elevado. Cada idade tem as suas preferencias, em materia de recreio: algumas formas persistem mais tempo na vida do individuo, possuem, poder-se-ia dizer, mais valor recreativo; outras, são proprias de certas phases da vida: o tabuleiro de areia que a praia offerece em tão larga escala é o divertimento por excellencia da infancia; na plasticidade da areia, imprimem as creancinhas com facilidade todas as formas da sua fantasia.

Quanto ao adulto, no exercicio de sua profissão, forçosamente monotona e até certo ponto ingrato, elle precisa de descanso e de expansão de actividade em outros ramos. De um modo geral, qualquer que seja a sua habilitação profissional, o individuo necessita de uma cultura que o habilite, nos seus momentos de lazer, a empregar intelligentemente as forças phisicas e mentaes de que se acha dotado. Deve estar em condições de exercer actividades humanas que não constituem a sua profissão, mas em que ache satisfação. Um escriptor póde ter prazer, por vezes, em ser lenhador. Por isso, deve visar a educação dotar o individuo do maior numero possivel de habilitações, de uma cultura geral, á qual se dá o nome de cultura desinteressada.

Cabe pois á educação promover a actividade recreativa entre as creanças para que, no decorrer da vida, o individuo esteja em condições de multiplicar as oppor-tunidades de manifestal-a. Nisso ella presta precioso auxilio á communitade porque, quando as actividades não são devidamente encaminhadas nas horas de lazer, as neces-sidades de expansão que ellas trazem levam os indi-viduos aos actos anti-sociaes dos desoccupados.

Mesmo sob o ponto de vista disciplinar, o recreio of-ferece bons elementos para estimular os individuos que seguem os caminhos traçados pela sociedade. A activi-dade recreativa não póde ser deixada ao acaso, como o proprio trabalho, ella necessita de organização. A Escola bem aparelhada deve possuir *campos de recreio*, pro-porcionados ao numero de alumnos; *equipamento* ma-terial para certos jogos mais usuaes, fixo ou movel se-gundo o caso; *mestres* especializados em organização re-creativa, capazes de promover e manter o espirito de ale-gre cooperação em jogos variados; por fim, deve existir uma *coordenação* perfeita entre as actividades recreati-vas e as actividades escolares. O recreio torna o espirito mais claro e renova as forças, estimulando o interesse em outros trabalhos. Esta influencia que o jogo tem sobre a disciplina escolar e os estudos é conhecida, mas ainda não está sufficientemente medida. Inqueritos norte-america-nos indicam que as creanças mais atrasadas nos estudos são as que preferem os jogos sociaes que multiplicam os contactos de sociabilidade. Jogos isolados só são frequen-tes entre creanças normaes e supranormaes. Ha, em con-sequencia, uma especie de compensação social do atrazo pedagogico no jogo preferido. Os negrinhos têm predilec-ção por brinquedos de "mestre e alumnos". A escola, pa-ra estabelecer a necessaria coordenação entre activida-des escolares e recreativas precisaria tomar conhecimen-to dos jogos das ruas.

Não é só na Escola, no collegio e na universidade que os jovens precisam ser levados ao jogo e guiados; frequen-

temente grandes empresas industriaes cuidam de dotar o operariado dos campos de recreios necessarios, de promover jogos e diversões. O rapaz que trabalha na officina ganha em tomar parte em recreios que não sejam unicamente espectaculos.

Entre as organizações recreativas mais interessantes, além dos clubes desportivos, das diversas associações, alianças, destaca-se o movimento escoteiro, fundado na Inglaterra pelo general Baden Powell, em 1908. Adoptado nos Estados Unidos em 1910 e mais tarde em França (éclaireurs) penetrou no Brasil em 1918.

O *escotismo* baseia-se nos mais adiantados e perfeitos principios pedagogicos para a socialização da creança. Tirando proveito do espirito do grupo que têm os jovens e da sua séde de experiencia, de seu desprezo pelo conforto e de seu desejo de exercicio, o escotismo propoz á mocidade internacional os seus ideaes de serviço social, de auxilio mutuo, de generosidade, cavalheirismo, honestidade e lealdade. E' uma intelligente e methodica canalização das actividades juvenis para fins educacionaes. O interesse é despertado por meio de um methodo de projectos, todas as actividades são aproveitadas sob forma de jogo para formar enfermeiros, cozinheiros, signaleiros, naturalistas, nadadores, chimicos, bombeiros, recebendo o individuo as honras e os distinctivos dos serviços em que revelou, em exame, a sua proficiencia.

Em 1919, a exemplo das "girl-guides" britannicas e das "campfire girls" norte-americanas, foi fundado, no Rio de Janeiro, por D. Jeronyma de Mesquita, a quem já deviamos a introdução do escotismo, o equivalente brasileiro, sob o nome significativo de *Bandeirantes*. Foi escolhida padroeira dos Bandeirantes do 1.º Districto, Joanna d'Arc; e, pouco a pouco, foram se alastrando por todo o paiz, formando novas companhias.

No mundo moderno, em que estão se multiplicando, com os progressos moraes e materiaes, as horas de lazer, é da maxima importancia que o recreio passe a ser uma

actividade racionalmente orientada pela communidade e pela escola. Só assim, será creado no individuo o verdadeiro interesse por um modo de viver que lhe dará, não sómente satisfacção e felicidade, mas tambem o afastará de todas as actividades anti-sociaes.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Os jogos das creanças são vestigios de actividades uteis do passado da raça, hoje systematizados em padrões ou typos de acção. Discutir esta these.
- II — Da utilidade dos campos de recreio nas areas urbanas.
- III — Finalidade e resultados do movimento escoteiro nos differentes paizes e no Brasil, em particular.
- IV — Estudar um team de recreio de creanças num quarteirão do Rio de Janeiro. Plano de inquerito.
- V —

REFERENCIAS

BEATRIZ SOFIA MINEIRO — Codigo de Menores commentado.

FERNANDO DE AZEVEDO — A Evolução do Esporte no Brasil (Praça de Jogos).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO — A Educação Physica no Brasil.

CAPITULO VI

Os Grupos Primarios: a Comunidade

1. — HISTORICO DA COMMUNIDADE

A vizinhança, os laços de sangue, a aldeia. — A cidade medieval — Comunidades urbanas.

2. — A COMMUNIDADE COMO GRUPO PRIMARIO

Tipos de comunidades. — Caracteristicas da comunidade rural.

3. — OS PROBLEMAS DA COMMUNIDADE RURAL

Condições hygienicas. - Saneamento. — Condições economicas e culturaes.

4. — A DESINTEGRAÇÃO DA COMMUNIDADE

A multiplicação dos contactos sociaes. — Isolamento e promiscuidade.

5. — A COMMUNIDADE E A ESCOLA

O alargamento do horizonte individual.

6. — ELEMENTOS DA COMMUNIDADE NO
PROCESSO EDUCATIVO

Os objectivos da comunidade. — As materias e os recursos da comunidade. — Os methodos de trabalho. — Cooperação e centralização intellectual.

7. — A INTEGRAÇÃO DA ESCOLA NO MEIO
RURAL

O problema brasileiro. — Os melhoramentos ruraes segundo Fernando de Azevedo.

c) A Comunidade

1. *Historico da comunidade.*

A comunidade é um grupo primario, de contactos sociaes, em maior parte directos, de individuos residentes em area mais ou menos delimitada, mas pequena relativamente, onde se encontram para o desempenho de actividades varias (A. Good).

A comunidade, neste sentido da palavra, é pois uma relação de *vizinhança*. São vizinhos individuos que se vêm com certa frequencia e se conhecem pelo menos de vista, sem serem parentes; que vivem a pouca distancia e são servidos pelos mesmos fornecedores, agentes ou meios de comunicação.

E' a forma original da vida em *commum*, desde a *horda* até o *clan*, para os effeitos da defeza, do abastecimento, da ordem e do intercambio social. Primitivamente não é ligada a noção de comunidade á occupação permanente do solo. A comunidade póde ser nomada: assim vivem ainda as comunidades das regiões polares e os ciganos. Quando reina ainda a organização tribal, a relação social é baseada sobre laços de sangue. Na China, ha exemplo de "familismo", isto é, de comunidade por parentesco.

Quando passa o solo a ser explorado, fixando as populações, a comunidade constitue as aldeias agricolas. A China, a India, a Russia deram exemplos recentes de semelhantes typos de aldeamento. A defesa, as necessidades economicas e o culto localizam o grupo primario e o tornam mais compacto.

E' durante esta phase de *comunidade aldeã* que a familia vae cedendo as suas primeiras funcções e prerogativas que passam a ser exercidas pela propria comunidade. Nesta phase, a delegação ainda é feita a pessoas

escolhidas, e conhecidas da familia, por contacto directo. A comunidade passa então a administrar os bens publicos, a tratar de viação, serviços de defesa, interesses e mesmo da vida cultural do grupo. E' um estagio de notavel ajustamento social, pois os conquistadores estrangeiros, em geral, respeitam a comunidade subjugada, mediante tributo em dinheiro ou serviços.

A cidade medieval foi um exemplo de comunidade aldeã, mais ou menos autonoma e respeitada. As suas características eram a sua *sufficiencia economica*; importava pouco: o intercambio era interno; a sua *administração* era *gratuita*, pois eram honras apenas que pagavam as funcções publicas; a *força de suas leis e de seus costumes*. Festas tradicionaes, dansas e cantos regionaes datam deste estagio.

Assim como a comunidade aldeã tinha retirado á familia algumas de suas funcções, do mesmo modo, uma comunidade mais larga, um grupo secundario, o Estado, foi "desfuncionalizando" a comunidade agricola. Deu-se isso principalmente no principio de éra moderna quando as cidades italianas e allemãs foram transformadas pelo commercio que lhes estendeu tão consideravelmente o raio de acção. Os transportes foram, pois, os factores mais caracteristicos desta transformação.

A nova comunidade, urbana e nacional, que trouxe o declinio da comunidade agricola, é consequencia economica, politica e social da civilização. Deslocou-se mais a funcção legislativa, desta vez, para a Nação que passou a administrar, a uniformizar a cultura, a regular os interesses, a superintender os serviços. Com a redução de suas multiplas funcções primitivas, com a sua dependencia politica e economica, sempre crescente, a comunidade passou a se especializar como centro de producção mineira, manufactureira ou commercial: entrou no intercambio economico nacional e, mais tarde, internacional, como unidade especializada, mas dependente.

O golpe mais profundo que soffreu a comunidade rural foi a migração de seus elementos mais activos para

outros centros, urbanos principalmente. Dahi a decadencia de grande numero de pequenas cidades, de aldeias e de zonas ruraes.

Seria um erro pensar que todas as cidades do mundo moderno nasceram de aldeias agricolas crescidas, urbanizadas pelo affluxo de immigrants. As origens de uma cidade se prendem, em geral, ás funcções economicas e politicas que ella desempenhou.

O que foi dito da formação das communidades aldeãs refere-se particularmente a povoações do mundo antigo e do velho continente. No Brasil, correspondem a este typo de communidade, como cellula, a fazenda, o engenho, a estancia do periodo colonial. O nucleo familiar primitivo é de mais resistencia: forma-se ao redor della a communidade, mas esta não lhe arrebatava as funcções sociaes principaes.

Na zona de nosso littoral, nasceram tambem centros que constituem communidades, mas foram emanções da administração ultramarina, já nacionalizada. Restam apenas as communidades coloniaes agricolas, posteriores, mas raramente autonomas. A nossa communidade actual, já é um grupo evoluído.

2. *A comunidade como grupo primario.*

Os contactos directos que constituem as relações sociaes da Comunidade podem ser fortuitos ou concertados; os clubes são desta ultima natureza e as actividades variadas de nossa civilização vão sempre multiplicando-os: o *Rotary Club*, por exemplo, é resultado do proposito deliberado da comunidade moderna de levar individuos de profissões diversas a se conhecer e frequentar.

A capital importancia que tem o grupo da comunidade decorre de uma feição da psychologia individual: o receio da desapprovação social e o desejo da approvação. A pessoa agindo com liberdade num meio em que é desconhecida procura, no seu meio proprio, conformar-se

aos habitos e costumes desta comunidade. As actividades sociaes são, por conseguinte, guiadas pelos usos da comunidade: estas desempenham o papel de estímulos e determinam as conformidades de attitudes e comportamentos.

As comunidades podem ser divididas summariamente em comunidades *ruraes* e comunidades *urbanas*; os typos intermediarios poderiam ser qualificados de *rurbanos*. Não ha, em realidade, um limite além do qual um centro é cidade ou comunidade urbana. Ha cidades que são grandes aldeias. A distincção deve ser feita em cada caso particular, servindo de criterio, não tanto a população, do que as funcções desempenhadas, a variedade das profissões e occupações e os problemas sociaes que se apresentam. Os contactos maiores entre os citadinos e os ruraes se reflectem nos proprios individuos, que apresentam typos marcados.

As principaes características das *comunidades ruraes* são as seguintes (A. Good - Soc. and Educa.):

a) As occupações e a natureza da vida social, na comunidade agricola, levam o lavrador a depender principalmente de si mesmo, de viver de seus proprios recursos materiaes e mentaes, com contactos sociaes raros fóra da familia. Dahi resulta um certo *individualismo* que o dispõe mal á ideia e á pratica da cooperação.

b) A rudeza da vida material, a falta de contactos sociaes, isto é, de uma critica de seus trajes, de seus actos e attitudes fornecem pouca oportunidade para o traquejo social, a familiaridade com os usos refinados e a polidez superficial do citadino. Esta falta de cultura espiritual é sentida pelo proprio camponez ao contacto com os mais cultos: dahi uma humildade que traduz um certo complexo de inferioridade.

c) O isolamento da vida rural dota os individuos de tres características mentaes bem conhecidas: a *desconfiança*, seja por falta de conhecimentos ou pela experiencia de ter sido explorado por citadinos mais espertos, o que resulta em difficuldade na acceitação de innovações; a

emotividade, resultante do conservatismo, dos habitos e costumes tradicionaes que levam o homem do campo a resistir ás mudanças e mesmo ao raciocinio, cedendo só por sentimento; a *hospitalidade* á qual é preparado pelo habito de tratar sempre com individuos que socialmente considera iguaes a elle.

d) A vida ao ar livre, os exercicios variados da profissão que cançam mais do que ennervam, a ausencia de vicios, de alcoolismo dão *saude mais robusta* aos habitantes dos campos. Em compensação, ha menos hygiene e cuidados medicos nas installações ruraes, onde é mais facil certos alimentos serem contaminados.

e) A emigração dos melhores elementos da população rural para as cidades determina um *depauperamento mental* das zonas assim abandonadas.

f) A falta de oportunidades para o desvio da conducta individual, a pressão social das relações directas, a ausencia do vicio commercializado como nas cidades, dotam a comunidade rural de um *superior padrão de moralidade*.

3. Os problemas da comunidade rural.

Em todos os paizes, a comunidade rural vive, em relação ás condições que prevalecem na cidade, em situação de relativa inferioridade. Já vimos summariamente as razões sociaes principaes de semelhante differença; são ellas sufficientes para comprehender que dellas decorrem problemas "sui generis" da comunidade rural. Segundo os paizes, as regiões, o gráu de cultura, variam em intensidade e modalidade, mas, em ultima analyse, são os mesmos problemas e se prendem a condições de mentalidade, de hygiene e de economia.

No interior brasileiro, são as *condições hygienicas* que se impõem pela sua deficiencia: 75 % da população é formada de individuos anemicos, victimas do impaludismo,

da opilação ou do barbeiro. A iniciativa e actividade do sertanejo estão, em suas origens mesmo, peiadas pelo estado de saúde. O individuo está cansado ao principiar a lucta, As obras collectivas de cooperação têm, em consequencia, pouca attracção para elle. E' um desanimado, num clima em geral pouco favoravel, numa natureza hostil. O regimem alimentar, de seu lado, longe de contrabalançar as deficiencias das condições hygienicas, ainda vem com os pratos tradicionaes accrescentar as desvantagens de uma dietetica pouco acertada. O sertanejo não consome em proporções sufficientes legumes e fructas. No seu lar, a pobreza é a regra; mas, embora módesto poderia apresentar, senão requintado conforto, pelo menos asseio e bom gosto.

Nas zonas de colonização, certos contingentes immigrados trazem um padrão de vida um pouco mais elevado. No planalto do sul e do centro, as condições de vida são mais favoraveis. O elemento teutonico é mais cuidadoso e exigente; já o elemento latino é, ás vezes, menos caprichoso do que os nossos sertanejos: ha fazendas, em S. Paulo, em que os fazendeiros viram colonos seus arrancar os soalhos para obter madeiras para outros misteres, introduzir animaes de pequeno porte para a sua convivencia na casa e outros factos reveladores de padrão de vida deficiente. O problema do saneamento rural é pois o mais premente de nosso interior.

Em segundo lugar, póde ser attribuida a inferioridade rural ás *condições economicas*. Figuram no primeiro plano, entre nós, as distancias grandes, as difficuldades de transportes, a sua carestia e muitas vezes a sua inexistencia. A não ser certas zonas privilegiadas em que predomina um typo de cultura, em grandes propriedades, o isolamento do sertanejo é quasi absoluto. Actualmente o automovel, penetrando cada vez mais o nosso interior, veio completar e, por vezes, crear communicações, mas o problema ainda subsiste na maior parte do paiz.

Em consequencia das deficientes communicações é consideravel o atraso das zonas ruraes, a falta de recur-

sos, a carencia de conhecimentos technicos. Os methodos de cultura, (a não ser nas grandes culturas nacionaes), são atrazados, o aparelhamento é antiquado; o sertanejo, inculto e desconfiado, evita as innovações, ignora a cooperação e não mantem com as cidades vizinhas as relações que o poderiam auxiliar no caminho do progresso.

Por fim, soffrem tambem as regiões ruraes da inferioridade de suas *condições culturaes*, intellectuaes e moraes. As actividades recreativas são restrictas ás festas tradicionaes; são poucas as occasiões de contactos culturaes. O problema do isolamento mental se prende ás difficuldades economicas. O unico factor capaz de transformar estas condições é a Escola. Mas o estabelecimento de um edificio escolar, por modesto que seja, seu custeio e manutenção por mestre capaz, sua frequencia dependem da densidade de população da zona servida. O typo de escola de que mais necessita o nosso interior é ainda o typo da “escola de penetração” que visa menos o “ensino” das primeiras letras (ler, escrever, contar) do que a “educação” sanitaria, profissional e civica.

Em cada uma das zonas de nosso paiz, os tres problemas hygienico, economico e cultural se apresentam com modalidades locaes caracteristicas: não são identicas ás medidas que se impõem para a Amazonia, o Nordeste, o planalto mineiro, o interior paulista e o sul riograndense, mas, em sua essencia, as deficiencias são as mesmas. De um modo geral, entretanto, póde-se dizer que os problemas das comunidades ruraes só podem ser resolvidos por recursos e technicas exteriores.

4. *A desintegração da comunidade.*

Ao multiplicarem-se os *contactos sociaes*, por meio do rapido desenvolvimento das communicações, a comunidade cresce e vae se tornando urbana. Mudam então as condições deste grupo primario; deixa de ser uma grande familia, os vizinhos passam a nem mais se conhece-

rem todos, as relações pessoaes passam a ser menos intimas, tornam-se mais numerosas as funcções sociaes; é a desintegração da communitate, é tambem a decadencia do *particularismo* provinciano.

Uma maior variedade de contactos corresponde evidentemente a uma maior variedade de phenomenos, padrões e valores trazidos ao conhecimento dos individuos. Dahi resulta um crescente scepticismo, uma attenuação do dogmatismo e um enfraquecimento da subordinação aos padrões tradicionaes do grupo. Livre da pressão social da communitate restricta, desenvolve-se o individualismo na conducta, para o bem como para o mal. No meio urbano, attenuam-se as restricções que impõe ao individuo o grupo primario: dahi o incremento que tomam o vicio e o crime nas grandes cidades.

O individuo se refugia no anonymato. Outras influencias de outros grupos, é verdade, conseguem alcançá-lo mas só em pontos definidos, em certos interesses especiaes e impessoalmente. Mas esta perda de intimidade e segurança das relações sociaes é, em parte, compensada pela possibilidade de maior selecção, de accordo com os interesses individuaes. A *descentralização* dos contactos traz uma diminuição da *sympathia* que acarretava a solidariedade, mas cresce a liberdade, a mobilidade, o numero de oportunidades. Multiplicam-se os grupos e com elles as categorias differentes de contactos (Mirra Komarovsky - Jour. of Ed. Soc.).

O *isolamento* absoluto e a *promiscuidade* da cidade congestionada são os dois extremos igualmente prejudiciaes ao desenvolvimento das qualidades essenciaes do individuo. Atravez dos tempos, a Humanidade formou o homem pelos contactos sociaes que o dotaram de seus sentimentos de *sympathia*, de seu senso de responsabilidade, de seu espirito de sacrificio. Ainda não se acha elle em estado de civilização sufficientemente adiantado para poder se abstrahir do ambiente social que estimula e mantém semelhantes qualidades.

5. *A comunidade e a escola.*

Na educação, a comunidade, como a família e como o grupo de recreio só prepara o individuo informalmente, isto é, á medida que se vão apresentando as occasiões. A comunidade é um *campo de experiencia* para elle, um pouco mais largo, mas assim mesmo insufficiente para um preparo technico completo, sem lacunas. A Escola, como instituição destinada a ministrar a educação formal, systematica, methodica é uma empresa social que recebe tambem a sua missão por delegação da comunidade, em certos paizes teutonicos e saxões, e em paizes latinos, como o nosso, da família mais particularmente, pelo menos em suas origens. Hoje, porém, ambos parecem ser substituidos cada vez mais pelo Estado. Qualquer que seja, aliás, a delegação que prevaleça, nas condições actuaes de sociedade, é a comunidade que a Escola representa mais perfeitamente nos seus interesses.

A Escola não deve pertencer a uma classe, a um grupo de interesses. Ella não entra em concorrência com outras instituições, mas antes com ellas collabora. Emquanto a família, a industria, a associação não podem ser fiscalizadas e dirigidas pelo publico, isto é, pela Comunidade em seu conjuncto, a Escola pode e deve sel-o, porque é subvencionada por todos os contribuintes. Dahi a responsabilidade que deve ella assumir de promover a solidariedade de todos na comunidade. Por isso, deve ella tambem, antes de tudo, visar a adaptação do individuo ao seu meio; educar as creanças da zona rural para maior efficiencia social no campo, e as creanças da cidade para o meio urbano e não enfraquecer nas primeiras a sua lealdade e devoção a seu grupo por uma vaga e attrahente descripção das cidades.

Educativamente, a Escola da Comunidade alarga consideravelmente o horizonte do individuo, sahido do circulo restricto da família. Os novos contactos sociaes que o meio lhe proporciona determinam nelle novas attitudes. A' medida que vae progredindo nos estudos vae

tendo conhecimento indirecto de outros meios, de outras sociedades. E' uma vantagem consideravel este alargamento de vistas, mas não vae sem seus inconvenientes: o individuo vae perdendo o contacto com os factos e as realidades immediatas. A *base experimental* da creança sendo posta de lado e estimulada apenas a sua *imaginação*, a educação se torna contra-producente porque desvia o interesse do educando. "Foi este afastamento dos programmas antigos da vida da creança que levou a um trabalho escolar comparativamente innocuo... grammatica formal, latim, grego, mathematicas e philosophia contiuem um regimen tão pouco relacionado aos interesses e actividades da juventude normal que não conseguem inspirar o menor enthusiasmo, a não ser aos mais plasticos e doces. E estes mesmos que se sujeitaram a um curso de alta cultura para adultos soffrem da transição fatal para o mundo das realidades e da concurrencia que só lhes traz desillusão". (W. Robinson Smith).

6. *Elementos da comunidade no processo educativo.*

Dois são os elementos que a educação deve pois levar em consideração, para ser adequada ás condições sociaes do meio: a *natureza da creança* e as *necessidades da comunidade*. Para estudar o primeiro ensina a Escola a seus mestres a *psychologia educacional*, para estudar o segundo a *sociologia educacional*. Este ultimo caso é analysado por W. ROBINSON SMITH (Principles of Ed. Soc.) cujas ideias valem ser resumidas.

Se o objectivo da educação é levar o individuo a fazer melhor, com mais efficiencia e proposito, o que é seu dever fazer, é necessario, antes de tudo, que saiba quaes as actividades que delle espera a sociedade e quaes as fraquezas e deficiencias desta sociedade, susceptiveis de serem corrigidas.

Ora, para isso, não á sufficiente dissertar sobre generalidades e expor bellas theorias sociologicas; é indis-

pensavel recorrer á *analyse social*, ao inquerito (social survey) das condições economicas, politicas e culturaes da comunidade interessada. Os dados recolhidos permitirão assim estabelecer os *objectivos* educacionaes, os *materiaes* disponiveis e os *methodos* a applicar. Estes tres elementos capitaes são fornecidos, pois, pela propria Comunidade quando são systematicamente estudadas e perscrutadas as suas necessidades.

A) OS OBJECTIVOS — A natureza da comunidade, suas actividades e suas necessidades constituem o complexo que, analysado, salientará os objectivos a satisfazer. Estes podem ser classificados em sete categorias, (segundo uma divisão proposta pela Comissão da *National Education Association*):

I. Os conhecimentos que deve possuir o individuo em relação ás *condições physiologicas e hygienicas* da sua saude pessoal, aos habitos e ás attitudes que lhe convem adoptar para contribuir, na sua esphera de acção, á saude da comunidade.

II. Os conhecimentos que deve ter o individuo sobre os processos basicos das *actividades sociaes*, como sejam ler, escrever, contar, habilidades manuaes elementares e outros processos em relação com as actividades correntes da comunidade em que vive, para que seja um cidadão capaz e cooperante.

III. Os conhecimentos necessarios para ser o individuo igualmente util no seio da *familia*, em condições de constituir o seu lar acertadamente e desempenhar as funções sociaes que nelle lhe cabem.

IV. Os *conhecimentos profissionaes* indispensaveis ao meio em que tem de viver e ganhar o seu salario por um trabalho efficiente. O individuo preparado a uma profissão extranha á comunidade é forçosamente um desajustado, ou pelo menos, acha-se em condições de inferioridade economica na vida em que vae tomar parte.

V. Os conhecimentos fundamentaes das *condições politicas* de seu paiz, isto é, não somente do mechanismo

da administração local, mas também dos direitos e deveres cívicos do cidadão.

VI. Os conhecimentos culturaes necessários ao individuo para que possa empregar do modo mais proveitoso, intelligente e elevado, as suas *horas de lazer*. Cada vez vão tomando mais importancia nas communidades bem organizadas, as actividades recreativas: é pois essencial prevenir as manifestações de character anti-social por meio de uma educação do espirito, dos gostos e dos movimentos. E' esta a sociabilidade por excellencia do individuo.

VII. Os conhecimentos basicos, imprescindiveis e de capital importancia da *moral*, por meio de padrões de acção, de ethica social e individual, de habitos de moralidade, de honestidade e caridade, por meio também de aspirações justas e de ideaes elevados. E' esta a educação do character, tão essencial para o desempenho de toda e qualquer acção social.

Cada uma destas sete categorias precisa ser examinada em função das circumstancias especiaes do meio para serem descobertas as suas necessidades reaes e elaborados os programmas de educação que lhe convem. Como é facil verificar, são apenas estas as linhas geraes, nada ha nisso de fixo e de rigido: tudo, na applicação pratica, depende do typo de comunidade, rural, urbana, agricola, industrial, commercial, abastada, pobre, homogenea, heterogenea, com uma infinidade de modalidades em cada typo.

B) OS MATERIAES — Cada comunidade apresenta também os seus recursos, os seus materiaes de estudo sob forma de publicações, em livros e periodicos, os seus laboratorios ou campos de experiencia, seus mestres. Refletem as preocupações locaes e os interesses economicos, as suas aspirações e suas tradições. Os programmas escolares não devem estar em atrazo e muito menos ignorar estes dados preciosos de um grupo em constante evolução. E' exactamente a critica que frequentemente merece a Escola: as suas cogitações são alheias á vida da comunidade porque são desprezados os materiaes que esta of-

ferece ao estudo. Os exemplos se multiplicam: o ensino cívico paira nas espheras elevadas do mechanismo constitucional e na metaphysica dos deveres e direitos, em vez de tratar da organização local e de seu funcionamento; o ensino da hygiene se detem nos estudos de anatomia e physiologia, em vez de cuidar das questões de saúde publica e privada de interesse immediato; a geographia é ensinada por nomenclaturas, em vez de explicar problemas concretos; o ensino da linguagem se perde em regras e complicações em vez de praticar redacção, ordenar o pensamento, levar á expressão clara, concisa das ideias. O mesmo poder-se-ia dizer das mathematicas e de outras disciplinas.

Auxiliada pela psychologia da educação que lhe indicou as capacidades do corpo discente, a sociologia da educação chegou á conclusão que o mais interessante, o mais util e o mais facil tambem, é o estudo das differentes materias, baseado sobre as situações reaes que apresenta a communitade, sendo os dados extrahidos dos inqueritos sociaes nella realizados. Observação, excursões, jogos, trabalhos manuaes, historia são as actividades principaes que fornecem o material necessario e afastam o convencionalismo das disciplinas tradicionaes.

C) OS METHODOS — A alteração do conteúdo das disciplinas ensinadas, de accordo com os recursos da communitade não pôde deixar de influenciar um tanto o modo de sua apresentação. Abolindo o professor-conferencista, a aula de conceitos abstractos, o character academico do ensino, outros processos têm de ser empregados. “O modo de aprender, diz W. R. SMITH, é tão importante quanto o que nós aprendemos”. São dois principaes, neste particular, os principios da escola progressiva.

A experiencia que adquire o individuo por meio da acção é differente do conhecimento adquirido por tirocinio. “Fabricando fit faber” diziam os latinos; é n’agua que se aprende a nadar, é no piano que se aprende a tocar piano, na tela que se aprende a pintar. Em consequencia, é agindo que se aprende a agir e não apenas ouvindo pre-

leções e tomando notas, como na Academia. Cabe á escola multiplicar as actividades propositaes das quaes resultam os conhecimentos.

O segundo principio é que a habilidade e o conhecimento devem ser adquiridos do mesmo modo de que são usados. Isto significa que a educação é inseparavel do meio social em que o talento cultivado tem de ser exercido. Por isso, ao velho methodo, ainda aproveitado, da simples recitação, teve a escola de accrescentar o *trabalho socializado*, por meio dos "grupos de discussão" por exemplo: o *methodo de projectos*, o *trabalho individual*. A cada um destes processos corresponde o desenvolvimento de uma qualidade especial de trabalho: ao trabalho socializado corresponde o exercicio da liderança e da cooperação; aos projectos, o exercicio da pesquisa; ao terceiro, a iniciativa e a confiança em si.

Semelhantes transformações dos objectivos, das materias de ensino e dos processos didacticos não podem ser introduzidos sem profundas alterações na concepção tradicional da escola.

Em primeiro lugar, se a escola quer se conformar tão perfeitamente á vida social da comunidade, é indispensavel o *mestre* sahir de seu relativo isolamento e multiplicar os seus contactos com os grupos mais representativos da comunidade, com os homens de negocio, os literatos, os homens politicos, os homens do trabalho e os administradores. A *cooperação* de todos é indispensavel á Escola e deve por ella ser solicitada: só assim poderão os educandos fazer as excursões e as visitas que desempenham papel tão importante no capital representado pela sua experiencia.

Em segundo lugar, a escola e suas dependencias deverão passar a ser não um dominio reservado ao estudo dos educandos, mas um verdadeiro *centro intellectual da comunidade*, um lugar de reunião para os adultos, franqueando os seus terrenos de jogo, suas bibliothecas, suas salas de conferencias e de diversões. A escola pertence á comunidade da qual ella é a delegada e deve ser o re-

flexo tambem. Os serviços educativos que ella presta devem pois se estender a toda a Communidade.

7. *Integração da Escola no meio rural.*

O importante problema de “ruralizar” a escola e de elevar ao nivel das cidades a mentalidade dos campos tem preocupado muito os educadores brasileiros. A questão é dupla pois visa ao mesmo tempo uma exploração das cousas do campo, que é uma colonização mais racional e uma associação mais perfeita dos homens do campo, que é uma educação rural. Em S. Paulo, Fernando de Azevedo tem sido um dos sociologos que mais se têm esforçado no sentido de focalizar o assumpto, discutindo os pontos que devem ser affectivamente visados.

“Se as nossas escolas, diz Fernando de Azevedo, têm funcção como “bombas de sucção” applicadas sobre a zona rural em proveito dos centros urbanos, ou se a instrução, no Brasil, para empregar uma frase de Alberto Torres, não passa de “um systema de canaes de exodo das populações dos campos para as cidades”, a razão desse facto está em que a escola rural não se organizou ainda nem para elevar de “nivel” as populações do campo, civilizando-se, nem para “fixal-as”, integrando-as na sua região, dando-lhes o sentimento e o conhecimento directo das cousas ambientes e preparando-as para as actividades dominantes do meio. A organização de nosso systema escolar não só não offerece “igualdade de oportunidades” para todas as zonas do paiz, como tambem não corresponde á outra exigência particular, de offerecer “diversidade de oportunidades, para facilitar o aproveitamento de todas as manifestações activas que representam valores applicaveis ao desenvolvimento e ao progresso dos differentes grupos sociaes”.

Foi ainda Fernando de Azevedo quem, entre nós, melhor descreveu a funcção social da Escola rural.

“Mas, se é certo que o isolamento nas zonas despovoadas, a brevidade do cyclo escolar para as creanças do campo, a instabilidade do professor e a frequente exploração da creança como elemento de trabalho em toda a época do anno, com absoluto desconhecimento de seus direitos, cream obstaculos á acção da escola rural e reduzem a sua efficacia, já é tempo de enfrentar, onde se torna possível, a substituição do órgão primitivo e mais simples, a escola de um só mestre, a *escola isolada* pela consolidação ou agrupamento (escolas reunidas em grupos), que “offerece um conjunto superior das modernas conquistas em educação e é factor decisivo na obra de socialização dos habitantes do campo e do progresso da viação. No terreno das actividades escolares materiaes e no proposito de estreitar entre si as communicações de todas as populações do paiz, as obras que se impõem mais urgentes, para que a escola rural possa desempenhar a sua missão social, são exactamente a “consolidação” das escolas e a construcção de estradas. Nas zonas de população rarefeita e privadas de meios faceis de communicações, e que, por isto, não attingiram o periodo para a consolidação, a “escola isolada” poderá realizar obra educacional util desde que, installada em predio proprio, seja reorganizada nas bases de uma granja-escola, em que o plano commum das escolas, na cidade e no campo, se desenvolva em igual numero de annos, com o predominio do ensino de determinadas materias segundo as condições particulares de cada região. Em qualquer hypothese, porém, de escola isolada ou consolidada, o que importa antes de tudo, é pôr a “escola rural” em estado e em condições materiaes e technicas para desempenhar a sua verdadeira funcção, como o principal centro de civilização da comunidade rural.

Esta funcção que é chamada a exercer, a escola rural socializada não poderá desempenhal-a, sem installações proprias, material adequado, professores especializados e permanentes ou ao menos duraveis, programma de estudos adaptados ás necessidades das creanças ruraes e ain-

da mais, sem o interesse e a cooperação da comunidade. Se a escola rural tem a missão propriamente educativa de formar habitos de observação da natureza e estabelecer uma corrente de sympathia entre as creanças, de um lado, e a terra e os animaes, de outro, e um sentimento de atracção que as vincule á vida do campo e ás suas actividades agricolas, a sua efficacia será quasi nulla emquanto não tomar a si a tarefa de se tornar o “centro da vida da comunidade rural”, apertando cada vez mais os vinculos que devem prender a escola e a familia, a escola e a população dos campos. A cooperação effectiva e material dos vizinhos e de associações ruraes, na obra escolar, e uma intensa acção social da escola sobre a comunidade, por meio de reuniões de paes, clubes de alumnos, facilidades para jogos e palestras e classes temporarias para adultos, constituem outros tantos meios de que a escola dispõe para se integrar no ambiente social e conquistar para a sua actividade a sympathia, o interesse e a adhesão das populações ruraes. A escola se tornaria, por esta fórmula, não sómente o centro social de atracções para as creanças do campo, como tambem o “centro de cultura e de vida social” das gentes humildes que vivem apartada dos campos e das aldeias. E as missões pedagogicas, technicas e culturaes, que correspondem ao duplo proposito de levar a assistencia technica aos mestres e de fazer participar as populações ruraes nos bens espirituaes da cidade, poderão realizar a sua obra de grande alcance social, centralizada sem duvida na acção da escola, a cujo serviço devem pôr os meios de que dispõe para enriquecer e alegrar o ambiente das escolas”.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Importancia dos usos e costumes na comunidade rural.
- II — Estudo do nucleo colonial, no Brasil, como comunidade rural.
- III — Vantagens e inconvenientes da comunidade de immigrantes localizada em um mesmo quarteirão urbano.

- IV — Exame summario dos materiães que fornece á Escola uma comunidade urbana, tomando como exemplo um quarteirão do Rio de Janeiro.
- V — A função da Escola como centro intellectual da Comunidade.
- VI — Melhoramentos indispensaveis á Escola Rural brasileira para o desempenho de suas funções.
- VII —

REFERENCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO — A Escola Regional.
- LOURENÇO FILHO — Joazeiro do Padre Cicero.
- EUCLYDES DA CUNHA — Os Sertões.
- GUSTAVO BARROSO — Terra de Sol.
- ARAUJO LIMA — Amazonia, a Terra e o Homem.
- ANISIO TEIXEIRA — Educação e Sociedade.

CAPITULO VII

Os Grupos Intermediarios

1. — GENERALIDADES

O alargamento do horizonte social. — Crescimento e multiplicação dos grupos secundarios. — Influencias de outros grupos.

2. — OS GRUPOS ECONOMICOS

Autonomia destes grupos. — A companhia. — Typos principaes de grupos economicos.

3. — A ESCOLA E OS GRUPOS ECONOMICOS

A falta do apprendizado. — O padrão de vida e a profissão. — Preparo profissional ou orientação profissional.

4. — OS GRUPOS CULTURAES

A informação e os contactos sociaes. — Contactos directos e contactos indirectos. — Acção sobre a comunidade. — Informações scientificas e pesquisas.

5. — A ESCOLA E OS GRUPOS CULTURAES

O grupo informativo especializado.

6. — OS GRUPOS RELIGIOSOS

Origens religiosas da Educação. — A Igreja e o Estado no campo educativo. — O principio da liberdade do Ensino.

7. — OS GRUPOS POLITICOS

A coordenação das forças politicas. — A Escola e o Cidadão.

Os Grupos Intermediarios

1. Generalidades.

Já estudamos as características principaes dos grupos intermediarios. O que marcou de modo mais singular os grupos primarios foi o papel por elles desempenhado no ajustamento mental e moral do individuo. As influencias informaes que exercem estes são eminentemente proprias á formação do character da creança. Mas o horizonte vae se alargando e, socialmente, succedem aos grupos primarios, os grupos intermediarios, cujo papel principal é a *coordenação* das unidades locais numa *organização de conjuncto*, sempre mais extensa: representam pois, uma phase mais adiantada, mais consciente e mais intencional da mentalidade social. As conquistas conservadoras e transmittidas pelos grupos primarios são, pelos grupos intermediarios, confirmadas e estabilizadas num meio cultural propicio e sob uma pressão social continua. O alargamento do horizonte social, que resulta da acção dos grupos intermediarios, não vae sem um certo trabalho destructivo, caem as barreiras creadas pelo sentimentalismo e os preconceitos dos grupos mais restrictos. O individuo é preparado para uma comprehensão de um processo de evolução mais amplo, no espaço, no tempo e no proprio espirito: enfraquecem os sentimentos de solidariedade e lealdade mais limitadas, mas despertam ideaes de ordem mais elevada.

A' medida que vae se desenvolvendo a civilização, as relações sociaes vão determinando a formação de grupos intermediarios de crescente importancia. O numero, o prestigio e a acção destes ultimos parecem em razão directa do grau de cultura. Como os grupos primarios elles se destinam a transmittir estímulos physicos por todos os meios, falados, escriptos e outros, mas a reacção, em vez de ser

immediata, póde ser differida, produzindo-se em outro lugar ou em outra occasião.

Em regra, os grupos intermediarios se constituem ao redor de uma *função simples* que interessa a sociedade. Elles resultam de um plano consciente de um individuo ou de uma collectividade; mas ha outros tambem que resultam da transferencia de actividades primarias para circulos maiores.

Para o desempenho de suas funcções, os grupos intermediarios não dispõem, como os grupos primarios, de liderança natural, ou pelo menos casual. Necessitam de regras e normas destinadas a guiar, não sómente os membros do grupo, como tambem os proprios leaders. Maior é o grupo intermediario, mais formal e permanente a regra que lhe é imposta. Os grupos desta natureza se distinguem muitas vezes pela formalidade usual da eleição ou, pelo menos, da selecção de seus chefes. Formam-se assim directorias e commissões destinadas a manter e coordenar os contactos sociaes dos membros entre si e do grupo com os demais grupos, contactos directos e tambem indirectos por meio de correspondencias, circulares, publicações ou informações publicadas.

Apesar de ser geralmente unica a função ou interesse (em vez da multiplicidade de funcções e interesses do grupo primario) não deixa de ser o grupo intermediario influenciado incidentemente por funcções de outros grupos. A escolha dos dirigentes do grupo intermediario depende em grande parte da função que se tem em vista, da actividade commum que é o seu objectivo. Nem sempre se conhecem os individuos que fazem parte do grupo; na maioria dos casos, o seu interesse um no outro se restringe á actividade commum que elles desempenham.

Em summa, os estímulos da actividade psychica são contactos sociaes, directos e indirectos, que têm por objectivo unico despertar reacções num determinado sentido, dirigindo assim os actos individuaes numa collectividade. O controle das actividades e das attitudes é operado por systemas que provocam reacções, por autoridade pessoal

dos que guiam, por sentimentos, ideias ou razões logicas que determinam a acção. Mas o proprio grupo póde modificar as características individuaes dos seus membros, em relação a tal ou tal funcção que é seu objectivo principal, influindo sobre as attitudes mentaes e espirituaes dos individuos.

Dahi decorre a importancia da influencia indirecta que têm sobre as actividades dos grupos, a Escola e a Igreja, actuando sobre outros grupos tanto primarios como intermediarios. Póde-se dizer mesmo que a funcção unica destas duas poderosas estruturas sociaes é de influir no comportamento e nas attitudes dos individuos como membros de outros grupos sociaes. Sob este ponto de vista são pois caracteristicamente grupos intermediarios.

Os grupos principaes da categoria que examinamos são os grupos economicos, os grupos culturaes, os grupos profissionais, e os grupos religiosos.

Como elementos sociaes de transição, não são sempre muito claras as suas delimitações funcçionaes.

2. *Os grupos economicos.*

Uma grande parte dos grupos intermediarios, na vida moderna, são nitidamente economicos de origem e de interesses; reflectem uma grande variedade de actividades economicas, segundo as occupações das pessoas representadas nelles.

Em geral, semelhantes grupos são mais bem organizados do que os demais grupos intermediarios. Nelles obedecem os contactos sociaes a planos mais seguros: a *companhia* é um typo destes grupos. Nella encontram-se directores, administradores, accionistas. Apesar de ser o Estado, em ultima analyse, o arbitro de todas as organizações, estes grupos economicos, na industria, gozam de certa autonomia, e nelles, todos se conformam a regras estabelecidas por escripto. Elles têm sobre a vida dos individuos, nos meios differentes que elles frequentam, uma acção decisi-

va. Parece este facto confirmar a these socialista de ser o factor economico o motivo de todas as attitudes e de todas as acções. De facto, o character do individuo é muito profundamente influenciado pelas condições financeiras de sua familia: o seu modo de viver, as suas attitudes recreativas e até as suas opiniões politicas frequentemente variam em funcção de sua importancia economica.

a) Os *grupos industriaes formados por patrões* são typos de grupos intermediarios de actividade economica, determinados pelo interesse commum de impor uma frente unica ao trabalho para poder tratar com elle e controlar os preços do mercado. Influem de modo autoritario sobre os seus membros e influem sobre outros grupos, principalmente sobre os grupos aos quaes compram ou vendem mercadorias.

Nos grupos economicos, a liderança dá ao individuo uma preponderancia, industrial ou commercial, da qual resulta um *prestigio social* baseado sobre os recursos e a riqueza.

b) Os *grupos operarios* foram, de seu lado, se tornando cada vez mais indispensaveis á medida que a propriedade dos instrumentos de trabalho lhes escapava e que os iam tornando mais complicado o mechanismo e a industrialização.

Tambem se formam estes grupos para a protecção de seus interesses diante das associações patronaes. O objectivo principal é o melhoramento das condições economicas. Semelhantes grupos exercem influencia sobre os seus membros nos seus contactos sociaes directos, (reuniões e meetings) e indirectos (boletins e publicações) e estendem-na igualmente á formação de partidos politicos que podem auxiliar no melhoramento da situação operaria.

c) Os *grupos ruraes*, organizações economicas mais raras e mais fracas, em geral, por causa do individualismo da população dos campos, de seu isolamento e de seu espirito de independencia. Existem, no nosso interior, sertanejos que nem admittem a ideia de trabalhar para outrem mediante salario. Pouco a pouco, entretanto, nas regiões mais

adiantadas, agricultores e criadores vão tomando consciencia de seu numero, da sua importancia economica e da dependencia em que se acham dos grupos citadinos e pouco a pouco vão melhorando as suas organizações, isto é, constituindo grupos intermediarios para a defesa de seus interesses. O movimento cooperativo vae se estendendo ás populações ruraes.

d) Os *grupos profissionaes* constituem um outro typo de organização economica. São, em geral, associações de classes que visam o mesmo objectivo, o bem-estar material de seus membros. São exemplos de semelhantes grupos as ligas de professores, as associações de medicos, as sociedades de chauffeurs ou de outras profissões. As actividades destes grupos são em parte tambem *informativas* e, de accordo com as directrizes de acção escolhidas, elles influem sobre os demais grupos, principalmente os que têm funcções legislativas. A orientação de semelhantes grupos pôde ser valiosa na Sociedade, onde são reconhecidos de utilidade publica. Podem assim ter influencia cultural e, por conseguinte, educativa, quando representam um padrão ethico elevado.

3. *A escola e os grupos economicos.*

Para o preparo dos individuos ás actividades de todos estes grupos economicos, cabe á Escola uma nova tarefa, visto que, no mundo moderno, a industria não dá mais o *aprendizado* de outros tempos, preferindo officias já iniciados ao genero de trabalho que requer. O objectivo deverá pois ser de melhorar o ajustamento do elemento humano, não propriamente para uma determinada profissão, mas para as profissões em geral.

As deficiencias notadas nas condições actuaes da producção e, em consequencia, no proprio bem-estar dos productores são devidas, em primeiro lugar, ao malajustamento dos individuos ás suas respectivas profissões, a uma organização da vida economica quasi ao acaso, ás

frequentes mudanças de ocupação. A creança não tendo mais contacto intimo com a vida profissional no seio da familia, não tem oportunidade de manifestar as suas capacidades e o seu interesse pelo que ella ignora. Verifica-se tambem por isso a frequente indecisão que se manifesta nas vocações de adultos. Dahi resulta uma certa inferioridade do trabalho, uma grande perda de tempo e de actividade, um desperdicio de capacidades e infelizmente tambem maior numero de casos de pobreza, de desajustamento social que levam evidentemente ao desemprego, quando não á mendicancia e ao crime.

Entretanto, em tempos normaes, não faltam empregos em differentes categorias de occupações; a *capacidade* e a *efficiencia* profissionaes são mais raras. Os problemas principaes da Escola no preparo profissional, pensa ALVIN GOOD, decorrem da necessidade imposta pela civilização actual de uma grande multiplicidade e variedade de occupações ás quaes tem de se dedicar o individuo e do mais demorado periodo de preparação que exigem estas actividades, sem dispensar todavia o preparo geral, a educação no sentido mais largo do termo. Ha pois, ao lado da cultura especial, uma cultura geral e a ambas não é extranha a Escola a quem cabe a orientação do individuo para que a profissão venha não só beneficial-o como tambem attender ao interesse geral. Isso leva a uma determinação scientifica das capacidades e vocações. Ora, a experiencia prova que é antes o *padrão de vida* que acarreta uma *profissão* que serve de incentivo ao individuo na sua escolha do que a propria profissão.

Dahi a necessidade de chegar a dar uma vista geral das differentes profissões para poder discriminar de modo mais ou menos seguro. Isso suppõe que, por meio de testes psychologicos, mentaes e vocacionaes, se evidenciem as tendencias da creança; que tambem sejam cuidadosamente explicadas as differentes profissões, seus requisitos, suas vantagens e inconvenientes, evitando descrever as que não preenchem missão social na actualidade. A ultima escolha porém, deve pertencer ao proprio interessa-

do que terá tido oportunidade de chegar a uma conclusão pratica por meio de leituras apropriadas, por meio de explicações da vida moderna, por meio de observações na propria communidade e por meio de experiencia, se possivel.

A convicção hoje corrente da necessidade de um preparo profissional, encontra entretanto difficuldades. Na escola elemental não é possivel o *preparo* profissional, só póde ser dado o preparo geral, um *conhecimento* dos dados fundamentaes, dos instrumentos indispensaveis em qualquer profissão para tomar parte na vida economica. Não resta duvida que, por meio de cursos complementares, como por exemplo de sciencia domestica ou de trabalhos manuaes, ha possibilidade de ministrar, mesmo na escola primaria, um certo conhecimento das diversas actividades professionaes e despertar o interesse dos educandos, mas suppõe isso maior numero de horas de escola e maior numero de annos tambem.

Na propria escola secundaria, as materias dos cursos de lingua, mathematica, desenho, em vez de serem ensinadas por assumptos de pura fantasia deveriam preferir os themas professionaes. Neste gráu de ensino, o preparo profissional é muito mais aconselhavel. Seria facil acompanhar os cursos de cultura literaria e scientifica de cursos praticos de commercio, de agricultura, de mechanica ou construcção onde se revelariam vocações preciosas.

4. Os grupos culturaes.

Ao lado dos grupos intermediarios economicos podemos distinguir um typo de grupo que tem mais especialmente em vista a *informação* sob todos os seus aspectos. São deste typo grupos em que a associação tem antes por objectivo a multiplicação das oportunidades de contacto social, para intercambio de ideias, do que propriamente uma actividade especial. Evidentemente, esses grupos que representam feições frequentemente encontradas

nas actividades recreativas dos adultos, sob forma de *associações, sociedades, clubes, gremios*, etc., tendem a reunir em grupos homogeneos individuos cujo contacto social é tido por desejavel.

A primeira vista, semelhantes grupos não deixam de se apresentar como primarios, porque, locaes em suas origens, vão pouco a pouco crescendo e se fraccionando em localidades diferentes, mantendo entre si principalmente contactos indirectos.

A “Associação Brasileira de Educação”, o “Rotary Club” são exemplos de grupos culturaes. Para a sua organização e administração estes grupos elegem os seus directorios e seus presidentes encarregados de manter as desejadas connexões entre os membros e de dirigir as actividades no sentido mais propicio aos objectivos da sociedade cultural. Em muitos delles, ha cerimoniaes de iniciação, ás vezes, actividades secretas; em quasi todos, ha penalidades para infracções ás regras. São antes de tudo grupos voluntarios, empenhados em determinar reacções especiaes nos individuos nelles interessados.

Como nos grupos economicos já examinados, nestes grupos culturaes é tambem consideravel a acção que elles exercem sobre os demais grupos formados pela communnidade. Talvez não seja esta acção tão calculada e precisa, mas as suas actividades servem de estimulo e têm um certo poder de modificar os sentimentos e as ideias de seus membros quando estes estão chamados a agir em outros grupos. Este estimulo apresenta-se sob forma de imitação e tambem de experiencia aos socios do grupo. Como grupo recreativo, o serviço prestado consiste em promover maior solidariedade, fraternização ou camaradagem entre os membros da associação. O simples conhecimento resulta, muitas vezes, em *sympathia* e frequentação que determinam auxilio mutuo e outros actos sociaes.

Todas as classes tendem a formar grupos: gremios, clubes, ligas, sempre com um certo caracter de selecção, com a adopção de praticas destinadas a guiar a acção individual e a impor um codigo ethico. Desenvolvem-se assim

uma certa solidariedade e uma consciencia de grupo. E' particularmente notavel esta tendencia entre associações masculinas. Modernamente desenvolveram-se muito, nos paizes mais adiantados, as associações femininas. Estas porém parecem preferir actividades de outra ordem; preocupando-se mais com funcções educacionais, tendem a actuar por meio de suas influencias no circulo familiar, na escola e mesmo no mundo politico, isto é, em todos os meios em que a mulher tem oportunidades de fazer sentir a sua acção em prol dos direitos da familia da creança e da propria mulher. De modo geral, são estas associações menos formaes e menos adstrictas ás regras e rituaes do que as masculinas.

Os grupos culturaes propriamente ditos têm por fim principal e proposito a obtenção de *informações scientificas* e a promoção de *trabalhos de pesquisa*, de progressos num determinado ramo de actividade intellectual.

São suas funcções estabelecer os contactos directos e indirectos, por meio de actividades scientificas, artisticas ou literarias, propagar os movimentos por meio de reuniões e de publicações. A leitura de trabalhos, em artigos, brochuras ou livros leva á conversão ás ideias do grupo os que têm capacidade de comprehendel-os: dahi a necessidade que sentem as associações, por mais modestas que sejam, de possuir o seu órgão de imprensa periodica.

A' medida que vae progredindo a civilização vão se multiplicando estes grupos intermediarios e tomando mais autoridade nas suas decisões, votos ou resoluções collectivas. Não deixam de ser, até certo ponto, recreativas, mas as suas influencias, fóra do grupo, alcançam individuos extranhos á sua especialidade e contribuem assim á formação da opinião publica. A's vezes o movimento é intencionalmente fixado sobre um ponto tido por importante: organiza-se então uma "campanha" em favor de tal ou tal ideia ou solução.

Ao lado da investigação scientifica, podem estes grupos ser de natureza caritativa e guiar as actividades que

se dedicam a uma *obra social*, segundo normas scientificas. Por isso são, ás vezes, organizações temporarias destinadas a influenciar votações, a levantar fundos, ou a diffundir ideias.

5. *A escola e os grupos culturaes.*

De todos os grupos culturaes o mais systematico e geral é a *Escola*. E' o *grupo informativo especializado* por excellencia. Nella encontramos os contactos primarios entre alumnos e mestres que se desdobram em contactos indirectos pòr meio de informações escriptas. São pois assim formados grupos intermediarios não sómente no espaço como tambem no tempo. De facto, é principalmente por meio dos livros que o individuo toma conhecimento do passado.

E' consideravel tambem a influencia da Escola como guia das actividades e estimulo de outros grupos. Mesmo na escola elementar tradicional, a capacidade de ler, escrever e contar que transmite a escola, abre ao individuo possibilidades indefinidas de conhecer factos e phenomenos do mundo physico e social. E' por meio da Escola, como grupo intermediario, que cada geração se apropria dos conhecimentos legados pela geração anterior.

Nos gráus superiores, a Escola faz mais ainda, dedica-se ao trabalho de pesquisa para accrescentar elementos novos ao patrimonio scientifico do grupo. Mais indispensaveis do que nunca, são, nesta phase, os contactos indirectos. Não ha limites ao numero nem á variedade das informações que póde trazer a escola, e vão crescendo, neste sentido, as suas funcções á medida que se vae desenvolvendo a consciencia social destas funcções na vida moderna: são relativamente poucas, hoje, as actividades que não dependem de conhecimentos e preparo ministrados na Escola.

Verificamos pois que, nos grupos intermediarios, a Escola desempenha um papel identico ao que lhe cabe nos grupos primarios. Do mesmo modo que nestes ultimos,

a Escola deve manter um contacto constante com todos os grupos intermediarios que a podem auxiliar na sua obra de socialização do individuo.

6. *Os grupos religiosos.*

O sentimento religioso representa um dos elementos fundamentaes da naturezã humana e como tal se encontra em todas as phases da evolução social da humanidade. Em todos os tempos, em todas as regiões, a religião entrou como elemento de civilização, ainda hoje entra nas preocupações dos povos civilizados, resistindo ás tentativas feitas para a sua eliminação; como na Russia, por exemplo.

O grupo religioso, indistinctamente do credo que sustenta, é um grupo intermediario porque ultrapassou os limites locais de suas origens familiares e tribaes, universalizou-se, nas principaes religiões, e suppõe contactos directos e indirectos. O grupo religioso se recruta entre os elementos de outros grupos primarios e intermediarios.

A propria educação tem as suas origens em grupos religiosos: o sacerdote foi sabio, medico e mestre. Em todas as grandes religiões, existem aristocracias culturaes. Cedo fundaram escolas os mosteiros, e, ainda hoje, ensina o clero em todos os gráus.

Era fatal, porém, que surgisse algum dia uma rivalidade entre a Igreja, guardiã da sabedoria nos seculos, e o Estado de typo moderno, livre da anarchia de suas origens medievaes. Não foi sómente nos Estados christãos que se manifestou o antagonismo. O conflicto devia se dar principalmente no campo da Educação. O Estado, tornando-se mais forte e poderoso, tolerava com crescente impaciencia a collaboração religiosa; pouco a pouco, emancipando-se, acabou tentando a eliminação da Igreja por meio do processo dito de "secularização". Nos differentes paizes occidentaes este processo acha-se em estagios diversos.

No momento actual, não se acha ainda resolvido o caso, apesar de ter sido, por muitos Estados, supprimida a

instrucção religiosa nas escolas publicas. Nos Estados Unidos, por exemplo, parece ter se tornado necessaria esta medida por causa da extrema multiplicação das seitas protestantes, causadora de dissensões religiosas na propria escola. No Brasil, o pensamento positivista, na Constituição de 1891, separou a Igreja do Estado e estabeleceu o ensino leigo. O decreto de 30 de abril de 1931 permittiu o ensino religioso facultativo. Em quasi todos os paizes civilizados, principalmente nos paizes protestantes, existem escolas confissionaes, isto é, em que se ministra o ensino de uma determinada religião; muitos Estados tambem subvencionam semelhantes escolas.

Como feição característica da natureza humana, o sentimento religioso representa um factor emotivo de estabilização social e como tal é attendido em suas necessidades por um grande numero de Estados Modernos, apesar de ciosos de suas prerogativas. Continuará a selo emquanto uma ethica social, puramente leiga, não tiver constituido um substituto de indiscutivel valor e força: em caso contrario, as sociedades correriam o risco de cahir em perpetua anarchia moral. Se as exigencias e os progressos do espirito critico não permittem mais uma volta a formulas antiquadas e estreitas, cabe ás religiões mais elevadas dar ao espirito humano as normas renovadas do sentimento e da ethica. Novos ideaes devem servir a novas condições sociaes.

Mesmo excluida da Escola publica, continua a Igreja a ter sua missão educacional que póde ser desempenhada directamente ou indirectamente pela familia. Nos paizes em que a Igreja e o Estado não estão separados ou em que é admittido o ensino religioso na Escola publica, deve a Igreja collaborar com a Escola, procurando imprimir-lhe a sua orientação espiritual. De seu lado, a Escola deve racionalizar a historia da Igreja, mostrando o seu papel social no passado e sua acção presente. Devem ser promovidas as actividades religiosas dos educandos e organizados cursos dominicaes (Escolas Dominicaes).

No Brasil, paiz em que existe separação, mas onde predomina a religião catholica, os grupos religiosos procuram principalmente:

a) defender o *principio da liberdade do ensino* que constitue a unica garantia que ainda possuem os estabelecimentos religiosos que, desde os tempos coloniaes, vêm preparando em gerações successivas uma boa parte da elite social.

b) defender a *liberdade de consciencia*, sendo que esta liberdade representa para os acatholicos a *escola neutra*, e para os catholicos a *escola com ensino religioso facultativo*, isto é, dado de accordo com o desejo expresso dos paes dos educandos e subvencionado pelos cofres publicos por ser a religião da maioria dos contribuintes.

c) manter *escolas confissionaes*, cursos de instrução religiosa para adultos, promover associações cultuaes para a pratica de cerimoniaes, de exercicios de piedade e frequencia aos sacramentos necessaria á vida religiosa, afim de combater o indifferentismo crescente da população.

d) fazer por todos os meios licitos, *conferencias*, radios, publicações e outros, a *propoganda da cultura religiosa* e dos ideaes christãos em todos os ramos da actividade social.

e) manter *obras sociaes de caridade* e philanthropia de caracter nitidamente religioso, como a "Pequena Cruzada", a "Caritas Social", a "Missão da Cruz", a "Associação de Senhoras Brasileiras", o "Circulo de Estudos da Juventude Feminina", a "Casa dos Expostos", etc.

O espirito da Escola Progressiva, sem negar as satisfações a que tem direito o sentimento religioso, inherente a toda e qualquer sociedade humana, luta entretanto pela escola leiga, isto é, neutra, inteiramente alheia á cultura religiosa e baseando os seus principios ethicos sobre a realidade social unicamente. Não nega tão pouco a Escola Nova a missão social da Igreja e o seu direito de proporcionar ás massas a educação espiritual que lhes convem, respeita a liberdade de consciencia, negativamente apenas, respeita a liberdade do culto, mas contesta a li-

berdade do ensino, considerando o individuo como pertencendo á Sociedade e não exclusivamente á familia, decorrendo dahi o dever do Estado de educal-o, segundo os principios que julga convenientes. A Escola não póde ser confissional nem admittir ensino religioso, porque a sua laicidade consiste em ser mantida pelas contribuições de cidadãos que não são unanimes em reconhecer a necessidade deste ensino. Pugnando, emfim, pela coeducação, pela obrigariedade do ensino e pela escola unica, a Escola Progressiva considera a escola particular como mantenedora da distincção de classe e por conseguinte anti-democratica.

Sendo particulares as escolas confissionaes do paiz, são tidas como desfavoraveis ao alastramento das ideias igualitarias que devem reinar nas verdadeiras democracias.

7. Os grupos politicos.

As forças coordenadoras das nações democraticas são os grupos politicos. Com a tradicional separação dos poderes e as restricções que dahi decorrem, os governos necessitam da collaboração de grupos intermediarios. São estes grupos, que a maior parte das vezes, constituem os *partidos politicos*. São verdadeiramente intermediarios porque, segundo predominam nelles preoccupações de ordem local ou preoccupações de ordem nacional, elles comportam relações directas ou relações indirectas, como grupos primários ou como grupos secundarios.

Numa comunidade, encontram-se quasi todos os matizes ideologicos em materia politica, economica e social. As forças de semelhantes ideaes seriam fracas se fossem limitadas aos grupos primarios; o que lhes dá mais efficiencia e amplitude é a sua *coordenação* com outras forças actuando além da comunidade restricta, isto é, além dos contactos directos.

Os partidos politicos actuam por meio de “machinas”, isto é, de organizações destinadas a concertar a acção col-

lectiva segundo uma orientação escolhida. A posse do governo, ou pelo menos o triumpho de sua influencia nas decisões do Governo, constitue o fim legitimo dos partidos politicos. Ha processos honestos para chegar a tal fim; ha processos deshonestos, como a burla, a corrupção, a intimidação. Por isso, é necessario que cada individuo do grupo esteja em condições de observar e fiscalizar os seus leaders.

Os individuos fazem parte de um grupo politico por circumstancias diversas: a idade torna alguns conservadores e outros radicaes; a mentalidade e o genio fazem uns autoritarios e outros liberaes; o meio social, as tradições dos grupos primarios a que pertencem, os habitos e costumes e principalmente os interesses profissionaes guiam os individuos na escolha do partido, quando não os compellem a esta escolha.

A tendencia do individuo é de interpretar os interesses superiores da nação segundo o prisma de seus proprios interesses economicos e os de seu grupo profissional. Este ponto de vista, aliás, não é totalmente errado. Numa mesma profissão, entretanto, podem ser divergentes as attitudes politicas e levar a grupos politicos diferentes.

E' essencial ao bom funcionamento de um regimen democratico que, numa sociedade, ninguem se desinteresse, do andamento das cousas, dos actos do Estado, nem affecte indifferença ou scepticismo hostil: é necessaria a contribuição pessoal de cada um na sua esphera, com a sinceridade e o civismo que requerem os interesses da collectividade. Cada individuo, no seu partido e por intermedio d'elle, tem o direito e o dever de contribuir ás soluções que julga acertadas. Nos partidos antigos e de complicado mechanismo, a commodidade da inercia irresponsavel tenta substituir a actuação consciante e independente.

Mas o grupo politico não é immutavel em suas ideias nem nas suas attitudes, porque num mundo em perpetua mudança, mudam os aspectos das cousas e os interesses. Quando alcançados os objectivos visados, já outros obje-

ctivos devem estar em vista e, por conseguinte, considerados novos meios para attingil-os. Os partidos evoluem, progridem.

Numa democracia, quando grupos estão em opposição ás directrizes seguidas pelo poder publico do momento, esta attitude longe de ser prejudicial, deve ser, quando ordeira, respeitada e interpretada: representa a valvula de segurança no choque das ideias e dos interesses, a liberdade de critica, talvez a ideia nova e a solução possível que nenhum governo póde desprezar.

O membro effectivo de um grupo politico é o *cidadão*. Antes de ser cidadão, todavia, o individuo é "*socius*", isto é, socio de uma sociedade, dos grupos que a constituem, em todas as suas relações sociaes. Ora a Escola que prepara os "*socii*" ou socios de todos os grupos não se póde desinteressar da educação deste socio de uma certa instituição que é o cidadão. Dahi os estudos de instrucção cívica que ha muito foram introduzidos na Escola, mas que têm evoluído no sentido de afastar sempre mais os assumptos objectivos, de interesse geral ou doutrinario para, cada vez mais, insistir sobre os problemas da vida da comunidade. Pouco a pouco, vae sendo verificado que o preparo do cidadão não póde ser integralmente obtido se não foi sendo educado, ao mesmo tempo, o socio que elle é de uma sociedade, de uma época, de um complexo de grupos no meio em que vive.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Funções da "Associação Brasileira de Educação" como grupo intermediario.
- II — *Estudar, com exemplos, o papel informativo dos grupos culturaes.*
- III — Razões que levam as differentes igrejas a não se desinteressar da Escola primaria, procurando nella intervir, quando as leis o permittem.
- IV — Descrever a organização e o funcionamento de uma obra de caridade social existente no Rio de Janeiro ou em São Paulo.
- V —

REFERENCIAS

W. SOMBART — La Industria.

C. DOLIVEIRA — O trabalhador Brasileiro.

ALMEIDA NOGUEIRA — Economia Politica.

PORTO-CARREIRO — Lições de Economia Politica.

CAPITULO VIII

Os Grupos Secundarios

1. — GENERALIDADES

Funções economicas e informativas.

2. — O ESTADO COMO GRUPO SECUNDARIO

Actividade soberana. Relações obrigatorias. — As origens possiveis do Estado.

3. — OBJECTIVOS E FINALIDADES DO ESTADO

Os deslocamentos successivos da autoridade. — Attitude negativa e attitude positiva. — A necessidade de equilibrio.

4. — FUNÇÕES EDUCATIVAS DO ESTADO

Os problemas da formação do cidadão. — Interesses e saude. — O sustento pessoal. — Progresso social cultural e politico.

5. — O ESTADO E A ESCOLA

A tendencia á integração. — Objectivos telicos.. —
Principios directores nas democracias.

6.—A QUESTÃO DA FISCALIZAÇÃO DO ESTADO

Os aspectos da fiscalização. — Extensão, methodos,
recursos. — A questão das taxas e a Commuidade.

7. — A ESCOLA, O ESTADO E O
INTERNACIONALISMO

Alargamento das relações internacionaes. — O plano
economico e o plano intellectual. — A independencia
dos grupos nacionaes.

8. — O PACIFISMO

Os argumentos contra a guerra. — Educação formal
e informal. — Formação da consciencia internacional.
— Palavras de Affonso Celso.

9. — RACIONALIZAÇÃO DO NACIONALISMO
O patriotismo e o momento historico. — Dualismo
ethico. — O Nacionalismo Scientifico, segundo Anisio
Teixeira.

Os Grupos Secundarios

1. Generalidades.

Nos grupos secundarios existe, em geral, *uma* actividade commum util aos individuos e aos outros grupos, ao redor da qual se congregam os esforços. Elles podem ser constituido por grupos menores, primarios ou intermediarios, que funcționaram, ou podem conservar as suas funcções locaes federando-se, ou desapparecer totalmente; outras vezes, o grupo secundario póde crescer e permanecer um grupo unico, sem ramificações nem filiaes.

Para os contactos sociaes que são a sua razão de ser, os grupos secundarios escolhem *funcționarios*, estabelecem *normas*, multiplicam as *communicações* escriptas e oraes. A imprensa torna-se, cada vez mais, o seu processo de estabelecer contactos. Com a complexidade crescente da vida moderna, torna-se a actividade de um grupo secundario qualquer sempre mais influente nos demais grupos. Especialmente a mentalidade e as attitudes dos individuos são assim influenciadas. Hoje em dia, um periodico, jornal ou revista, é em grande parte constituido por informações relativas ás actividades de grupos secundarios politicos, economicos ou recreativos, com um intuito, mais ou menos disfarçado, de propaganda. O individuo que não lê e não discute com outros, é assim relativamente, pouco influenciado pelos grupos secundarios.

Na civilização actual, os contactos directos vão perdendo o seu valor, e os contactos consciences, que nem sempre entram nos grupos primarios, são a caracteristica, por excellencia, dos grupos secundarios. As economias de tempo, de esforço e de despesa, representadas pelos transportes e as communicações, vão favorecendo os contactos indirectos; dahi vae resultando uma civilização que se torna cada vez mais intellectual e independente de contacto

physico. A leitura substitue com proveito a imitação directa das actividades, perdendo pouco a pouco a sua importancia as reacções instinctivas.

Repetem-se no nivel dos grupos secundarios as funcções que foram já encontradas nos grupos intermeditarios: as *funcções economicas* e as *funcções informativas*. As vantagens destes maiores agrupamentos são multipas. Redundam as actividades em mais ampla escala em economia e redução da concurrencia. E' o principio ao qual obedecem empresas como as do *Ford* ou da *Light & Power*. Na esphera dos grupos culturaes e informativos, encontramos a mesma concentração de esforços sob forma de grandes empresas de publicidade e de poderosas associações de propaganda philanthropica ou politica, como a *Rockefeller Foundation* ou o *Partido Socialista*.

De todos os grupos secundarios que, a maior parte do tempo, são apenas expansões dos grupos intermeditarios, com horizonte mais largo e actuação mais ampla, é o Estado o mais importante e que merece estudo especial de suas funcções na Sociedade.

2. O Estado como grupo secundario.

Na vida moderna, o Estado constitue a estrutura fundamental porque, pela efficiencia de sua organização e pela posição a que chegou, tem influencia decisiva sobre as actividades sociaes: as suas funcções são differentes das dos demais grupos. ALVIN GOOD define o Estado um grupo secundario de actividades individuaes psychicas que se referem á organização e á protecção de outras actividades sociaes e individuaes. Algumas destas actividades sociaes podem ser objecto de especial interesse do Estado e por elle chamadas a si: a escola primaria, por exemplo, a viação ferrea, os correios, etc.

As actividades do Estado são *soberanas*, neste sentido que não permitem o exercicio de outras actividades que sejam contrarias á sua actuação. Cabe ao Estado de-

terminar as relações de cada individuo com o proprio Estado. Poderão ser relações, em parte, voluntarias e, em parte, obrigatorias. Em segundo lugar, o Estado interfere nas relações particulares, entre individuos, mantendo, garantindo e fiscalizando estas relações de accordo com os seus interesses superiores; elle fiscaliza principalmente certos grupos como os partidos politicos e os grupos economicos, torna-se arbitro dos conflictos que entre elles podem surgir e reserva-se o privilegio de determinar quaes as actividades prejudiciaes á communidade.

Quanto a suas proprias actividades de Estado, são ellas regulamentadas por *Constituições* que estabelecem e descrevem os contactos officiaes e entregam a administração a um certo numero de funcionarios que têm por missão applicar as leis.

A actividade do Estado moderno, nacional e centralizado, domina por conseguinte todas as organizações sociaes e se apresenta como o eixo ao redor do qual giram todas as demais actividades. A cada instituição cabe reconhecer a autoridade do Estado e acceitar as suas sanções: elle não admite concurrentes, tem representantes e agentes seus com os quaes individuos e grupos entram em relações. Para exercer a sua soberania, o Estado moderno suppõe a existencia de um territorio, de uma população e de uma organização. Representa pois uma unidade, mas não uma simples aggregação de pessoas. Sua função primitiva de simples *protecção* tem evoluido, com a democracia, para uma visão mais larga dos interesses individuaes e grupaes. De seu lado, o crescimento e a multiplicação dos grupos intermediarios levou o Estado a novas differenciações de suas funções e a uma legislação constructiva destinada a estimular o progresso social.

A origem do Estado póde ser estudada ou psychologicamente ou institucionalmente. No primeiro caso, seria o producto do esforço espontaneo e consciente do homem para o ajustameto das condições de sociabilidade. “O *querer-viver* colectivo, diz RENÉ HUBERT, constitue successivamente as clans, as tribus, os povos, as cidades, os imperios, as nações. Cada um destes estagios exprimiu

este desejo colectivo segundo um conjunto de regras costumeiras ou codificadas. No direito dos povos civilizados, dá-se o nome de Estado a este systema de formas institucionalizadas nas quaes se traduz a vontade nacional. O Estado é pois uma representação colectiva, definida, especificada que é a alma das instituições politicas”.

Quanto á origem institucional do Estado é discutida a instituição social que encerra os seus órgãos primitivos. A’ primeira vista parece ser evidente que o Estado nasceu da *familia*, logo que esta adquiriu uma disciplina organizada. O laço de sangue seria assim o laço original. O Estado teria pois nascido quando os propositos geraes da vida em communitade, visados pela familia, se estenderam ao ponto de não permittir mais unicamente contactos directos — isto é — quando a familia, de grupo primario, passou a tender, pela multiplicação e complexidade de suas funcções, a ser um grupo intermediario ou mesmo secundario. Os laços que uniam a familia passaram a unir os clans e depois as tribus e, por fim, justificaram a criação de instituições especiaes.

Ha quem julgue que o Estado é oriundo de outra instituição: a *propriedade privada*. Na familia patriarchal se acham reunidas as duas theorias.

O Estado, neste caso, não é instituição superposta ás demais, é uma accumulção de compromissos entre classes para manter e transmittir a propriedade.

A familia primitiva desempenha as funcções essenciaes de Estado. Logo que o grupo cessa de ser horda e passa a ser heterogeneo e organizado, a necessidade do controle social crea o Estado.

A transição da familia para a Sociedade civil, de horda para tribu, de tribu para clan e para Estado, não se terá de certo operado sem conflictos de raças e amalgamação de grupos ethnicos. Os vencidos foram reduzidos á escravidão, mas, pouco a pouco, definindo-se mais claramente as relações dos individuos e do grupo, formaram-se as classes. Na antiguidade, a historia nos fornece exemplos de uma etapa caracteristica: a formação de cidades-estados.

3. *Objectivos e finalidades do Estado.*

Qualquer que seja a origem attribuida ao Estado como grupo secundario que, em dado periodo, descobriu o valor da collaboração na defesa de seus interesses proprios, é incontestavel que os Estados da actualidade não alcançaram ainda o estagio final de sua evolução. São variaveis as formas que apresentam: de modo geral, todavia, podemos dizer que a autoridade se deslocou nelles de uma pequena minoria para uma maioria sempre mais larga: é a evolução dos typos primitivos de governo absoluto, passando pelas *oligarchias* e *aristocracias* á *democracia*. Esta ultima etapa é o objectivo para o qual tendem todas as formas modernas com a assimilação de elementos sempre mais numerosos em um corpo politico intelligente e efficiente. Como porém é lento este processo, facilmente podem degenerar as democracias em demagogias quando as massas ás quaes pertence, em ultima analyse, a autoridade politica da força, não estão adequadamente preparadas para o trabalho politico: é pois neste preparo que reside a unica esperança da democracia.

Se as funções do Estado foram a principio de proteger os *direitos pessoas* e, em seguida, de proteger os *direitos de propriedade*, é explicavel que de uma attitude puramente *negativa*, nos seus mandamentos, elle tenha passado a uma attitude *positiva*, promovendo actividades favoraveis, despertando collaboração e visando antes auxilio do que simples obediencia.

Os governos esclarecidos não devem esperar, para actuar, que sejam premidos pela necessidade, devem ter diante de si objectivos elevados e finalidades para a comprehensão dos quaes lhes cabe preparar os cidadãos a partilhar as responsabilidades e tirar proveito das circumstancias e das oppportunidades. Para alcançar as finalidades visadas, o Estado não póde esperar a acção dos processos naturaes de lucta e selecção, tem de recorrer a processos de selecção artificial: para isso, é indispensavel que seja dotado de consciencia social.

Muitas vezes, na historia, têm sido prejudicados os governos na sua marcha para a realização de semelhantes objectivos pela falia de equilibrio manifestada entre instituições que ao Estado cabia controlar. Classes sociaes, interesses commerciaes, seitas têm conseguido frequentemente romper a seu favor o equilibrio e em vez de subordinar-se ao Estado, conseguiram assenhorar-se do poder. Assim têm sido os governos, mercantilistas, militaristas, imperialistas, com o dominio de tal ou tal outra classe, favorecida por privileges, e perdidos de vista os fins superiores. A perda desta visão é uma das mais positivas ameaças ao desenvolvimento da democracia, porque raramente estão as massas em condições de comprehender as exigencias de uma liderança esclarecida politicamente.

O Estado moderno, na sua rapida evolução para a democracia, precisa explicar as suas finalidades aos individuos com os quaes quer para isso contar. A formação delles é o seu principal problema. Todos os grandes pensadores politicos da democracia, Washington, Jefferson, Wilson estão de accordo sobre este ponto. Para isso recorre o Estado ao mesmo tempo á educação informal, nos partidos, nas organizações politicas, nos programmas e na publicidade e á educação formal por meio da Escola.

4. *Funcções educativas do Estado.*

Quaes os problemas que se apresentam ao Estado nesta formação do cidadão? Eis a questão á qual responde W. R. SMITH enumerando as cinco principaes ordens de preocupações que deve ter o Estado no preparo que tem de offerecer.

1.º — Devem constituir objectivo das preocupações do Estado os *interesses da saude dos cidadãos*. E' sabido que, nas sociedades civilizadas modernas, os serviços de hygiene e saude publica têm preservado de modo efficiente os grupos sociaes, conseguindo augmentar a vida

media do individuo e reduzindo os coefficients de mortalidade infantil. Ainda são grandes entretanto as perdas soffridas pela sociedade por molestias, accidentes e outros males que a sciencia já está em condições de combater de modo mais efficaz, levantando o padrão de saúde dos grupos. E' incontestavel que as sociedades mais adiantadas estão conscientes da necessidade de semelhante acção e não se mostram, em geral, refractarias á execução de medidas sanitarias, submettendo-se de bom grado á inspecção e ás instrucções sobre hygiene. As arruaças de novembro de 1904, no Rio de Janeiro, sob pretexto de impedir a execução da lei sobre vaccinação obrigatoria, decretada pelo governo de Rodrigues Alves para combater a variola, foi uma triste excepção á regra. Mas um grande progresso ainda está para ser realizado na inclusão em programmas escolares, primarios e secundarios, de conhecimentos mais praticos e menos formalistas sobre hygiene e saúde publica e individual. A educação physica é um dos problemas do Estado moderno.

2.º — Outro objectivo do Estado é de *tornar cada individuo capaz de sustentar a si mesmo*. O meio de vida de cada um é a base economica de sua independencia e tambem de seu ajustamento social. Não se discute que muitos progressos da civilização devem ser attribuidos á classes ociosas que, em tempos idos, puderam consagrar os seus lazeres a preoccupações de valor especulativo. A propria escravidão tem sido explicada sob este ponto de vista; seria um erro, entretanto, deduzir dahi que a superioridade intellectual pertence a certas classes sociaes. O genio de uma nação é patrimonio do grupo inteiro e cabe exactamente ao Estado, em vez de esperar uma selecção genetica, estabelecer as bases de uma selecção racional das capacidades, dando a todos as oportunidades economicas de expandir as suas energias creadoras. Além disso, a formação economica das massas, isto é, o seu preparo para a vida do trabalho, deve constituir o objectivo do ensino profissional. Por isso, deve o ensino agricola, méchanico e commercial, entrar nos programmas escolares.

3.º — A maior parte dos problemas do Estado sendo de ordem social a elle compete *promover o progresso social* que só póde resultar da diffusão de padrões de vida social, de ideaes e usos sociaes elevados. A decadencia moral de uma nação resulta de sua decadencia social e de sua instabilidade: não basta ella possuir uma elite; a educação social deve se alastrar por todas as camadas de sua população. Semelhante educação baseia-se nos principios fundamentaes de cooperação, liberdade de escolha, disciplina, solidariedade, responsabilidade. Por meio delles e só com elles, póde a Sociedade manter as suas instituições.

Nas actividades em que as differenças de sexo não constituem condições essenciaes, a coeducação só póde promover o espirito de independencia, o respeito mutuo, a justiça e a dignidade pessoal. Na educação feminina, os estudos de economia domestica já alcançaram, em paizes de civilização occidental, o nivel academico: saneamento, mobiliario, dietetica, puericultura são assumptos que já penetraram na sala de aula e no laboratorio.

4.º — O preparo ministrado pelo Estado deve ser *cultural*. O individuo precisa ser dotado de interesses culturaes independentemente da utilidade profissional immediata. A' medida que vão sendo mais largamente offerecidas ás massas horas de lazer e recreio, devido ás condições novas do trabalho, é essencial que sejam nellas despertados os interesses culturaes. Os gostos devem ser refinados e a satisfacção material deve despertar satisfacção espirital e condicional-a, porque a maior complexidade do systema nervoso tende a fazer predominar sentimentos mais elevados. Por isso, devem fazer parte integrante da educação as bellas-artes. Como o genio, a habilidade artistica e a inspiração não constituem privilegio de classe alguma: encontram-se em todas as camadas sociaes, precisando apenas ser despertadas para todas terem oportunidade de viver num plano commum mais elevado de vida espirital e artistica, promovido e mantido pelo Estado.

5.º — O *preparo á vida politica* resulta, até certo ponto, dos elementos de formação anteriores, economico, so-

cial e cultural. Por sua interacção constituem elles a base da cultura politica, isto é, dos conhecimentos relativos ao Estado, ao Governo, ás suas responsabilidades. E' por meio da educação politica que o Estado poderá manter equilibrio entre as forças conservadoras e as forças radicaes que se enfrentam em toda sociedade. A efficiencia do governo encontra na indifferença politica das massas o seu maior adversario, principalmente numa democracia.

Para a obtenção de uma cultura civica adequada, o ensino das sciencias sociaes constitue a condição principal. Direito, sciencia politica, sociologia, historia e economia politica são hoje tidos por materias de alto valor educativo, sob o ponto de vista politico e social. Não ha razão valida para afastar semelhantes materias dos programas de educação, por mais elementares que sejam. Desde cedo póde e deve ser despertado o interesse do educando para estes assumptos.

5. O Estado e a escola.

Uma das características do Estado é o poder que lhe cabe e que não possuem as demais associações, de impôr as suas decisões aos membros recalcitrantes do grupo que representa. W. R. SMITH salienta, entre as tendencias que marcam a sua actuação: em primeiro lugar a *tendencia á integração* que é uma socialização em grande escala; consiste em alargar as suas fronteiras e sua area geographica, abrangendo grupos que procura assimilar e unificar. As difficuldades de communicações têm facilitado semelhantes tendencias que actuam tão favoravelmente sobre a remoção dos obstaculos creados pelos preconceitos sociaes.

Em segundo lugar, a tendencia do Estado é para o *alargamento de suas funções*. Cada vez vae elle interferindo mais nas actividades particulares. Para isso, vão se tornando as leis codigos cada vez mais complexos e o governo vae multiplicando os seus órgãos especializados.

O excesso de funcionalismo é uma das consequências desta ingerencia que tende a ser sempre maior.

Em terceiro lugar, a politica do Estado e seus planos de acção tendem a ser cada vez mais *telicos nos seus propositos*. Não se limitam mais os responsaveis pelos actos do poder publico a medidas *negativas*, visam medidas *constructivas* de melhoramento social. A previsão faz parte de qualquer acção, porque vem oriental-a, segundo uma finalidade preestabelecida. A organização postal, os systemas bancarios, os transportes, os serviços publicos, os auxilios e as subvenções revelam este proposito finalista do Estado consciente que procura fiscalizar, controlar, guiar, promover actividades uteis ao grupo.

Integração, interferencia e telesis revelam tendencias do Estado moderno que não o podem mais deixar alheio á educação. Nestas condições, a parte da educação indirecta que lhe cabe sob forma de exercicio das actividades legaes, de eleições, de organizações partidarias, etc., não satisfaz mais a sua polymorpha missão social: por isso, chama a si com zelo crescente, as oportunidades de educação directa que se apresentam tambem. Nos grandes Estados modernos a vida social é formada de acções e interacções, de conflictos e opposições que necessitam compromissos e ajustamentos, serviços a manter e organizações complexas que requerem mais preparo do que a informação incidental e a experiencia: o Estado precisa intervir na educação de seus cidadãos, para resolver os seus problemas.

Em consequencia, o Estado educador mantem as suas escolas e, segundo o paiz, á época, o regimen e os partidos no governo, emite as normas que regem em seu territorio o *direito de educar* e instruir os seus cidadãos.

Nas democracias modernas, o Estado tende a estabelecer os seguintes principios: a *universalidade* do ensino e sua *obligatoriedade*, a *gratuidade* da escola até aos 18 annos, a *laicidade* e a *coeducação*. Accrescente-se a estas feições o character seleccionador e a flexibilidade dos cursos para a diversificação de seus ramos e as possibilidades

de transferencia de um para o outro e teremos definido, em substancia, a chamada *Escola Unica* (vide: *Sociologia*, pgs. 444-448).

Está longe de ser unanimemente approvada esta tendencia do Estado a monopolizar o ensino. Provam isso as manifestações de opinião por occasião da elaboração da nova constituição brasileira: o Plano de Nictheroy, apresentado pela V.^a Conferencia Nacional de Educação (dez. 1932), a proposta da Federação das Sociedades de Educação (jan. 1933) e o Memorial apresentado por professores catholicos (fev. 1933).

As divergencias são especialmente marcadas quando se trata da *liberdade do ensino* e da sua *laicidade*. Evidenciam, por parte do Estado e dos grupos que nelle influem, um senso crescente de responsabilidade. Ao Estado, cabendo a fiscalização das actividades e o controle das relações sociaes, attribue-se, cada vez mais, o successo ou o insuccesso do individuo na sua actuação, condicionada pelas leis; assim sendo, o desajustamento leva á revolta do individuo e tambem dos grupos que se tornam conscientes do mal-estar. Ha interesses, por consequinte, sendo a educação para o beneficio colectivo, que um grupo isolado não se apodere de seu controle e impondo as suas ideias venha a formar apenas individuos segundo o typo que lhe convém.

O Estado só poderá realizar os objectivos para que tende, em ultima analyse, quando mais completamente organizada a Democracia que lhe serve de base.

6. *A questão da fiscalização do Estado.*

Emquanto o Estado democratico não estiver em condições financeiras de tomar a si os encargos pesados da educação e da instrucção exclusiva em todo o seu territorio, forçosamente terá este de acceitar o auxilio dos recursos e da competencia dos particulares, respeitando assim a liberdade do ensino. Sem abdicar os seus direitos

eventuaes ao monopolio, logo que tiver forças, recursos e pessoal technico sufficiente o Estado moderno, desde já, reivindica o seu direito de fiscalizar.

O problema da *fiscalização da educação* pelo Estado envolve tres aspectos: a sua extensão, os seus methods e os seus recursos.

a) — será necessario que o governo mantenha todos os serviços educacionais do paiz, com um numeroso functionalismo publico para desempenhar a sua tarefa? Não ha duvida que semelhante pergunta recebe uma resposta affirmativa por parte dos governos que têm tendencias centralizadoras como nos paizes latinos, em geral. Nos paizes anglo-saxonicos, ha marcada preferencia pela descentralização. Ambos os casos offerecem vantagens e inconvenientes. A extrema variedade de systemas educacionais que prevalece nos Estados Unidos, por exemplo, não constitue um exemplo a seguir; talvez seja um exagero, em sentido contrario, a excessiva centralização franceza. O grande adiantamento norte-americano em materia de educação resulta do largo campo de experiencia offerecido por sua variedade de systemas: são os seus resultados praticos aproveitaveis em outros paizes, que devem guiar os que pretendem imital-os. A experiencia norte-americana é o fructo de um alto senso social de responsabilidade, de uma fé profunda e sincera no ideal educativo e, é justo accrescentar, de uma sabia applicação dos recursos financeiros que uma excepcional prosperidade economica offereceu aos Estados Unidos. As normas, por conseguinte, que lá têm prevalecido só podem ser inspiradoras de systemas em outros paizes, quando respeitadas as condições locais e attendidas as necessidades especiaes de cada um delles.

O controle official da educação, embora uma função politica do Estado, não é entretanto apenas um problema politico: é technico e cultural tambem. E' necessario que educadores competentes e especializados gozem de sufficiente liberdade e recebam do governo o indispensavel apoio moral, segundo directrizes que obedeçam aos inte-

resses superiores da nação. Indirectamente, o Estado pôde fiscalizar o ensino, mantendo as condições de *registro do corpo docente* particular no nível que julga indispensável ao exercício do magisterio. Mas, nas condições actuaes, na maior parte dos paizes civilizados, emquanto não se modificarem profundamente as bases do systema social, é prematuro o estabelecimento de um *monopolio de Estado* que viria aniquilar todas as iniciativas particulares em um problema tão complexo quanto o da função educativa. No Brasil, por exemplo, na instrução primaria, em 1929, só 20 % dos educandos matriculavam-se nas escolas particulares, mas 89 % dos alumnos da instrução secundaria cursavam em collegios particulares.

b) — Quanto aos *methodos de fiscalização* do Estado é ainda debatida a questão. Sendo a função educativa uma delegação da familia, da communidade á Escola, por intermedio do Estado, deve ser levado em conta, como de facto já o foi no passado e actualmente o é em certos paizes, o desejo dos que delegaram o poder educador. A eleição de conselhos educacionais não parece muito satisfactoria. A experiencia prova que raramente um grupo alheio á profissão tenha uma ideia precisa do valor dos especialistas. Nos Estados Unidos não tem dado bons resultados a superintendencia electiva. Mas o grupo tem direito incontestavelmente de ser ouvido pelos technicos, na expressão de suas necessidades locais, de suas ideias, de seus desejos e de suas queixas; deve-lhe pois ser concedida uma certa participação na organização e na orientação da Escola, principalmente quando estão em jogo fundos escolares. Da administração, puramente burocratica, deve ficar distincta a *autonomia technica* em materia educacional. Os conselhos de ensino devem ser escolhidos pelas autoridades do Estado, não forçosamente entre os especialistas, mas entre os cidadãos de responsabilidade, conhecedores do meio social que representam: aos technicos cabe a interpretação das necessidades apontadas e a execução dos planos educacionais. A fiscalização não implica ingerencia, hostilidade ou indevida seve-

ridade. O predomínio exclusivo da influencia official pôde levar á subordinação os interesses politicos partidários e ao afastamento das competencias das funcções que, na realidade, lhes cabem.

c) — Quaesquer que sejam as *quantias* destinadas á instrucção publica nos orçamentos dos Estados modernos, verifica-se que são relativamente pequenas as porcentagens. Ha difficuldade em persuadir o contribuinte da necessidade de uma taxa para educar o filho do vizinho. Pouco a pouco, a educação civica vae convencendo o individuo que o seu proprio bem estar depende das capacidades dos demais membros da communidade: elle vae verificando tambem que a sua segurança politica depende das opiniões e dos votos de seus vizinhos e que as suas satisfações culturaes são condicionadas pelas dos outros.

O individuo, em geral, supporta resignadamente a taxa local cuja applicação immediata elle percebe mais facilmente. Mas havendo grandes desigualdades entre os differentes districtos de um paiz, é indispensavel que a intervenção do thesouro nacional ou federal supra á variedade dos recursos locaes. Mais é elevada a autoridade que distribue fundos, maior deve ser a imparcialidade da sua distribuição. Em quasi todos os paizes, têm crescido consideravelmente as despesas com a instrucção publica. A Italia, por exemplo, de 1922 a 1930 passou a gastar 47 % mais com a educação, embora tendo reduzido de 15 % o seu orçamento geral. O Japão, em 1927, com os seus 12 milhões de educandos, gastava mais de 3 milhões de contos de réis, dos quaes um milhão sahia do Thesouro Nacional. No Brasil, a contribuição dos differentes Estados varia de 5 a 12 %, de suas respectivas rendas. Todos os planos apresentados em vista da nova constituição do paiz reconhecem a necessidade de uma estreita collaboração entre as autoridades federaes, estadoaes e municipaes nos tres gráus de ensino. Mais largo vae sendo o sentido que nós damos ao conceito da educação, mais importancia vamos attribuinto ao assumpto, maior tambem vae se tornando a necessaria contribuição sob forma de escolas, de

apparelhamento moderno, de livros e laboratorios e de augmentos de vencimentos do magisterio.

Estas três faces da questão: controle, methodos de fiscalização e recursos salientam, em summa, a diversidade das situações que se apresentam, cada paiz tendo problemas educacionaes *sui generis* a resolver.

7. A escola, o Estado e o internacionalismo.

O processo geral da civilização, diz acertadamente W. R. SMITH, é ao mesmo tempo um processo de *expansão* e de *contracção*. As relações nacionaes e internacionaes tendem a alargar-se, em compensação, diminuindo as distancias e os obstaculos, tornam-se mais faceis as communicações e fica em consequencia mais estreito e mais reduzido o mundo de cooperação. A nação não é pois o limite final ao qual tendem as actividades dos grupos, pouco a pouco vae se formando uma consciencia mundial á qual se dá o nome de *internacionalismo*.

Quando, num grupo, a consciencia nacional está demasiadamente concentrada em preocupações e interesses restrictos resulta dahi uma certa estreiteza de vistas e um isolamento que leva á estagnação: o progresso, na civilização, é resultado de contactos. O mal contrario é igualmente desfavoravel, leva a contactos exteriores successivos, rapidos e forçosamente superficiaes que trazem a inefficiencia. Estado nenhum póde dispensar lealdade dos individuos e dos grupos e certa solidariedade interna, baseada sobre uma vida nacional independente, respeitada e estavel.

Ao entrarem em relações grupos maiores, o internacionalismo apresenta-se como um complexo de attitudes, de cooperação e de competição, ao mesmo tempo, accidentaes e propositaes. De todos os factores historicos que levaram a esta interpretação que felizmente substituiu a hostilidade primitiva, nenhuma mais do que o *comercio* com seu prodigioso desenvolvimento marcou as etapas do internacionalismo crescente, acabando as na-

ções mais adiantadas por se tornarem mtuaamente dependentes umas das outras, sob varios pontos de vista. O intercambio das cousas precedeu o intercambio das ideias. A formação de imperios coloniaes pelos Estados mais poderosos foi um complemento desta expansão commercial, para se abastecerem de materias primas em vista da concorrência.

Mas as relações estabelecidas no plano commercial encontraram tambem no *plano intellectual* terrenos propicios a um auspicioso desenvolvimento. Desde a Idade-Media encontramos vestigios de *internacionalismo cultural*: os estudantes das universidades eram frequentemente aventureiros que levavam pelas grandes cidades da época a noção de humanismo e de cultura. O conhecimento das linguas estrangeiras, hoje bastante commum entre os individuos de certa cultura, predispõe ao *cosmopolitismo* que é a libertação do espirito das restricções impostas pelo regionalismo. Resultam destas relações entre os Estados o desenvolvimento de maior respeito mutuo, de maior amizade e comprehensão mutua e de uma moralidade internacional mais elevada. Desprezar ou denegrir um povo estrangeiro é prova de ignorancia e de pouca intelligencia.

Pode-se dizer que foram os tratados da Westphalia que estabeleceram as fundações mais estaveis das relações internacionaes, baseadas sobre um respeito maior da independencia dos grupos nacionaes, sobre a inviolabilidade territorial e certos principios que ainda hoje regem o direito internacional. Assim preparava-se, desde o seculo XVII, a ideia capital da Liga das Nações. Restam, porém, ainda muitos progressos a realizar neste campo. A questão internacional ainda não encontrou o mecanismo perfeito de que necessita, mas o intercambio intellectual já fez grandes progressos e actualmente já abrange, além dos mercados mundiaes, as organizações do trabalho, as instituições bancarias e as actividades culturaes. As conferencias de paz, de desarmamento e economicas ainda deixam muito a desejar, quanto a seus resultados praticos, mas os contactos que nellas se multiplicam não

deixam de ser serviços prestados. O objectivo que parece ser visado em todas essas discussões é negativo no que diz respeito a prevenir guerras, e positivo no que diz respeito ás attitudes novas em relação á guerra. São ambos problemas educacionaes.

Não são novos os esforços em favor da paz universal: côrtes de justiça, commissões de arbitramento, tudo tem sido tentado contra as forças que levam á guerra. O mais indicado porém destes esforços é o processo educativo pelo qual o mestre procura actuar sobre o espirito plastico da juventude no sentido da paz, contrabalançando tradições militaristas que muitas vezes se utilizam do ensino para a preparação de uma mentalidade bellicosa.

8. O *pacifismo*.

Contra a guerra são usados argumentos *biologicos*, quando se revela que ella representa uma *selecção natural ás avessas*, levando á deterioração da raça pela sobrevivencia dos elementos physicamente inferiores. São usados argumentos *psychologicos* quando fica provado que a guerra traz á tona os instintos mais baixos, as paixões mais deprimentes da humanidade e prejudica o equilibrio mental, rompendo todas as barreiras do controle moral. São, por fim, usados argumentos *sociologicos* quando é computado o custo material, o poder destructivo em materia de sciencias, artes, literatura e ordem social e economica. Os periodos de reconstrucção que seguem a guerra são caracterizados pela corrupção moral e politica, pelo sensacionalismo e a perversão dos ideaes sociaes. Os progressos realizados pela sciencia em materia de destruição é felizmente compensado por progressos correspondentes feito no campo da reconstrucção.

A campanha contra a guerra só será efficaz quando constituir um conjuncto de movimentos e esforços e não apenas um processo para impedir hostilidades abertas. Uma nova moralidade internacional só poderá resultar do

desenvolvimento do espirito de tolerancia e do sentimento de fraternidade. Cabe pois um papel capital, neste sentido, á educação.

O primeiro passo que deve tentar o esforço educativo é de compenetrar as massas do devido *respeito* que merecem os outros povos. Numa verdadeira democracia, o problema da paz está tanto nas mãos dos simples cidadãos quanto nas dos estadistas.

Ha uma educação informal, occasional, em favor da paz: resulta da multiplicação dos contactos incidentes nos negocios e nas relações individuaes. Ha factores mais conscientes: sociedades e organizações internacionaes que trabalham pela cooperação. Ha, por fim, uma educação formal que procura alcançar directamente os jovens nos bancos da escola, onde mais facilmente se adquirem preconceitos com aspectos scientificos. O ensino da geographia, da historia, da literatura são oppportunidades para o ensino de particularidades interessantes, instructivas, uteis e praticas sobre a vida internacional e os aspectos da civilização em differentes paizes que ganham em ser conhecidos e comprehendidos.

Os pontos a serem feridos, nos estudos que levariam a educação á formação de uma *consciencia internacional* mais esclarecida são os seguintes:

1.º — A *multiplicação dos contactos internacionaes*, devido aos interesses, ás facilidades de communicações e a outros factores, creou a necessidade de um civismo novo, o civismo internacional. “O patriotismo já não é sufficiente!” disse NURSE CAVELL antes de ser executada.

2.º — O *melhoramento dos manuaes* usados na Escola pela maior exactidão das informações sobre as características sociaes dos differentes povos estudados, sobre as tradições, suas luctas e seus soffrimentos, seus ideaes. Assim apagar-se-iam odios e antipathias e despertaria o desejo de entrar em communicação com o estrangeiro.

3.º — O *intercambio de professores e estudantes* entre os differentes paizes civilizados. Conhecer de perto, por

contacto social intimo, a juventude de um paiz estabelece laços de *sympathia* e de amizade que os annos não desfazem. De volta em suas respectivas patrias, estudantes e professores são outros tantos amigos que o estrangeiro conquistou e que trabalham para manter a cordialidade das relações. A este intercambio deve ser accrescentado tambem o das ideias, principalmente sobre educação. Seria recommendavel que cada legação ou embaixada tivesse o seu *addido educacional*, um technico capaz de acompanhar todos os progressos do estrangeiro para poder delles beneficiar tambem a sua terra.

Ha entretanto certos perigos a evitar. O que se chama vulgarmente a “concepção universalista da historia” não é praticamente realizavel porque não ha um órgão supranacional que possa tomar a si a unificação dos compendios nacionaes que suppõem semelhante concepção. O maximo exequivel é a rectificação dos factos e a justiça das apreciações: sejamos, em nossos compendios, tão imparciaes a respeito do Paraguay, por exemplo, quanto desejamos que o sejam os Uruguayos a nosso respeito. Em relação aos paizes europeus, já conseguimos ser satisfactoriamente “universalistas”, isto é, de uma benevolente imparcialidade.

“Procede a referida concepção universalista, escreveu o CONDE DE AFFONSO CELSO, do desejo de collocar a serviço da reconciliação dos povos reforma de ordem moral que confunde o professor desta com o de historia.

“Generosa em si, essa concepção põe em perigo o proprio objectivo da sciencia historica, o qual consiste em reconstituir veridicamente e integralmente o passado.

“A historia não póde tornar-se instrumento para dar ás gerações que sobem o espirito que se deseja”.

Em summa, nenhum dos passos que levam pela educação, ao alastramento do espirito de conciliação, á co-operação internacional e á *sympathia* entré grupos deve ser desprezado; só assim poderá ser creada a mentalidade pacifica desejavel em todos os paizes do mundo. O paci-

fismo porém não póde ser, entretanto, a obra de um povo isolado. Só poderá tornar-se effectivo por consenso geral das nações. A propria Russia sovietica, tão reputada pelo seu internacionalismo, melhorou consideravelmente os seus meios de defesa. O pacifismo a todo o transe seria suicidio nacional.

9. *Racionalização do nacionalismo.*

O internacionalismo deve ser explicado pelo proprio nacionalismo, do qual, longe de ser contradicção, é apenas uma extensão em superficie. O nacionalismo intelligente e sadio não é nativismo intolerante, determinado por algum complexo de inferioridade internacional, é patriotismo esclarecido, isto é, amor e devoção á patria, proporcionados ás necessidades da situação. O patriotismo não é sentimento vago, despertado, por assim dizer, no vacuo, formado apenas de phrases ocas ou de manifestações barulhentas. Precisa de um objectivo para se concretizar; elle só póde se manifestar em relação a um facto, a um acontecimento, a um interesse, a um grupo.

Em outras palavras, o nacionalismo, sociologicamente, não é um estado mental colectivo cujo diapasão seja universal, applicavel do mesmo modo a todos os casos. Cada paiz tem a sua posição geographica, seus recursos, sua historia e suas tradições, sua psychologia social, seus interesses economicos e seus ideaes.

O patriotismo é uma representação collectiva de ordem elevada que resulta de todos estes factores cuja intensidade depende, não de uma excitação artificial, mas das proprias circumstancias do momento historico. Ha nações que precisam em taes ou taes condições de nacionalismo mais intenso, de uma realização mais forte da ideia de patria que venha restringir temporariamente as tendencias internacionalistas.

Citemos alguns casos: não se justificaria na China actual um movimento nacionalista mais intenso? Seria

necessario, para explical-o, maior numero de intervenções estrangeiras do que ella tem soffrido? Outros paizes, como a Irlanda e a India, não necessitarão mais de um nacionalismo vigilante do que a Suissa, a Dinamarca ou a Republica Argentina? Certos paizes precisam de nacionalismo para assimilar os seus contingentes immigrados; outros para garantir determinados interesses superiores ameaçados.

Em summa, o nacionalismo é como um remedio social: cada grupo politico deve tomar d'elle a dose exacta de que precisa no momento historico em que vive, mas não dispende as suas forças em exaggeral-o quando não ha elementos de pressão exterior que exijam as suas vibrações. O nacionalismo é uma força latente de reserva que deve ser poupada para as horas mais decisivas da vida da Nação.

Como todos os movimentos emotivos de alcance social, soffre muito em ser desperdiçado, sem razão, como uma riqueza moral esbanjada sem proveito. Uma superexcitação nacionalista constante só viria prejudicar a efficiencia de sua manifestação em momento opportuno, enfraquecendo o movimento, deluindo as energias, esgotando as forças vivas. O nacionalismo tem a sua economia e precisa de directrizes, porque representa o thesouro sentimental da Nação.

Voltando ao estado normal, isto é, quasi latente, o nacionalismo revela que o grupo social está gozando de segurança, e de justiça e nada mais faz obstaculo a que se estenda em superficie, em internacionalismo.

Ha quem procure, theoricamente pelo menos, negar a existencia necessaria da ideia da patria. E' um contra-senso sociologico, psychologicamente absurdo. Ross, pela sua theoria do "dualismo ethico" (Vide Sociologia pgs. 62, 63) confirma a impossibilidade absoluta de supprimir este sentimento. Em todos os casos sociaes, existe um dualismo "nós" e "os outros". O alumno de uma turma prefere, em iguaes condições, um collega de "sua" turma a um de "outra"; mas preferirá um companheiro de collegio, a

um qualquer de outro collegio; preferirá um coestadoano a um indifferente de outro Estado, um *patricio*, em iguaes condições, a um *estrangeiro*. Este dualismo é fatal, na Inglaterra, na França, no Perú ou na Russia, em todos os tempos, qualquer que seja o credo social ou politico, porque não é um sentimento artificial, é essencialmente humano. O nacionalismo é pois profundamente humano e a sua importancia vem do facto de serem neste ponto os limites marcados pela ethnia, pela lingua, pelos interesses collectivos, pelos ideaes e por todas as feições que representam o valor social de sobrevivencia do grupo. Admittir a possibilidade de eliminar o nacionalismo e o patriotismo é desconhecer a propria organização social. Não é uma virtude, é apenas um instincto de conservação do grupo, instincto precioso entre todos, que para servir opportunamente deve ser esclarecido e dirigido.

Não neutraliza pois o internacionalismo semelhante concepção do patriotismo. A fórmula mais elevada e util do internacionalismo é o internacionalismo cultural. E' a este gráu que leva o nacionalismo interpretado por Anisio Teixeira "Não só a força, mas a propria independencia dos povos se tornou função da sciencia que, por ventura, possuam... Emquanto aquelles povos tiverem que pedir emprestado o conhecimento scientifico, os seus paizes serão escravos não só do banqueiro da sciencia, mas do banqueiro do dinheiro e da força militar".

A definição do nacionalismo cultural é dada por elle quanto ao phenomeno japonês: "Em pouco mais de 60 annos o Japão se incorpora ao escasso grupo de dominadores só porque, deliberadamente, se entregou não á politica do progresso material por emprestimos de capital e intelligencia estrangeira, mas á politica de *preparar a intelligencia nacional para competir com a dos povos leaders*". E por isso, conclue Anisio Teixeira "A riqueza das nações passou a se medir pela riqueza de intelligencia e de pensamento dos seus leaders scientificos e industriaes".

Assim sendo, o nacionalismo deixa de ser uma formula de isolamento perigoso, que póde gerar odios, phobias e

excessos prejudiciaes, para constituir um factor de competição internacional que, acceitando a lucta sobre um terreno mais elevado, desperta todas as forças vivas, physicas, moraes e intellectuaes de uma Nação.

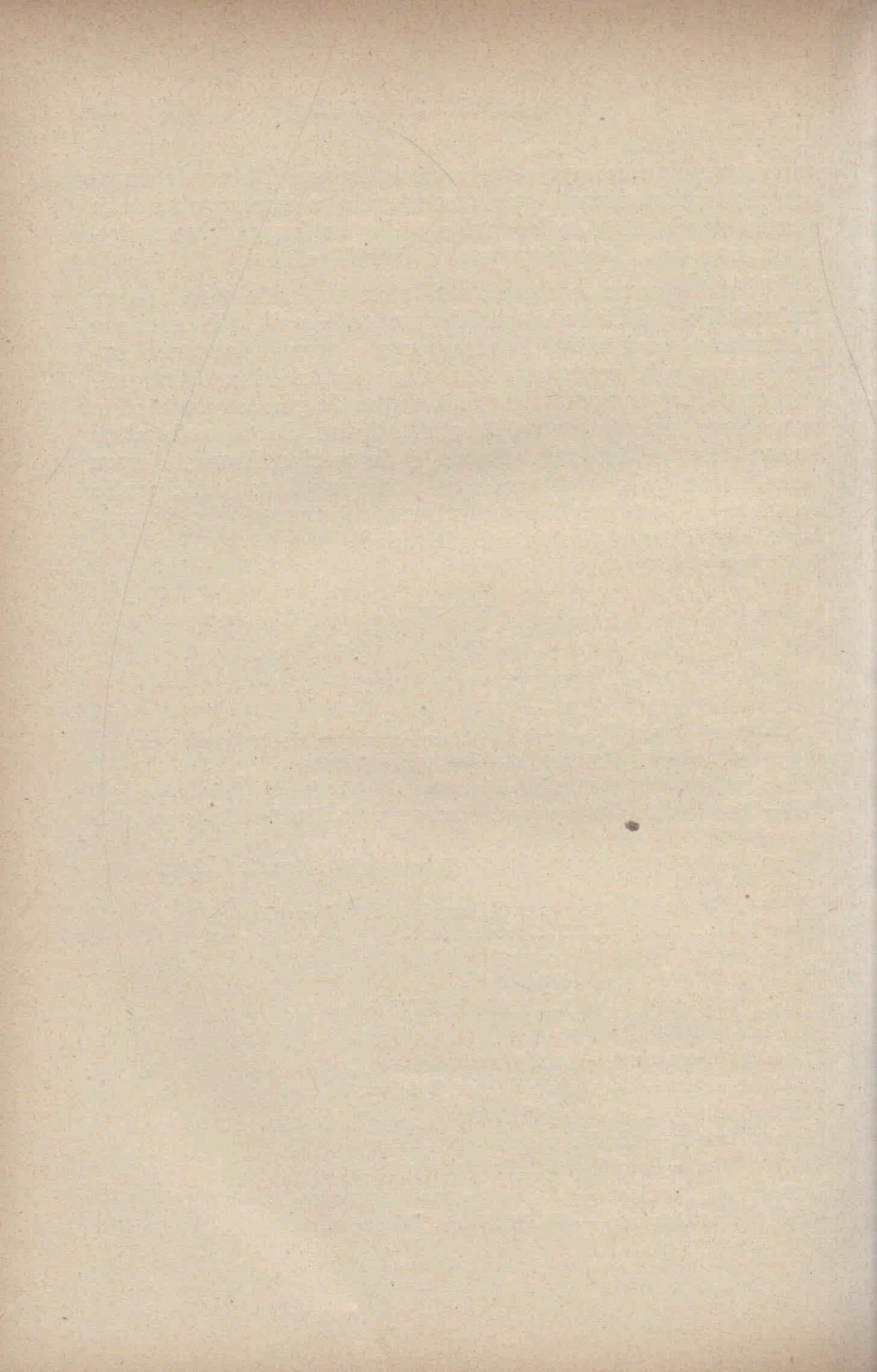
Não foi outro aliás, o grande exemplo de patriotismo esclarecido e efficiente que deram ao Brasil o Exercito e a Marinha quando voluntariamente e com inegualavel superioridade de espirito acceitaram as missões estrangeiras, franceza e norte-americana que foram contractadas para o seu aperfeiçoamento profissional. Se os mais altos expoentes da ideia de Patria e de nacionalismo deram semelhante lição ao povo, que podemos fazer nós, senão seguir as directrizes tão superiormente traçadas e assimilar o espirito que dictou tal attitude?

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Descrever a genese do Estado como passagem de um grupo primario homogeneo para um grupo secundario heterogeneo.
- II — Fundamentos do direito de educar reivindicado pelo Estado.
- III — Processos de fiscalização do ensino que o Estado adopta ou póde adoptar.
- IV — O papel das Universidades no passado e no presente. Estudo comparativo.
- V — A Liga das Nações e sua influencia sobre Educação.
- VI —

REFERENCIAS

- FUSTEL DE COULANGES — A Cidade Antiga.
 J. V. LASTARRIA — Licções de Politica Positiva.
 QUEIROZ LIMA — Theoria do Estado.
 ALCIDES GENTIL — As Ideias de Alberto Torres.
 HERMES LIMA — Introducção á Sciencia do Direito.
 DELGADO DE CARVALHO — A Escola como ajustamento social.
 FERNANDO DE AZEVEDO — O Estado e a Educação.



Segunda Parte

Os Valores Sociaes

CAPITULO IX

O Controle Social

1. — GENERALIDADES

Reacções individuaes e reacções collectivas. — Restrições e limitações.

2. — O DESEJO DE APPROVAÇÃO SOCIAL

As possibilidades de reacção. — A opinião dos outros. As attitudes. — A conformidade social. Suas phases.

3. — OS PROCESSOS DE CONTROLE SOCIAL

O sentimento de justiça. Os meios de controle. — Evolução historica. A ethica social. — Esboço de classificação.

4. — AS FORMAS ELEMENTARES

A multidão e suas attitudes. — Tradições, cerimoniaes, tabus.

5. — AS FORMAS EXPLICITAS

O valor dos mythos; suas formas. — A formação dos publicos. A opinião publica. — Imprensa. Jornalismo na Escola.

6. — AS FORMAS INSTITUCIONALES

A institucionalização : conceito e estrutura. — A Lei e a Religião.

7. — AS FORMAS SCIENTIFICAS

A pesquisa social e o inquerito social.

8. — CONTROLE SOCIAL E EDUCAÇÃO

A escola não é controle social. — O “residuo educativo” e a experiencia. — As materias : senso critico, observação, etc. — Os methodos : actividade livre. — A disciplina escolar : vida em sociedade.

O Controle Social

1. Generalidades.

A noção de controle, palavra de recente introdução em nosso vocabulário, envolve ao mesmo tempo ideia de *fiscalização*, de *critica* ou censura, de *verificação* e, por fim, também de *directão*. Dá-se geralmente o nome de controle social ao conjuncto de forças espirituaes que tem por fim estimular ou restringir as actividades humanas, regular a conducta.

A organização social não é accidental, nem mantida sem forças reguladoras. Ha, evidentemente, um certo numero de forças cegas que actuam, ha uma contribuição inconsciente dos individuos, existe um certo automatismo, que WARD chamou de "Synergia" porque tendem todas a uma finalidade; mas o processo da evolução social possui um elemento directivo proposital e consciente cuja importancia vae crescendo com a cultura. Os elementos de controle social são formados de *reacções individuaes* e de *reacções da massa social*.

Nas suas origens, o controle social é principalmente *negativo*: exerce-se por meio de proibições. Ao evoluir tende a formular imperativos positivos; é a propria complexidade crescente que, multiplicando os contactos sociaes e não encontrando no passado, nas tradições e nos costumes, soluções para casos novos, leva o grupo a novas formulas. Nem todos os agentes de controle social visaram a principio este mesmo fim: a Igreja foi antes uma instituição de cultura e passou a ser de controle; o Estado, originariamente instituição exclusivamente de controle, tende a ter actualmente missão cultural também.

Os elementos de controle social são oriundos de duas fontes, uma *individual*, outra *collectiva*. Da primeira decorrem a *sympathia* e a sociabilidade, os desejos indivi-

duaes que servem de base á organização social, e da segunda, a *pressão* das forças sociaes exteriores, como costumes, tradições, ideaes, que actuam sobre os individuos, modificando ou canalizando as suas disposições e suas tendencias. O controle é pois uma coordenação complexa de forças individuaes e sociaes que, combinadas, exercem uma pressão social sobre os individuos, á qual elles não podem totalmente se subtrahir.

Desde seu nascimento, cada pessoa se acha emmaranhada numa rede de restricções e de limitações, algumas das quaes são *naturaes*, outras *temporarias* mas representam outras tantas fricções entre o meio interno e as imposições do meio externo. Este controle social é necessario e resulta, muito naturalmente, das correntes desencontradas da vida social. No desejo de satisfazer ás suas necessidades e ás suas aspirações, os individuos entram fatalmente em conflicto uns com os outros e são estas interferencias e interacções que precisam ser ajustadas.

No passado mais remoto, coube aos mais velhos, por meio de pressão physica e de força moral, impor aos mais novos as normas restrictivas do controle social.

2. O desejo de aprovação social.

As funcções da personalidade vão se multiplicando no ambiente em que ella se expande: não sómente usa o individuo ferramentas e objectos, mas pessoas tambem que fazem parte de seu ambiente social, procurando actuar sobre ellas, como se fossem cousas. As possibilidades de reacção, neste ambiente social, são ainda mais numerosas e ricas: as pessoas podem rir, chorar, admirar, soffrer; podem ser levadas por persuasão, sympathy ou temor; ha uma infinidade de modalidades.

Os animaes e as creanças, nos primeiros contactos, tratam as pessoas como cousas — é o que HORNEILL HART chama relações *sub-sociaes*. Bulir, contrariar, perseguir, amedrontar ou enganar são attitudes frequentemente no-

tadas por KOHLER entre os macacos; o mesmo se nota nas creanças, principalmente nas chamadas “malcriadas”.

No adulto, evolue este desejo de utilizar as pessoas, mas continua o desejo de chamar a atenção. Este ultimo se traduz, no ambiente social, pela vontade de crear sensação ou de se “salientar”, pela ambição de mandar, pela pretensão de reformar ou converter, pelo prazer de causar inveja, pelo anelo de ser util, de servir ou de partilhar a sua experiencia. Acima de tudo, porém, e fazendo parte integral de todos estes sentimentos, está o desejo de aprovação social.

Resulta este desejo de aprovação do desenvolvimento psychologico da personalidade por meio da associação com outros: é a tendencia do individuo a *acceitar as opiniões* dos outros como normas de conducta (Bushee - Principles of Sociology). Ao mesmo tempo, dá-se um crescimento duplo, no individuo: o da consciencia de si mesmo e o de seu conhecimento dos outros.

O desenvolvimento da personalidade se opera assim por passos alternados. A propria ideia de personalidade é obtida pela observação, pelo estudo, pela comparação de outras personalidades, em termos de sua propria experiencia. Dahi cada um procurar para seus proprios actos um padrão modelado nos actos e nas opiniões dos outros.

Ser aprovado é essencialmente um desejo social que prova, por parte do individuo, um adiantado estado de socialização. A sua realização é a vida social por excellencia. Differe este desejo de aprovação dos demais desejos, pela sua universalidade: não é, de facto, baseado sobre uma determinada instituição; manifesta-se em todas as formas de relações.

Certas attitudes e certos actos apresentam-se como *desejaveis*, outros como *indesejaveis* e constitue-se, deste modo, um typo complexo de comportamento, uma personalidade ideal. E’ especialmente interessante observar a formação de semelhante padrão, resultado de successivos julgamentos sociaes no espirito da creança.

Mas a aprovação social não póde em todos os casos servir de criterio final e o proprio juizo da sociedade precisa ser reduzido a medidas mais estaveis e a padrões mais elevados. O que ha de mais criticavel, neste desejo de aprovação social, é ser esta mesma aprovação tida antes por um *fim* em si e não apenas um *meio*. E' desejo facilmente sujeito a perversões e causa de effeitos indesejaveis. Juizos justos e sinceros podem ser substituidos por juizos interessados e tendenciosos. A perversão consiste em visar apenas a satisfacção que produz o elogio, a lisonja, a distincção; de seu lado, o individuo que procura semelhante aprovação cae na affectação, na pose ou na originalidade premeditada; nelle é despertada tambem a emulação, ás vezes recommendavel, e a rivalidade. Representa isso um desenvolvimento anormal da personalidade: um excesso de sentimento a seu favor, sufficiencia, orgulho descabido, estimação errada dos outros são modalidades deste desequilibrio provocado pelo desejo immoderado de aprovação.

Traz, entretanto, o desejo de aprovação social, quando é normal, um certo numero de resultados beneficos. Negativamente leva o individuo á *conformidade social* pelo receio de consequencias desfavoraveis e para evitar constrangimento; positivamente, pela satisfacção que traz ou pelo facto de subtrahil-o á attenção. O meio social admite e approva innovações originaes, comtanto que não afastem demais os costumes do grupo. O desenvolvimento de um "senso social" resultante do desejo de aprovação é de grande importancia na formação normal do individuo. Este desenvolvimento passa, na opinião de BUSHEE, por tres phases: a dos *animaes superiores*, a dos *entes sociaes* e a das *personalidades espirituaes*. O desenvolvimento póde parar em uma das tres phases, se as satisfacções que traz o nivel são sufficientes para captivar o individuo e tornal-o insensivel aos niveis superiores. Ha grupos inteiros que não se desenvolvem além dos niveis inferiores, de poder disciplinar mais elementar.

O desejo de aprovação equivale ao “desejo de reconhecimento” que W. I. THOMAS classifica entre os desejos *egocéntricos fundamentais* (desejo de novas experiências, desejo de segurança, desejo de correspondência affectiva e desejo do reconhecimento social). Tem um valor educativo consideravel porque, como já dissemos, serve de base a muitos outros e predispõe o homem, cuja natureza gregaria é condicionada á vida collectiva, á conformidade social, um dos objectivos da educação. A indiferença absoluta por parte do educando só póde traduzir um estado de imbecilidade moral que neutraliza o desenvolvimento normal da personalidade. De outro lado, um excesso de desejo de conformidade destróe, em sentido opposto, a personalidade moral.

Em psychologia social, a aprovação e o reconhecimento constituem tambem elementos capitaes na explicação da formação e da manutenção de grupos voluntarios, sociedades secretas, clubes, etc. Muitas vezes complicam-se estes desejos de sentimentos de “conveniencia”, de “respeitabilidade”, e de preconceitos sociaes.

3. Os processos de controle social.

Sob o ponto de vista individualista, o factor de maior influencia no controle social é o *sentimento de justiça*, que tem a sua origem no sentimento de *sympathia*, mas desenvolve, pouco a pouco, características positivas proprias, até se tornar uma força reguladora distincta, substanciada em disposição legal. Na vida das democracias, fraternidade e igualdade são tambem sentimentos que socializam, mas o unico principio estabelecido de acção social é o da *justiça*. A reacção individual contra a injustiça é tambem necessaria no estabelecimento da ordem social e, por conseguinte, no controle social.

Os meios de controle social são dos mais variados e numerosos. Cada um lhes dá a importancia que o seu prisma individual ou o seu ponto de vista lhe permite

dar. O estadista attribue á lei e ao governo a principal influencia no controle social, o educador á *educação*, o economista á *acquisição de riquezas*, o naturalista ás *formas instinctivas* de docilidade e suggestibilidade. Só o sociologo é que fica perplexo diante das infinitas modalidades que podem offerecer as forças menos visíveis, mais imponderáveis ou imprevistas: uma conversa póde influir mais do que uma lei, um espectáculo de arte mais do que um preceito moral ou um ideal. Meios que foram efficientes numa época, podem não o ser noutra. "Na Europa Medieval, diz SNEDDEN, muito foram usados, os processos de *controle autoritario* e consciente, isto é, baseados sobre a autoridade moral e physica e seus attributos, força e personalidade. Taes processos parecem a consequencia natural de uma necessidade militar e é comprehensivel que a familia medieval, a Igreja, a escola, ou corporação, a municipalidade e a provincia seguissem a direcção do guerreiro, numa época em que no conflicto armado tomavam parte quasi todos os homens".

Na phase prohibitiva do controle social, á qual já fizemos allusão (que foi a phase primitiva), o que caracteriza os meios empregados é a ameaça de castigo; as prohibições não são justificadas porque se destinam a individuos não preparados a comprehendel-as: a massa é tida por ignorante e de máus instinctos. Dahi tambem a crueldade da guerra primitiva mesmo quando feita por povos superiores. Só quando entram os processos de controle na phase de regulamentação por restricções é que se acha pouco a pouco substituída a ideia de vingança na representação por sentimentos mais humanos e elevados.

"A ethica social, diz DEALEY, considera util, numa idade de transição, reconsiderar, de vez em quando, os padrões de moralidade discutíveis não com o proposito de rejeital-os necessariamente, mas para levar a uma eliminação do que nelles já está antiquado e para reforçar o que nelles ha de favoravel e util á segurança e á saúde social. Seria especialmente recommendavel o exame cuidadoso das normas prohibitivas, afim de averiguar se a so-

cidade já não se acha em condições de substituil-as, pelo menos em parte, por systemas de mais sabia regulamentação e controle”.

Numa sociedade estatica, as modificações dos codigos de moral são poucas, mas numa sociedade dinamica, como a sociedade moderna, a mudança é necessaria e se opera frequentemente por alterações na interpretação. E’ muitas vezes esta a origem das chamadas “ficções legaes”.

E’ difficil esboçar uma classificação dos meios de controle social. Qualquer enumeração é forçosamente incompleta; algumas características, entretanto, permittiriam distinguir alguns grupos de processos. A seguinte classificação abrange os typos principaes:

a) as *formas elementares* (multidões, publicos, usos, costumes, prestigio).

b) as *formas explicitas* (mythos, opinião publica, propaganda).

c) as *formas institucionaes* (lei, religião).

d) as *formas scientificas* (factos, pesquisas).

W. R. SMITH qualifica de instituições estrategicas, em materia de controle social, a opinião publica, a lei e a religião.

O proposito destas formas é de levar os individuos á cooperação; elles não estão afastados uns dos outros em realidade, no sentido sociologico da expressão: um publico não sente, uma commissão não pensa, quem pensa e sente são os individuos; o que os leva á unidade de acção é a definição dos valores sociaes, objectivo do controle social.

4. *As fórmias elementares.*

As fórmias elementares são as mais primitivas e poderiam tambem ser qualificadas de *implicitas*. Têm a força da infallibilidade e são acceitas pelo grupo sem dis-

cussão nem critica. São estas que predominam nos grupos primarios e nas sociedades simples e homogeneas.

A multidão, quando está sob a influencia de um vago sentimento de receio, se torna inquieta. A simples expressão desta inquietação vae se intensificando, como se fosse um gesto colectivo. Assim preparada, a multidão está em condições de obedecer a qualquer estímulo e a tomar attitudes extremas que podem ser violentas e crueis assim como heroicas e nobres. A excitação é contagiosa e traz comsigo uma grande suggestibilidade e impaciencia diante da contradicção. A multidão é credula, inconstante, irracional e a sua acção sobre o individuo é poderosa: perde elle até sua liberdade pessoal.

Em todas as demais formas elementares, usos, cerimoniaes, tabús, subsiste esta forma circular de interacção que augmenta a tensão do grupo e crea uma attitude de expectativa, mobilizando cada um para a acção colectiva.

Os homens agem primeiro, pensam depois: a primeira experiencia foi a necessidade; o prazer e a dôr, o erro e o exito, levaram á repetição, á imitação do que foi acertado. O interesse produziu o habito no individuo e o costume no grupo. Mais a população é primitiva, mais as suas actividades são reguladas por costumes, menos a sua vida é livre e sua acção espontanea ou original. Os usos e costumes passam a ter assim um valor de bem-estar para o grupo e adquirem a sua força de controle social.

A accumulação de lembranças communs constitue a *tradição* que é um laço de cohesão dos individuos no grupo. A tradição incumbe-se de transmittir usos e costumes de geração para geração.

O *cerimonial*, que HERBERT SPENCER estudou com especial interesse como fundamento de controle, é o processo de reviver no grupo o sentido do passado. E' a reprodução systematica das emoções determinadas por uma acção colectiva anterior. O dramatico que resalta desta representação desperta as emoções desejadas. A dança, por exemplo, imprime ao grupo uma cadencia que o leva

a agir como um unico organismo: é pois condição de unificação social completa. Por meio destas forças de reacção circular convencional são os individuos preparados a uma caçada ou a uma guerra.

Ao cerimonial se prendem tambem os *ritos* de iniciação, tão frequentes entre os selvagens. O nascimento, a puberdade, a maioridade, a herança, o casamento, a adopção, a posse, todas as occasiões mais importantes da vida são pretextos para solennidades que impressionam. Nas sociedades civilizadas ainda são numerosos os vestigios de cerimonial primitivo certas formulas convencionaes, certas attitudes e certos trajes caracteristicos revelam ainda este proposito de impressionar as assembléas. As praticas e as cerimoniaes são mais faceis de imitar do que as ideias e muitas vezes sobrevivem a estas ultimas, já cahidas no esquecimento.

Os *tabús* são proibições, definições negativas dos costumes. Os desvios de attitudes por parte do individuo determinam reacções emotivas internas por parte do grupo. E' consideravel o campo social sobre o qual se estendem os tabús, o numero de cousas sagradas e de cousas impuras. Podem constituir tabús pessoas, animaes, cousas, alimentos. Ainda nas sociedades actuaes, ha tabús sociaes que tendem a reprimir os excessos no comportamento individual.

5. *As fórmias explicitas.*

Emquanto imperam as fórmias implicitas, o controle moral é elementar, baseado sobre a simples interacção de forças fundamentaes; faltam-lhe o elemento critico e a *opinião*. Mas, em certos momentos, ha crises na experiencia do grupo, isto é, situações se cream que pedem attenção especial porque interrompem o jogo normal das actividades. Ha escolha a fazer, decisão a tomar: é necessaria uma fórmula explicita.

a) Em primeiro lugar, entre estas fórmulas, devem ser citados os *mythos* e as *lendas*. Os *mythos* são lendas mais generalizadas, trazem um cunho artístico, ideal e mystico, correspondem a um desejo, a uma expectativa geral.

O *mytho etiologico* é destinado a explicar e indicar causas. Todos os phenomenos naturaes são assim comprehendidos pelo homem primitivo. O *mytho heroico* eleva personalidades e dellas faz heróes: é uma expressão de idéas correntes no seio do grupo, cristallizadas ao redor de uma figura, que symboliza assim todas as esperanças. Os *mythos guerreiros*, são expressões emotivas dos grupos em conflicto, são por isso, apesar de sua inverosimilhança, factores de energia para a acção. Os *mythos utopicos* são planos de acção collectiva, indefinidos, imprecisos, mas que valem como estímulos.

b) Em segundo lugar, destaca-se uma fórmula de capital importancia, que, com a civilização, vae tomando sempre maior extensão: a *opinião publica*. Foi comparada acertadamente á “atmosfera social”, pois como esta, a opinião publica apresenta correntes estaveis numa direcção; de vez em quando, é perturbada por contracorrentes e não raramente por bruscas revoluções atmosphéricas, tufões e tempestades, substituidas por calmarias. Pertence ainda ao typo de reacções circulares, em que os individuos actuam uns sobre os outros: a comunidade de interesse real ou apparente é que os liga.

O publico não é uma organização formal, como um parlamento ou uma commissão, mas tem um fóco de maior intensidade que tende a se deslocar com maior velocidade, á medida que são mais rapidas as communicações. Quando o fóco de attenção se fixa, é geralmente signal de crise e o grupo corre o perigo de acção precipitada: qualquer facto de importancia secundaria póde determiná-la.

O publico não é apenas uma multidão espalhada pelo paiz ao alcance das noticias; as relações não são directas e, por isso, é menos completa a fusão das forças sociaes, menos intima a interacção dos individuos. Ha tambem

um elemento racional mais desenvolvido do que nas massas, ha uma "opinião", mas raramente ella é unanime, ha um senso critico. A opinião publica é estimulada diante de cada problema de interesse que admite varias soluções, principalmente quando se trata de costumes e tradições; formam-se então grupos de discussões.

c) Por fim, a *imprensa* tem por objectivo a transformação de uma população em um publico. Resulta da iniciativa de um individuo ou de um grupo que se organiza para a approvação e a desapprovação de actividades sociaes e assume assim um character disciplinar; como tal, é chamado "órgão da opinião publica", com a qual é quasi sempre confundida, mais ou menos acertadamente. Os progressos da technica na publicação e diffusão de noticias têm dado á imprensa um poder de controle social consideravel, no mundo moderno, e este poder tende a crescer ainda.

Um dos problemas mais serios da actualidade é o da fiscalização e da orientação da imprensa, em vista do crescimento constante deste poder social.

A *censura* parece, á primeira vista, o meio mais simples e mais efficaz. Mas a experiencia prova que a repressão não é o processo mais adequado de regular as emoções da opinião publica, que, quando comprimida, procura manifestar-se em niveis inferiores. Ha certos periodos em que ella precisa ser estabelecida para poderem ser tomadas as medidas aconselhadas pelo estado de crise. Mas ella póde ser abusivamente applicada ou pela tyrannia de pessoas della encarregadas ou pela incompetencia, resultando dahi consequencias imprevistas.

A imprensa póde ser *subvencionada*, servindo assim a interesses particulares, politicos, philanthropicos ou commerciaes. Perde um tanto de sua independencia, como órgão autorizado, interprete da opinião publica.

Normalmente, a vida de uma empresa periodica é mantida por *annuncios*, *assignaturas* e *venda avulsa*. O augmento de sua circulação revela uma approvação de sua orientação editorial.

O jornalista de profissão sabe o que “quer” o publico e que o melhor meio de “guiar” a opinião publica é segui-la. Mas esta sciencia do jornalismo chama a attenção para a necessidade de uma *educação jornalística*.

Semelhante educação abrange, ao mesmo tempo, a educação dos escriptores e a dos leitores. O seu fim é levar o leitor a procurar nos periodicos menos noticias sensacionais do que elementos de cultura. A procura por parte de um publico de noticiario escandaloso, de artigos violentos, de reportagens immoraes revela uma indiscutivel inferioridade mental. Cabe pois á Escola preparar leitores mais exigentes, iniciados nos assumptos de politica, sciencias sociaes, hygiene, literatura e sciencias naturaes, de gosto mais apurado e de ideaes mais elevados.

Quanto ao preparo dos jornalistas, de alguns annos para cá, nos paizes mais adiantados, têm sido estabelecidas escolas especiaes para elles. A imprensa precisa recrutar melhores reporters, melhores redactores e, para isso, póde a Escola secundaria, principalmente pela multiplicação de pequenos jornaes escolares, despertar vocações para um jornalismo culto e moralizador.

As vantagens que offerecem a redacção e publicação de jornaes e revistas escolares é de provocar, em primeiro lugar, a attenção dos educandos para a vida social a que tomam parte, em toda a sua complexidade, em seguida de dar proposito e finalidade a trabalhos de redacção; por fim, obrigar a leituras mais attentas e com maior interesse, por serem consideradas de valor pratico immediato. As lições indirectas de civismo, imparcialidade, compostura e responsabilidade tambem são de valor educativo.

O jornalismo escolar se prende a outras questões de educação, principalmente á autonomia dos escolares. A sala de aula ensina a pensar, mas para aprender a agir, o estudante precisa agir e a vida escolar deve incluir actividades sociaes ao lado dos estudos propriamente ditos. Só assim será a Escola um laboratorio de vida social e de experiencia.

6. *As fórmas institucionaes.*

Um grande numero de disposições e medidas que pertenciam ao dominio do controle social informal e implicito foram trazidas pela opinião publica á luz da discussão e *institucionalizadas*, isto é, tornadas objectos de instituição. Dado este passo, as cousas entram no dominio da deliberação e das *medidas telicas*.

Em toda instituição ha dois elementos, um *conceito* e uma *estructura*. O conceito é uma definição do proposito, da ideia e da função da instituição; a estrutura incorpora esta ideia e fornece os meios materiaes, os instrumentos de sua realização concreta. E' continuo na sociedade o processo da incorporação de conceitos em estruturas, é perpetua a criação de instituições. Entre as instituições que maior influencia têm no controle social, destacam-se a Lei e a Religião.

a) A *Lei* é o resultado de um esforço feito pelo grupo para formular de modo preciso a *regra* de comportamento implicitamente contida nos costumes. Abrange naturalmente em sua definição um certo numero de factos novos, de novas situações. Este esforço é racional porque procura uma solução, um compromisso e interpreta os casos em discussão. A lei se limita a definir os actos que têm importancia para a ordem social ou ameaçam a segurança publica. Com a civilização, este controle formal e autoritario crea o Governo e, a partir deste momento, vão crescendo as suas attribuições, á custa das autoridades familiaes, religiosas e militares do grupo. A lei é o mais poderoso instrumento de controle social, em razão desta absorpção de funções, é o instrumento tecnico por excellencia. Nas sociedades modernas, uma nação vê annualmente o seu cabedal de leis augmentar aos milheiros.

Este objectivo da lei, que consiste em manter a conformidade aos padrões sociaes de actividade, póde não

estar de pleno accordo com a opinião publica do momento, mas em caso nenhum pôde estar em desaccordo com os costumes e as tradições de que apenas é cristallização. Não quer isso dizer que a lei nada pôde alterar, mas necessita então do apoio da opinião publica. Aliás com este apoio, ella evolue pouco a pouco e a sua letra ainda persiste quando o seu espirito, isto é, sua interpretação já variou. Os conceitos relativos á responsabilidade social dos menores, são um exemplo.

b) As *religiões* primitivas, ao desenvolver-se, tenderam tambem á institucionalização de suas praticas, de seus dogmas e suas crenças. A religiosidade é uma attitude emotiva resultante do senso de insegurança que leva o individuo a procurar refugio no sobrenatural. O conhecimento das vontades da Divindade o dota de uma experiencia, lhe define as situações e o guia nas suas attitudes. Estes ensinamentos se incorporam á sua conducta visto que o individuo nasce numa comunidade religiosa, (comparavel á familia, ao grupo economico ou á vizinhança), os seus sentimentos se acham reforçados e estimulados pela sociedade. Toda a acção individual recebe uma sancção ou uma condemnação. Differem estas segundo as religiões, mas de um modo geral o controle social religioso da conducta se opera por um dos typos de sancção: recompensa ou castigo por parte das forças sobrenaturaes, transmigração das almas (religião hindú), vida futura, penitencias, desejo de não offender os entes queridos já desapparecidos. São todos estes motivos poderosos elementos de controle social.

Ao Christianismo, que restaurou a fé religiosa decadente no Imperio romano, coube uma missão social de especial alcance estabelecendo os laços de solidariedade humana, pela fraternização de todos os homens sob a paternidade divina.

7. *As fórmulas científicas.*

De todos os ramos de conhecimentos, são os relativos á natureza humana e á vida social os que estão mais atrasados, talvez por terem contituido objecto de estudos emprehendidos mais tardiamente pela sciencia humana. Em todo caso, é facto que a maior parte dos males de que sofre a sociedade, crise da familia, questão social, guerra, pauperismo, conflicto de raças, crime, vícios sociaes resultam, em grande parte, de um desconhecimento profundo dos meios de lidar com elles, das suas causas reaes e de todas as suas consequencias. O controle do homem sobre a sua propria natureza, sobre as suas relações sociaes, faz evidentemente parte do controle social aqui considerado. Mas o exercicio deste controle, isto é, a applicação practica dos conhecimentos que possui o homem já está na altura de seu actual gráu de cultura? A psychologia da creança, as regras de hygiene e dietetica, as normas de economia domestica já estarão, por ventura, universalmente applicadas? E' certo que não: cabe pois, depois da *observação* e do *estudo*, cuidar da *communicação dos resultados*, da *explicação* e da *applicação*, da *diffusão* e *propaganda*. E' esta a fórmula scientifica do controle social. Examinemos uns poucos processos desta forma.

a) A *pesquisa social* não se refere á pesquisa scientifica propriamente dita, mas especialmente á pesquisa em sciencias sociaes (psychologia, sociologia, sciencia politica, economia politica, historia, educação). E' o estudo theorico e pratico, desinteressado e não especialmente localizado de um dos campos de actividade social. Saude publica, urbanização, seguros de vida, industrias, problemas de educação podem ser os objectivos visados. Certas instituições norte-americanas como as fundações Rockefeller, Carnegie e outras, certas Universidades applicam fundos em programmas especificos de pesquisas. O resultado é um enriquecimento dos conhecimentos scientificos no campo estudado, uma possibilidade de melhorar as

technicas nelle empregadas, uma modificação das ideias a respeito de certos processos e factos, isto é, uma orientação nova do controle social.

b) O *inquerito social* é uma pesquisa menos geral, menos desinteressada e perfeitamente localizada. Serve às vezes de base á pesquisa, mas com ella não deve ser confundido. O inquerito é uma investigação methodica e desapaixonada nos *problemas da comunidade*. A primeira investigação deste genero foi o recenseamento. Logo que o grupo está consciente de seus interesses e de suas falhas, elle tende a reclamar um estudo de suas condições: o inquerito é este estudo, mais ou menos scientifico, mas que visa adoptar uma technica para chegar a um conhecimento dos dados numericos, dos factos economicos, politicos, sociaes, religiosos, educacionaes e outros. O methodo do inquerito social (*social survey* dos americanos) tem se desenvolvido rapidamente nos paizes mais adiantados, representa um estudo preliminar necessario antes da adopção de qualquer innovação social. E' condição para ser um inquerito uma fórmula de controle social que sejam publicados e vulgarizados os seus resultados.

8. Controle social e educação.

Seria talvez inexacto dizer que Educação é uma das fórmulas de controle social, porque educação sendo vida, todas as fórmulas de controle social são educativas. Mas a educação formal, a Escola, é uma forma "sui generis" pois se incumbe da applicação systematica de todas as outras, implicitas, explicitas, institucionaes e scientificas. Como todos os grupos de discussão, assembléas, reuniões, conferencias, convenções, a escola crea opiniões, desperta attitudes e formula programma de acção. Mas contrariamente á *repressão* de opiniões, que caracteriza os grupos de discussão em que as maiorias vencem afastando os proprios factos adduzidos pelos contradictores, a escola procura

corrigir, *rectificar* opiniões tidas por erroneas. E' verdade que a escola reflecte a opinião do grupo que ella representa e que, não raramente, o mestre escolhido tem contas a prestar das opiniões publicamente emittidas. O processo de Dayton, nos Estados Unidos, motivado por ensinamentos evolucionistas, é prova disso.

Tudo quanto faz o individuo deixa nelle um "residuo educativo", na expressão de W. R. SMITH, que o habilita a repetir o acto; por conseguinte, o simples facto de tomar parte activa em empreendimentos collectivos é um preparo em controle social. Cabe á Escola dar ao educando uma experiencia dos motivos e do funcionamento de cada uma das fórmãs deste controle: é assim, por exemplo, que o alumno deve ser levado a comprehender o papel desempenhado pela imprensa; deve ser habilitado a pensar independentemente a respeito de questões civicas, para não ser victima de explorações politicas; deve, em summa, ser preparado a uma intelligente interpretação dos valores sociaes.

Será, porém, completamente satisfactoria e efficiente a experiencia de vida social que dá actualmente a Escola? Não estará ella um tanto em atrazo sobre os conhecimentos já adquiridos pelo patrimonio scientifico da humanidade? E' amplamente discutida a questão nos meios pedagogicos modernos.

I. Impõe-se, na escola moderna, *uma revisão das materias ensinadas*, no sentido de offerecer aos educandos uma orientação social mais precisa. Cabe a esta revisão despertar mais o *senso critico* dos alumnos do que obter a sua simples obediencia e docilidade; desenvolver mais a sua *observação* e o seu *raciocinio* do que a sua memorização de factos, abrir o seu *espírito* mais do que desenvolver a sua habilidade dialectica. Já no jardim da infancia e na escola primaria vão sendo deixadas de lado, pouco a pouco, as finalidades puramente instructivas para serem levados em consideração os objectivos de socialização. O espirito de solidariedade que penetra na escola elementar resulta das desenvolvidas actividades de grupo,

agora levadas a effeito. Mais adiante, na escola secundaria, os mesmos principios tendem a despertar o espirito de pesquisa; na Universidade, uma vida social mais intensa é procurada por meio de uma coordenação mais intima com as actividades sociaes externas. Nas proprias materias do programma, novos assumptos estão sendo, ou deveriam estar sendo incorporados, traduzindo um ponto de vista social mais definido. Por exemplo, em geographia, a tendencia é para a geographia humana; em historia, para o estudo da civilização, em sciencias naturaes, para a hygiene individual e social. As linguas vivas vão ganhando mais importancia do que as linguas mortas. A musica, o desenho, os trabalhos manuaes visam actividades da vida pratica. De um modo geral, visam os novos programmas a inclusão de maiores desenvolvimentos em sciencias sociaes, incluindo problemas da communnidade.

II. Ao lado das transformações dos programmas, opera-se tambem uma importantissima transformação dos *methodos de instrucção*. Foram especialmente os methodos de projectos, a discussão em grupos, e o estudo individual fiscalizado que approximaram, na escola progressiva, a sala de aula das situações sociaes reaes da vida. Assim vae sendo, pouco a pouco, abandonada a rotina e despertada a *actividade livre*, preservadora da espontaneidade e da personalidade. Não podia evidentemente tão profunda transformação da philosophia educacional se propagar sem os inevitaveis abusos desta “espontaneidade” e sem as criticas e ironias que forçosamente levantaram.

III. Por fim, a propria *disciplina escolar* revelou um poderoso elemento de controle social digno de uma experiencia educacional mais apurada. O processo disciplinar é parte integrante da educação, mas não unilateral, compressor, repressivo como era concebido e ainda o é por ignorancia ou indolencia dos corpos docentes. Os habitos, o comportamento, o character e, em geral, as attitudes

emotivas dos alumnos dependem deste processo, porque é por meio d'elle que se resolvem os problemas moraes que devem ser integrados no individuo. Não é por meio de lições aridas de civismo que se convencem os educandos.

Por isso vão sendo abandonadas as aulas formaes de "instrucção civica". A propria escola é um laboratorio de experiencia pratica em que entram em jogo as responsabilidades, os interesses, os compromissos, as qualidades de leaderança e de obediencia de cada um. Aprendem assim os educandos a vida em sociedade pela sua propria adaptação a ella, pela acceitação das *críticas* de seus pares, pelas *restricções* que voluntariamente se impõem com uma mais justa e exacta apreciação do que seja *liberdade*. Dahi surgiram as necessidades, em escolas adiantadas, de dar aos alumnos uma parte no governo, de dotal-os de *conselhos* destinados a controlal-os por si mesmos, de actividades autonomas, emfim de todo o aparelhamento de uma verdadeira democracia, para que realmente seja a escola uma experiencia de vida social e, por conseguinte, uma preparação multiforme de controle social esclarecido e eficiente.

Para alcançar semelhantes objectivos de controle social, envolvendo ao mesmo tempo, *actividades curriculares* novas, *methodos* differentes e outra *disciplina*, é indispensavel uma renovação da mentalidade dos corpos docentes principalmente. Ora, semelhante modificação é sempre lenta, em razão dos preconceitos accumulados; torna-se, porém, ainda mais difficil em razão da rotina, da commodidade, do menor esforço, que levam os espiritos retrogrados, ou de deficiente energia, a afastar em nome da tradição, da prudencia, do "senso das realidades" e outras formulas pseudo-conservadoras, toda a reeducação, todo o trabalho novo, toda a paciente e sincera revisão de valores que suppõe a *Escola Progressiva*. Por preguiça e, muitas vezes, por inferioridade intellectual, a opposição ás innovações desejaveis prefere gastar forças e argumentos, occultando-se atraz de "principios", á enfrentar com coragem as novas exigencias da Educação, a abandonar

conhecimentos de pouco proveito, accumulados a muito custo no passado, a abrir mão de processos e methods antiquados de ensinar. Ora, são estes outros tantos obstaculos creados ao desempenho da funcção de controle social que cabe á Escola.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Alludindo á fita vermelha da Legião de Honra, dizia Napoleão que “é com fitinhas que se levam os homens”.
- II — Estudar os elementos de controle social envolvidos em dois dos seguintes factos, á escolha : annuncio, propaganda, elogio, satira, lemma, appellido.
- III — Lumley diz que, em termos simples, o controle social consiste em obter dos outros que façam, pensem, acreditem e sintam como nós, representando “nós” a autoridade que tem meios de conseguir isso.
- IV — Todos os problemas sociaes se reduzem, em ultima analyse, a um problema de controle social. Discutir esta these.
- V —

REFERENCIAS

- J. SERRANO e F. VENANCIO FILHO — Cinema e Educação.
F. X. FUNCK — Compendio de Historia Ecclesiastica.

CAPITULO X

O Conceito de Progresso

1. — GENERALIDADES

O "processus" social e o progresso. — A relatividade da felicidade no mundo.

2. — HISTORIA DO CONCEITO DE PROGRESSO

Categorias de ideias : o Mundo e a Vida. — Os Estágios. A ideia de controle.

3. — THEORIAS RELATIVAS AO CONCEITO

Progressos quantitativos e qualitativos. — Prophetas do progresso. Ideologias. — Dewey, Spencer, Ogburn.

4. — CONDIÇÕES DO PROGRESSO

Progresso e moralidade. Natural ou Artificial. — Condições desfavoráveis á mudança. — Condições favoráveis. A democracia.

CRITERIOS PROPOSTOS

Crerios axiomáticos e outros. — Integrações, transmissão, conservação, melhoramento social, controle. — Os conhecimentos e a técnica. — Valores sociais,

O Conceito de Progresso

1. Generalidades.

O conceito de progresso é um dos que têm tido as definições mais desencontradas, porque a expressão em si é frouxa e permite interpretações diferentes. Entretanto, toda sociedade desenvolve-se forçosamente, com o tempo, num *processus* que, de um modo geral, é conhecido sob o nome de progresso. E' importante um exame preliminar deste conceito, porque d'elle depende em grande parte a noção de *valores sociaes*, isto é, de factores que o condicionam.

Deve ter sido muito dolorosa a condição da humanidade primitiva. Sob o imperio das leis naturaes, eram poucos os homens que sobreviviam á fome, á molestia e á morte violenta; poucos viam tres gerações humanas. O esforço era então uma necessidade não tanto para melhorar como apenas para sobreviver. Raras as horas de paz, entremeadas de horas de perigo e receio das feras, dos inimigos e das divindades hostis, concretamente representadas por uma natureza infensa e ameaçadora. Por isso, são as lendas primitivas cheias de desespero para a vida actual e de esperanças para a vida futura. Este periodo da historia humana é que SIMON PATTEN denominou uma "economia de dôr". Os homens entretanto tiveram a coragem de viver e nada sabemos de preciso sobre a sua concepção da felicidade.

HETTNER (Litteratur des 18 Jahrhunderts) cita uma mensagem recentemente achada no campanario da igreja de Santa Margarida, em Gotha, ahi collocada em 1784, isto é, antes da Revolução franceza, e destinada á posteridade: "Nossa época, diz a mensagem, é o periodo mais feliz do XVIIIº seculo... O esclarecimento espirital faz grandes passos... O amor do proximo e a liberdade es-

tão ganhando terreno... Não nos desdenhem se estiverem mais alto do que nós e vendo mais longe, reconheçam pelo quadro que fazemos como trabalhámos corajosamente para levantar-os á posição que agora occupam. Façam o mesmo para seus descendentes e sejam felizes”.

Ha opiniões autorizadas que consideram a nossa situação actual mais invejavel do que a dos homens do seculo XVIII. Elles se julgavam felizes, entretanto ha hoje em dia tambem quem já preveja tempos melhores do que os nossos.

Se as sociedades humanas estão destinadas a durar ainda algumas centenas de milheiros de annos é provavel que sejam justificadas as esperanças de uma civilização superior, tanto mais que desde já são reconhecidos scientificamente alguns dos obstaculos que existem e os defeitos do systema social, legados da ignorancia inexperiente.

E' necessario, antes de tudo, considerar a civilização como *dynamica* e não *estatica*; foi esta ultima a concepção que della teve durante seculos a China. Nem por isso, todavia devem ser recebidas sem reservas todas as utopias sociaes. Infelizmente a sociologia não permite a adopção de um modelo fixo; a cada passo que faz a humanidade, modificam-se as condições do modelo social.

2. *Historia do conceito de progresso.*

Analyzando o conceito de progresso, verificamos que é formado de duas categorias de ideias: as *ideias* que *regem o Mundo*, isto é, as ideias que exercem uma acção sobre o desenvolvimento da historia e exprimem desejos ou finalidades dos homens — essas ideias podem ser boas ou más, mas não se trata de saber se existem ou não — e as *ideias ligadas ao mysterio da Vida* (Fatalidade, Providencia, Acaso) que operam tambem de certo modo sobre as formas da acção social — não é tão pouco questão de saber se são boas ou más, mas desta vez de saber se realmente existem ou não. Esta distincção que faz J. B.

BURY (The Idea of Progress) permite comprehender mais claramente o desenvolvimento historico do conceito.

No primeiro estagio da ideia, nas origens humanas, o unico conceito que podia prevalecer era o de anarchia cosmica, de cháos, sem significação nem proposito apparente e sem directriz para a vida humana.

O segundo estagio foi o conceito grego do processo cyclico. Mas a *Idade de Ouro* estava no passado e a experiencia humana era determinada pela inexoravel *Fatalidade*, indifferente aos desejos e aspirações dos homens. A palavra "progresso" parece ter sido pela primeira vez empregada, no seu sentido abstracto corrente em Roma, pelo poeta Lucrecio.

O terceiro estagio é representado pela interpretação christã da ideia: "Porque agora vemos por espelho, em enigma, mas então veremos face a face, diz S. Paulo aos Corinthios, e... esquecendo-me das cousas que atraz ficam e avançando para as que estão diante de mim... prosigo para o alvo" diz elle aos Philippenses. Esta ideia de progresso moral predomina na Europa Medieval com o conceito de Providencia, offerecendo a possibilidade de redempção.

O quarto estagio já principia no XIVº seculo com os optimistas, constructores de utopias celebres, que revelam uma convicção da perfectibilidade indefinida. O Renascimento acreditou na possibilidade de reviver a civilização antiga.

O quinto estagio principia com os grandes desenvolvimentos scientificos. Em França, Descartes, Fontenelle, a Encyclopedia e Condorcet acreditam em sciencia e nos progressos do espirito humano. Mas, ao mesmo tempo, o proprio phenomeno do progresso se torna mais complexo. Por isso, ainda subsistem descrentes do progresso como os Mussulmanos, como SPENGLER, como o inglez W. INGE que, em 1920, escrevia: "Para se tornar uma religião popular, é sufficiente que uma superstição escravize uma philosophia: a superstição do progresso teve a singular fortuna de escravizar pelo menos tres philosophias, as de

Hegel, de Comte e de Darwin". De facto, as ideias de evolução muito favoreceram as novas formulas dadas ao conceito do progresso.

Mas o que distingue o actual conceito, entre os que delle mais se servem, os americanos, não é mais a ideia de Fatalidade, de Providencia ou de Evolução, mas a de Controle. Cada problema social em si é cousa á parte, cada um é desafio á intelligencia humana. Muitos ainda estão para resolver e não ha razão para que, com dedicação e genio, não consiga o homem controlar ainda maior numero de forças naturaes. A ideia é estimulante e, se não optimista, pelo menos dinamica.

3. *Theorias relativas ao conceito.*

Considera H. ODUM o progresso sob tres aspectos diferentes: o *progresso no tempo*, que regula o calendario, o *progresso no espaço*, cujas relações são marcadas pela occupação humana de areas geographicas e o *progresso quantitativo* dos feitos humanos. Este ultimo representa uma accumulção, com crescente rapidez e parece medida adequada para as civilizações occidentaes. Seria evidentemente preferivel uma medida *qualitativa*, pois o adiantamento scientifico é um dos caracteristicos da civilização moderna. Mas nem todas as descobertas e inventos constituem incondicionalmente feitos favoraveis á especie humana, são muitas vezes armas de dois gumes que servem tanto ao bem estar quanto á destruição. O verdadeiro progresso seria uma *totalização* de todos progressos, em termos de valores sociaes.

Subordina J. TODD o progresso á quadrupla condição de *população, saude, riqueza e moralidade* e o define como *desenvolvimento harmonico* de todos os individuos e do grupo, sendo esta harmonia determinada pela capacidade da sociedade de fazer frente ás exigencias da natureza e da vida, pela consciencia de poder resolver os problemas de actualidade e de prever satisfactoriamente

o futuro. Elle acredita que existem diversos typcs de prophetas do Progresso: os *materialistas* que só vêm a riqueza e a technica; os *biologistas* que preconizam o progresso por meio da selecção social e da eugenia; os *institucionalistas* que o condicionam ao desenvolvimento das instituições, propriedade, familia, governo, lei, religião e, por fim, os *ideologos* que agitam emoções, sentimentos estheticos e ideias literarias: o papel destes ultimos na sociedade é consideravel.

Maior complexidade têm tido na concepção de progresso autores como DEWEY para quem o problema do progresso consiste em descobrir as necessidades e as capacidades da natureza collectiva do homem para inventar um machinismo social em condições de pôr em acção forças capazes de satisfazer estas necessidades.

Para H. SPENCER, o progresso é apenas um *processo de evolução*: "Seja elle no desenvolvimento da terra ou da vida em sua superficie, seja no desenvolvimento da sociedade, do governo, das manufacturas, do commercio, da linguagem, da literatura, da sciencia, da arte — e é a mesma evolução para o complexo, por differenciações successivas, sempre verificada. Desde as mais remotas alterações cosmicas até os mais recentes resultados da civilização, encontramos esta transformação do homogeneo para o heterogeneo e é nisso que consiste essencialmente o progresso". (H. SPENCER - Essays I.)

Muitos autores assimilam a ideia de progresso a um conceito unico, como SPENCER o faz para a evolução. E' assim que para KROPOTKIN, progresso é crescente *solidariedade social*; para Ross, *melhor adaptação*.

Na opinião de HOBHOUSE, o progresso existe na medida em que as condições de vida vão sendo subordinadas ao *dominio do espirito*. Mas ahi vem ao caso lembrar que entre a cultura material e a cultura espiritual existe um hiato que cresce com a velocidade mesmo do progresso material. Dahi a engenhosa hypothese de W. F. OGBURN da "demora cultural" (cultural lag) que elle expõe summariamente do seguinte modo:

“A cultura material, ao mudar, causa outras mudanças sociaes na cultura adaptativa. Mas frequentemente ha um atrazo, uma demora nas alterações assim produzidas. Esta demora na cultura adaptativa produz um periodo de desajustamento que se traduz por uma adaptação menos harmoniosa do que nos periodos anterior e seguinte... Ha, em consequencia, um grande numero de casos em que a cultura material muda em primeiro lugar e depois outras mudanças seguem mais tarde... em cada caso, á demora e á sua importancia devem ser medidos os desajustamentos produzidos. As grandes proporções da cultura material de hoje, a rapidez com que muda e sua significação como origem de outras mudanças na sociedade, dão á cultura material, na vida moderna, um papel de capital importancia... E’ concebivel que a accumulção destas demoras culturaes successivas se opere de tal modo que a mudança se faça integralmente e de vez. Neste caso, é a palavra revolução que provavelmente melhor descreve o phenomeno” (Social Change- pag. 278-80).

4. *Condições do progresso.*

Ha um certo determinismo no progresso; as suas condições não podem ser enumeradas com segurança porque nos escapam ainda, quasi na sua totalidade, as causas do crescimento e da decadencia das grandes civilizações da historia. Se attribuimos, por exemplo, ao declinio da moralidade a queda do Imperio Romano, vemos florescer as letras e as artes em épocas de corrupção e de incredulidade, em outras phases da historia. “Tendencia ao progresso”, “forças progressistas” e outras expressões não traduzem a realidade, pensa F. H. HANKINS (Introduction to the Study of Society). A evolução cultural se opera com intensidades differentes: o homem não possui tendencia innata ao progresso — ás vezes as suas organizações estão melhorando e as suas qualidades raciaes estão declinando. Os deterministas vão ao ponto de affirmar que o pro-

gresso é natural e não artificial, porque o proprio intellecto sendo parte integrante da corrente cultural, elle é levado por esta corrente, impossibilitado de se afastar della para julgal-a objectivamente e controlal-a. Já dizia Voltaire:

“J’eusse été, près du Ganges, esclave de faux dieux,
“Chrétienne dans Paris, musulmane en ces lieux”.

A sciencia não interessa um bochimano e, para um esquimó, nacionalismo não tem sentido.

Existem entretanto algumas condições que tornam o meio social mais ou menos favoravel á evolução social, no sentido de mudança:

I. Em primeiro lugar, são *desfavoraveis* á mudança e, por conseguinte, representam forças conservadoras da tradição, dos usos e costumes do passado, a *estreiteza* e a *superficialidade da cultura*. De facto, quanto mais atrasado é um grupo social mais são restrictos e pobres os seus meios de aquisição cultural, no tempo como no espaço. Dependem em geral, taes grupos da palavra oral para a transmissão de seus conhecimentos e de sua experiencia. Dahi um respeito muito maior pela forma verbal. Forçosamente tambem são restrictos e superficiaes os processos de que dispõe.

São desfavoraveis igualmente as condições de *ignorancia* e de *superstição* que prevalecem num grupo porque limitam o patrimonio de seus conhecimentos comprovados. A ignorancia desperta nos individuos uma attitude de timidez e de receio pelo desconhecido. A confiança resulta da familiaridade com as causas e todo innovador é por isso tido por perigoso ou impio.

Por fim, são desfavoraveis o *numero reduzido* do grupo e o seu *isolamento* porque o torna muito mais homogeneo em sua cultura; fica privado do interestimulo, das suggestões dos contactos. Desenvolvem estas condições de afastamento social, a uniformidade, a intolerancia, o formalismo e facilitam, no estabelecimento da autoridade, o crescimento indevido do prestigio, principalmente

entre os detentores da tradição que passam a representar a unica garantia de segurança, a estabilidade, á custa da immobilidade cultural.

II. Em segundo lugar, são *favoraveis* á mudança e, por consequencia, ao progresso social, certas qualidades raciaes (talvez determinadas pelo ambiente, pois não existem “raças superiores”), certas faculdades creadoras que, quando o meio o permite, deixam apparecer individualidades dotadas de excepçionaes qualidades mentaes. A accumulção de conhecimentos sendo um resultado da curiosidade humana e do genio inventivo, é necessario que appareçam os homens que representam num grupo esta curiosidade e esta faculdade de invenção.

Outra condição favoravel ao progresso é a liberdade intellectual e a tolerancia. Mas já são ahi condições que supõem um certo adiantamento no grupo. “Tolerancia, define F. H. HANKINS, é a percepção das differenças existentes entre o que é conhecido e o que só é objecto de crença ou opinião”. E’ uma fórmula de scepticismo. Em tempos de crise social, entretanto, os mais scepticos perdem esta disposição intellectual e a intensidade das emoções provocadas determina uma violenta volta á conformidade, ao ponto de negar os direitos individuaes.

E’ favoravel ao progresso o apego dos individuos do grupo á propria ideia de progresso. Esse apego, este amor ao progresso, pode ser apenas dictado pelo melhoramento material, economia de trabalho, riqueza maior, conforto, etc. São meios entretanto de melhorar a vida social e determinar progresso espirital em outras actividades.

Por fim, cita HANKINS a tradição democratica como favoravel á dynamica da vida social pelas condições de igualdade de oportunidades que offerece a todos os individuos do grupo. Eleva semelhante concepção o nivel intellectual, educa e promove o apparecimento das capacidades. Mas com a complexidade das actividades e a especialização que nellas se introduz, prevê HANKINS alguns obstaculos novos. “Superespecialização, diz elle, destróe a

versatilidade e a adaptabilidade” tão necessarias ao progresso. “As instituições antiquadas, demasiadamente especializadas para serem adaptadas a novas necessidades, se tornam fontes de desperdicio social e de fricção”.

5. Os criterios propostos.

As divergencias dos autores, em materia de progresso, se salientam quando se trata da *medida padrão* a ser applicada na avaliação dos progressos sociaes. E’ difficil encontrar uma unidade para semelhante medição. Seria impossivel aqui apresentar todos os criterios propostos, mais ou menos acertadamente. ALFREDO NICEFURO, por exemplo, (*Les Indices Numériques de la civilisation et du progrès* - 1921) enumera quatro ordens de factores: *augmento de riqueza e de consumo, diffusão de cultura, progresso moral, progresso politico e social*, considerado sob o ponto de vista da *liberdade individual*. GIDDINGS propõe um systema complexo de correlações positivas da taxa de obitos e negativa da taxa de nascimentos com os defeitos hereditarios e as condições de intelligencia. Semelhante escala ainda não possui os elementos necessarios para ser estabelecida. E’ o plano de um estatistico. C. C. PETERS propõe criterios graduados; em primeiro lugar *criterios axiomaticos*, que ninguem põe em duvida como: diminuição das calamidades publicas (molestias e fome), augmento e mais igual distribuição dos bens materiaes, maior contribuição da democracia no governo e nos negocios sociaes, extensão das oportunidades culturaes. Em segundo lugar propõe os criterios que uma boa *maioria admite*: extensão da acção governamental, cooperação internacional, desvio do humanismo para as questões praticas, maior contribuição da acção feminina. Por fim, menciona os criterios que a *maioria rejeita*: propriedade collectiva dos instrumentos de producção, anarchismo, communismo, etc.

Os seguintes criterios poderiam ser apresentados, obtidos pela fusão de elementos propostos por varios autores (W. R. SMITH, J. L. GILLIN e outros) :

a) Mais perfeita *integração, diferenciação e articulação social*. Será o numero da população um signal de progresso? Não, a quantidade leva á pressão excessiva e á lucta para a vida em niveis inferiores. O numero é factor de progresso apenas, precisa ser integrado, isto é, assimilado e unificado nos seus elementos heterogeneos de raça, nacionalidade, classes. Deve ser tambem diferenciado em órgãos de governo, cada vez mais complexo com as necessidades e em grupos organizados de actividades novas. Deve, por fim, funcionar não anarchicamente, mas em conjuncto, cada parte com as suas attribuições, com liberdade e sem fricções, isto é, perfeitamente articulado.

b) Mais perfeita *transmissão das condições de vida melhor*. Os recursos e os methods são a herança social da civilização e o progresso se mede na perfeição dos meios de communicação, de diffusão e de transmissão dos conhecimentos materiaes e espirituaes. E' o serviço de que fica principalmente incumbida a Educação, na definição de NICHOLAS M. BUTLER.

c) Mais scientifica *conservação da vida e da saude*, pela diminuição da mortalidade, a prolongação da vida individual media, pela selecção humana, eugenica. Os conhecimentos relativos á medicina, hygiene, efficiencia physica contribuem a semelhante criterio de progresso.

d) *Igualdade de oportunidades* politicas e economicas. A igualdade politica está, pelo menos theoreticamente, garantida na maior parte das democracias; mas os sistemas de classes ainda perturbam profundamente a liberdade economica e a estabilidade social ainda se acha, em muitos grupos, assegurada pela concentração dos grandes interesses que mal permite a igualdade de oportunidades na vida economica. O melhoramento destas condições visaria principalmente uma melhor distribuição da riqueza, que é base material do progresso.

e) *Melhoramento de direcção social*, isto é, não sómente das instituições sociaes sobre uma base de sociabilidade mais extensa, como tambem dos meios intellectuaes e moraes de dirigir as actividade sociaes. A cultura artistica, literaria e scientifica póde ser medida significativa numa escala de progresso.

f) *Maior controle humano das forças naturaes*. As actividades scientificas e outras, applicadas ao trabalho, visam pôr em acção todos os factores até aqui examinados para um augmento de bem-estar, um melhoramento material e intellectual, com maiores lazeres e menor esforço physico.

Todos estes criterios propostos são admissiveis e em nada offendem a opinião da maioria das pessoas cultas e bem intencionadas. Entretanto surgiriam certamente novas divergencias se ao “progresso” fosse aqui accrescentado o sentido de felicidade humana.

O elemento immaterial e subjectivo entrando em jogo não ha mais entendimento e, como já dissemos ao iniciar este ponto, em todas as épocas ha quem se julgue feliz, individualmente e socialmente. O automovel, o cinema, o radio e o jazz possuem em si elementos mais hedonicos do que o trolley, o album de figuras, o jornal semanal e o minueto? O caso é discutivel. Mas supponhamos que passasse a ser discutido o chamado “progresso moral”, mesmo ahi não haverá entendimento entre os que assimilam progresso moral a uma tendencia a se conformar mais estritamente a um codigo de moral e os que acreditam que o proprio codigo de moral póde tender a ser melhorado. O mesmo póde ser dito dos valores moraes que são um criterio de progresso.

Ha mais accordo em relação á parte material e objectiva do progresso que, em geral, é susceptivel de ser medida por dados estatisticos. Nesta ordem de cousas verifica-se, como foi visto na enumeração dos criterios pro-

postos, que, em ultima analyse, é o controle do homem sobre o meio natural que representa o criterio final, resultante dos demais. Ora, controle mais efficiente quer dizer *conhecimentos* mais perfeitos: a *technica* passa a ser base do progresso material. O progresso espiritual nisso não perde, porque são innumerables as reacções intellectuaes, estheticas e moraes da cultura material que, por assim dizer, o condicionam.

Em summa, como COOLEY já referiu, o julgamento do progresso é feito, por cada um, segundo os *valores sociaes* que elle reconhece. Os padrões de medida não se ajustam á noção de valor economico, mas sim de valor social. Este envolve ideias de estrutura e de função como determinante de actividades. Do mesmo modo, C. BOUGLÉ estuda os problemas sociaes, guiado pela orientação dos valores sociaes, interpretados como magnetos que atraem os esforços convergentes das sociedades.

Na philosophia do progresso de M. P. FOLLETT, a essencia do processo social é a incessante *creação de novos valores*: cresce o espirito em razão directa das *novas correlações* estabelecidas. De que servem, para o progresso, os factores biologicos, economicos e moraes se não determinam um augmento da *capacidade de cooperação*? Por isso é falha a theoria da "lucta pela vida", mesmo quando levada do plano inferior, physico, para o plano espiritual, como explicação do progresso, porque progresso é cooperação e não conflicto. Semelhanças ou dissemelhanças individuaes não constituem marcas de progresso; o que conta é o que fazemos dellas. Progresso é processo grupal, consciente, de crescimento, de vida e de vontade, sem objectivos immutaveis, porque a sua finalidade é a propria vida, isto é, movimento, mudança e não apenas o que a vida offerece. O que caracteriza o progresso num grupo é a sua determinação de deixar o menos possivel ao controle natural. Os homens recorrem mais commummente á guerra ou á contemplação porque ambos os processos são

mais faceis do que uma cooperação intelligente e constructiva. A Democracia é tida por progresso porque supõe a collaboração de todos na obra de construcção.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Escolher um exemplo de "cultural lag" (demora cultural) e analysal-o.
- II — Relações existentes entre o progresso e a divisão do trabalho.
- III — "O Progresso, quando se dá, não é em linha recta, nem uniforme na sua continuidade, mas variavel e desigual, tem altos e baixos..."
Commentar este pensamento de A. J. Todd.
- IV — O progresso é creador de novas necessidades, isto é, de novos obstaculos á felicidade. Discutir esta these.
- V —

REFERENCIAS

- KILPATRICK — Educação para uma civilização em mudança.
- TRISTÃO DE ATHAYDE — Economia Prepolitica.
- J. V. LASTARRIA — Lições de Politica Positiva.

CAPITULO XI

Os Valores Sociaes

1. — GENERALIDADES

Os valores como factos sociaes que se impõem. — Juizos de realidade - juizos de valor.

2. — AS ORDENS DE VALORES SOCIAES

O conceito economico : uso e intercambio. — Utilidade.
— Valor subjectivo e valor objectivo. — Os valores espirituaes, estheticos, educacionaes e outros.

3. — A FORMAÇÃO DOS VALORES

Os usos e costumes. — Condições de permanencia, difficuldade relativa, concurrencia e continuidade.

4. — A EVOLUÇÃO DOS VALORES

Os ideaes de cada tempo. — As modificações no individuo.

5. — FACTORES DE CONFORMISMO SOCIAL

O impulso e a expectativa do grupo. — Os planos de conformismo : gostos, maneiras, regras, leis. — Os pontos de vista do direito. — A obrigatoriedade.

Os Valores Sociaes

1. Generalidades.

Todos os organismos vivos se acham empenhados na sua conservação e na sua perpetuação. Desde a planta que parece dar valor ao solo apropriado, desde os animaes que escolhem os seus alimentos, procuram segurança e liberdade, até o homem primitivo, encontramos sêres emprestando *valores* aos differentes elementos que lhes fornecem os meios em que vivem; nem todos estes valores se acham, para elles, em pé de igualdade. Existe como que uma classificação na consideração em que são tidos como meios ou como fim em si mesmos.

Se estudamos o homem primitivo, verificamos estar elle mais interessado em si proprio e nos seus do que no bem-estar de seus vizinhos ou dos homens que não conhece.

Os valores são *factos sociaes* que se impõem aos individuos, quando, visados por uma grande parte da collectividade e durante um tempo consideravel, parecem incrementar de modo geral o bem-estar da humanidade. Os entes humanos, como as demais creaturas, passam por um processo de evolução gradual em que se transformam também os meios de alcançar os propositos valiosos da existencia. Quando uma mesma cousa é tida por valiosa por muitos individuos, estes individuos aprendem a procurá-la por meio de acção collectiva. Os valores, na vida civilizada, são de variedade infinita.

Por que será que os entes humanos formam sociedades, estabelecem typos de moralidade, especializam-se, estudam e imitam? E' porque fazem parte integral de um universo natural e mechanico, porque são constituídos dos mesmos elementos e da mesma energia, conformando-se assim ás leis da natureza da qual emanam; a isso, porém,

acrescenta-se um proposito, porque são creaturas peculiares que têm uma *finalidade*. Este proposito é a reacção de todos os homens que sonham, almejam, comparam, escolhem e julgam, não é apenas mechanica ou biologica, é mais do que uma simples emanção da natureza. "Os peixes nadam, diz LUMLEY, mas nunca organizam concursos de natação". No homem, entretanto, ha proposito, escolha. Muitas vezes é elle apenas guiado pela illusão, mas os seus propositos seriam sem significação se não fossem completados por uma ideia de valor. Não é sómente a capacidade de aprender, o uso da linguagem e a utilização da machina que caracterizam o homem: a sua faculdade de escolher entre valores, mais do que qualquer outra creatura, é que fez delle um perscrutador de valores.

As chamadas "forças sociaes", isto é, os interesses, as emoções, os desejos, as inclinações é que constituem a origem dos valores sociaes; por isso, póde-se chamar valor tudo quanto é passivel de desejo ou apreciação; mas o valor não é a propriedade de uma cousa, é antes a *relação* desta cousa com um proposito. E' neste sentido que W. I. THOMAS definiu "A causa de um valor ou de uma attitude nunca é uma attitude ou um valor isoladamente, é sempre uma combinação de uma attitude e de um valor". Uma reacção chimica se processa sempre de modo identico, quando identicas as condições; não se dá o mesmo na reacção social, a correlação não é necessaria porque é um problema individual e de cultura, é um problema de valor. E' este um dos principios basicos da psychologia social.

Para BOUGLÉ, um valor é a visão de uma permanente possibilidade de satisfacção. Os valores sociaes resultam de attitudes e determinam attitudes.

Podemos distinguir duas especies de juizos. Os *juizos de realidade* são apenas affirmações da realidade ou de supposições actuaes, sem levar em conta o interesse ou o gosto. São julgamentos *objectivos*. Os *juizos de valor* são affirmações que reconhecem relações entre as realidades e os desejos, que exprimem alguma cousa de interesse e,

em summa, indicam uma attitude. Evidentemente o juízo póde ser resultado de uma illusão, mas quando a relação é observada em muitos casos augmenta a sua probabilidade até passar a ser uma expressão da realidade, isto é, a ser scientifica. Mas estes valores não têm a sua origem em nós mesmos, são pelo contrario communicados de fóra. Preconceitos ou não, os valores do grupo a que pertencemos nos são incutidos e, ao adoptal-os, reflectimos a imagem do nosso grupo. Os valores passam então a ser padrões de attitudes sociaes aos quaes os individuos se apegam, e a desempenhar as funcções de verdadeiros imperativos.

2. *As ordens de valores sociaes.*

Existe todo um mundo de valores, baseados sobre a propria realidade delles, mais ou menos reconhecida ou verificada por experiencia. Os mais communmente discutidos são os *valores economicos*.

Os mercados são os pontos em que entram em relações individuos para o intercambio de bens, de riquezas, de serviços. Os economistas, em suas discussões, distinguem o *valor de uso* do *valor de intercambio*.

O valor de uso é muitas vezes tido como synonymo de *utilidade*; o “valor” seria então expressão reservada ao *valor de troca*. A utilidade é a satisfacção de uma necessidade humana; a condição de intercambio de duas utilidades é o preço, que é sua expressão monetaria. Mas a simples applicação mostra que as relações não são tão simples: a agua é mais util do que o diamante e o seu preço é praticamente inexistente, comparado ao do diamante.

“Muitos pensadores e observadores, diz M. Block, acharam á palavra *valor* um sentido especial que não é nem utilidade, nem preço, mas que parte, é evidente, de um para alvejar o outro, sem se confundir com elles nem poder ser eliminado. Valor é resultado de *avaliação* e esta é uma operação indispensavel tanto aos negocios, que se

referem ao individuo como aos que se referem á collectividade dos homens. A avaliação é uma operação psychologica, digamos subjectiva, que se baseia sobre dados moraes e sobre dados materiaes, que se combinam em dados economicos. Se o homem vivesse só, existiria apenas o *valor subjectivo*; ora, na sociedade os valores subjectivos se encontram, collidem ou concordam. Como pertencem os homens á mesma natureza, entram elles de accordo em muitas avaliações; dá-se então como que um effeito optico e a unidade de vistas é attribuida não á unidade da natureza humana, mas ás propriedades do objecto avaliado. Dahi o *valor objectivo*: é o valor igualmente reconhecido pelos outros homens”.

Utilidade e escassez não são elementos sufficientes pois para a ideia de valor; ha um factor de *estimação*, instinctivo ou reflectido, que entra na relação. A noção de valor se estabelece no espirito por uma comparação entre as necessidades de toda ordem e os meios julgados mais proprios a satisfazer-as. A simples menção de “satisfação” indica, além disso, que existem limites, além dos quaes póde cessar o serviço — é a chamada “utilidade final”, de Menger e de Stanley Jevons.

Em summa, o valor é uma relação que cada um aprecia a seu modo, segundo o seu interesse, mas que tambem resalta da experiencia concordante de um grande numero de individuos. O *preço* vem apenas lhe dar clareza e precisão. Eis, em poucas palavras, a interpretação economica do termo que, em muitos casos, vem esclarecer a sua significação social.

Existem, pois, outras categorias de valores: os que não podem ser tão facilmente caracterizados em preços. Applica-se o termo a objectos, cousas, ideias muito differentes: valor pessoal, valor moral, valor scientifico... cada um delles é apreciado diversamente, segundo o meio e a época. O *proposito* dos homens é que dá a sua significação a estes valores. Promovem a formação de grupos para facilitar o seu alcance por meio de cooperação e de associação.

Assim constituem as differentes ordens de valores sociaes uma serie de *estructuras* destinadas a despertar-os, a mantel-os a protegel-os e a transimttil-os. A familia, por exemplo, desperta e prestigia os *valores do parentes-co*; a Igreja realiza e protege os *valores moraes e espirituaes*, naturaes e sobrenaturaes; existem tambem os *valores estheticos*, os *valores educacionaes* e tantos outros que, do mesmo modo, não são expressos em termos monetarios. De todas as *estructuras* conservadoras de valores, é indiscutivelmente a Religião que mais contribue á sua manutenção porque, quando de certa importancia, elles são por ella sancionados.

3. A formação dos valores.

E' nos *usos e costumes fundamentaes* da vida social que nascem os valores e se acham estes tanto mais profundamente arraigados quanto mais compenetrados os grupos de sua importancia e utilidade e avessos á adopção de novos valores de discutivel interesse. Assim se formam os differentes typos de valores economicos, familiaes, artisticos e outros que são outras tantas categorias pelas quaes se empenham os homens, com mais ou menos clareza de vistas ou de intelligencia, mas cuja preservação é tida por indispensavel á vida e á ordem social estabelecida.

a) Para a sua criação os valores sociaes necessitam de alguma *permanencia*: sem duração um objectivo tem pouco valor, a menos que seja preferida a *intensidade*.

b) O *trabalho* não é forçosamente uma medida do valor, mas entrando na avaliação representa uma accumulação de energia humana e reflecte as difficuldades relativas de aquisição dos objectos requeridos.

c) O *numero dos individuos* que precisam ou que desejam influe na formação de valores, tornando, muitas vezes por simples imitação ou concurrencia, os objectos mais precisados ou desejados.

d) *A continuidade do esforço* na criação de valores vem também dar um cunho especial de producto secularmente desejado aos objectivos visados por esforços collectivos, consagrados de geração em geração. E' assim que cresce o sentimento de veneração por bens tradicionaes legados pelo passado de luctas e tristezas: é o caso da liberdade, da democracia.

e) *O futuro* também é factor de significação, porque a sua preparação representa uma garantia de ordem social, isto é, de uma serie de possibilidades de satisfação, que convem preservar por meio do *controle social*.

Verifica-se, em vista de todos estes diferentes elementos que condicionam a criação de valores sociaes, que esta criação é exclusivamente obra da *Comunidade*, isto é, do grupo social elle mesmo e que, sendo os valores objectos da própria função do controle social, representam também elementos creadores de valor, não só os *costumes* e as *attitudes*, não só a *herança social* e os *estimulos* do grupo, como também as *crenças religiosas* e *políticas*, a *opinião publica* e a *lei*.

Os valores sociaes basicos nascem nos *grupos primarios*. E' nelles, como vimos, que os individuos desenvolvem a sua capacidade e sua vontade de agir em cooperação. São elles que despertam pois as *attitudes sociaes primarias*, creadoras de valores sociaes, e por uma reciprocidade dos elementos constitutivos, é o proprio grupo o maior de todos os valores sociaes.

4. *A evolução dos valores.*

A ordem social é assim mantida por uma serie de *dispositivos* que constituem outros tantos valores sociaes a proteger contra os que procuram romper em seu proveito semelhante organização. O controle social se presta não sómente á conservação de valores sociaes antigos, como também á realização de novos. Os valores são desiguaes, sujeitos ás diferenças de escolha e preferencia: em cer-

tos grupos são tidas umas tantas cousas como mais importantes; relações e ideias são objecto de selecção: o que valia para o cavalleiro medieval não consulta mais os interesses que visa o burguez do XX.^o seculo. Ha pois uma evolução dos valores. Com os progressos da civilização, entretanto, os homens vão se tornando cada vez mais propensos a submeter os seus julgamentos de valores á critica, isto é, á logica e á razão, sempre mais decididos a acelerar a sua evolução e mais inclinados á adopção de escalas provisórias de valores. E' principalmente a capacidade inventiva do homem que, transformando as condições de cultura material, accelera a evolução dos valores. Só nos grupos atrasados é tida esta evolução normal como perigosa.

“A massa dos valores sociaes, diz ELLWOOD, num determinado grupo, se acha emmaranhada entre desejos mais ou menos conscientes, entre aspirações e sentimentos dos individuos do grupo. Para modificar os valores sociaes precisamos educar os sentimentos e os desejos dos individuos. Se queremos obter alterações na sociedade humana, teremos de tornar os sentimentos favoraveis ás mudanças. São em geral as emoções sympathicas e altruistas que mais favorecem as alterações progressivas, porque são as mais socializadas de nossa natureza. Mas mesmo os impetos egoistas devem ser respeitados, se queremos trazer mudanças, porque o sentimento representa o individuo e nada pôde ser tentado em arranjos sociaes ignorando o individuo” .

Os valores communs do grupo só podem ser alterados por meio de uma preliminar alteração dos mesmos valores nos individuos que constituem o grupo. Este processo de modificação lenta é continuo; opera-se no seio de uma mesma geração: o amadurecer e o envelhecer do individuo traduzem-se moralmente por uma mudança na apreciação dos valores sociaes.

Novas occupações, invenções e descobertas são elementos que dão á vida e ao pensamento novas directrizes,

são factores que actuam no sentido da renovação dos valores. Verifica-se, é bom lembrar, a “demora cultural”, segundo a citada expressão de F. OGBURN, o “cultural lag”, mas a evolução se dá fatalmente quando o ambiente material se acha totalmente transformado.

Do mesmo modo, a multiplicação dos contactos de feição cultural, offerecendo intercambios de vistas e de criticas de valores, modificam as ideias, alteram os padrões, abrindo novas perspectivas, com o possível aproveitamento do material existente. Nada póde ser preparado ou imaginado no mundo do presente e do real que não seja elaborado com elementos existentes. A mudança social não depende de soluções magicas. Nota-se por isso, nas commoções sociaes que têm por fim modificar as condições de vida do grupo, que os destruidores da estrutura antiga são raramente os que ficam incumbidos das reconstrucções.

Qualquer que seja a ordem de valores considerados, é hoje tida a personalidade humana como o objectivo final, em relação ao qual são apreciados: o *homem* é pois a *medida dos valores*, mas o homem vivendo em sociedade, isto é, ao mesmo tempo juiz e parte na formação dos valores sociaes.

5. *Factores de conformismo social.*

A avaliação, isto é, a faculdade de escolher e preferir, é feição intrínseca da situação humana. Cada um de nós, a todo momento, está escolhendo, impossibilitado quasi de se manter neutro entre situações, pois sempre adopta uma dellas, esforça-se ou evita, espera ou teme. Para estabelecer um *critério de valores* é, por consequinte, necessario analysar as bases de nossa avaliação.

J. STORCK distingue tres bases principaes ou factores, aos quaes chama de impulso, de expectativa do grupo e de facto natural.

O *impulso* é apenas o movimento determinado pelos reflexos sob o estímulo e que funcçãoa como uma unidade.

A *expectativa do grupo* é a resultante de um certo numero de attitudes assumidas pelo grupo e tidas por adequadas ás cousas a que são applicadas. E' a phase social das situações de valor. O grupo é governado pelos seus usos, a sua expectativa.

O *facto natural* é o elemento necessario em todas as situações de valor, entra com certa objectividade, sem forçosamente sempre ser visivel ou concreto: o sol, a morte, a pobreza, o espaço são factos naturaes.

Em summa, numa situação de valor, os impulsos, a expectativa do grupo e os factos naturaes reagem uns sobre os outros. E' por meio da interacção destes factores que se formam e ordenam as nossas preferencias. Os valores não sómente existem positivamente, mas possuem elementos extra-pessoaes.

O homem se julga a si mesmo, tem avaliações relativas a si proprio, mas nellas subsiste, em geral, pouca objectividade. Uma parte de sua vida, o individuo sonha, isto é, pensa sobre o futuro, scisma, elaborando planos, construindo ideaes e, muitas vezes, a opinião que elle se faz de si não passa de uma idealização de sua propria pessoa. Não ha duvida que semelhantes ideias parecem nascidas na maior intimidade de sua natureza e, por conseguinte, puramente pessoaes. Entretanto, é na vida do grupo que se estabelecem as suas preferencias, é nella que são encontradas as razões de sua satisfação ou de seu descontentamento, a ella é que procura se conformar. O proprio dom de critica é exercido sobre elementos e criterios fornecidos pela vida social. E' o que se poderia chamar o *conformismo social* que dá a cada individuo, quando isolado de seu grupo, o seu cunho caracteristico, resultado de toda uma escala de *valores sui generis*. Encontramos exemplos disso no proprio contraste que existe entre elementos oppostos, ideaes da civilização occidental enfrentando ideaes da civilização oriental. A um in-

diano, philosopho indolente e sceptico, mostrava um americano do norte a rapidez das communicações subterraneas e aereas da cidade de Nova York. Por meio de um destes meios de locomoção provava que economizava dez minutos no trajecto. "E com estes dez minutos, perguntou o oriental, sorrindo, que se póde fazer?" Era evidentemente ahi um contraste de valores. Diz H. G. WELLS que os ideaes subjectivos podem ser um excellente substitutivo para a realidade, mas são uma pessima preparação para ella.

Entre os ideaes contemporaneos, visados pela civilização occidental, encontramos innumeradas aspirações, formulas diversas, ás vezes um tanto imprecisas: humanitarismo, successo, liberdade, economia, serviço, democracia. São outros tantos padrões de acção transmittidos pela tradição e sancionados. A *uniformidade* á qual obriga a sociedade é obtida por meio de penalidades impostas pela lei, pela religião, pela opinião publica e pela propria consciencia.

Segundo STORCK, o conformismo é tido por desejavel no seio do grupo, em quatro planos principaes que se impõem ao individuo:

a) *Os gostos*, em primeiro lugar. O modo de se alimentar, de se occupar, de se divertir são incutidos desde a infancia e assim são transmittidos de geração em geração os processos culinares, os pratos nacionaes, as dis-tracções tradicionaes do grupo. Ao alargar-se o grupo, estes gostos passam a ser estereotypados e estandardizados sobre vastas areas, abrangendo nações inteiras.

b) *As maneiras*, em seguida, comprehendem os modos de pensar e de se conduzir que constituem os pequenos detalhes que amenizam a vida social. A's vezes estes codigos do bom tom invadem o dominio das estruturas sociaes e lá passam a reinar, exigindo, além da conformidade do pensamento e da opinião, a do sentimento e das aspirações. E' o *constrangimento social* por meio do qual se opera a endoutrinação do individuo em pontos de vista acceitos e estabelecidos, ao ponto de diminuir nelle a

capacidade de aprender cousas novas por meio da experiencia.

Os habitos e costumes são modos de agir em vista de servir o bem social; trazem comsigo sancções diffusas dictadas pela tradição. A persuasão que dahi resulta exerce uma coacção sobre o individuo para que elle se conforme a estes padrões, mesmo quando não lhe são impostos por autoridade. As leis que são sancções organizadas, têm pouca influencia num grupo se ellas não reflectem perfeitamente os usos nelle estabelecidos.

A grande multiplicidade e variedade dos costumes permite, evidentemente, uma certa variabilidade individual. Segundo o gráu de cultura do grupo, porém, esta originalidade é mais ou menos tolerada. Os juizos de valores que tornam os individuos respeitaveis aos olhos do grupo são nelles corroborados pela consciencia individual de cada um delles, que é como que o reflexo interior da voz do grupo. E assim, esta approvação social que o homem procura naturalmente exerce uma certa pressão sobre as suas attitudes, ao ponto d'elle verificar que nelle existem duas pessoas e que elle se acha, por assim dizer, dividido contra si mesmo. Esta pressão social o leva a se conformar aos padrões do grupo, sem entretanto conseguir abafar totalmente as suas reivindicações individuaes.

c) *As regras* são normas de conducta inteiramente arbitrarías que têm por fim apenas servir as conveniencias publicas. E' minima a sua significação moral, mas tendem a interpretar certas necessidades reaes, permanentes ou temporarias. Essas regras sociaes tendem a augmentar á medida que a vida se torna mais complexa e que vae crescendo a interdependencia dos individuos no grupo. E' commum que se tornem obscuras com o tempo as razões que dictaram taes dispositivos; tambem caem facilmente em desuetude quando não desempenham mais o serviço outr'ora prestado. Ainda ahi, verifica-se a inutilidade de semelhantes regras quando não são amparadas pelos habitos e costumes do grupo.

d) A *lei*, por fim, fôrma institucional de controle social, é um dispositivo formal com sancções organizadas, emanando de um corpo legislativo, applicado por funcionarios encarregados de fiscalizar e punir. A lei não coincide perfeitamente com os usos e costumes, mas sufficientemente para ter o controle efficiente da conducta social no grupo.

E' um factor poderoso de conformismo social porque, na sua parte *substantiva*, define com clareza as relações normaes entre os membros do grupo, reconhece direitos e fôrmas de interacção social, estabelece a propriedade, a herança, torna o individuo responsavel pelos seus actos, define funcções, etc. Na sua parte *adjectiva*, a lei tem por objectivo principal restabelecer o equilibrio das condições sociaes depois de desviadas da ordem normal estabelecida. A *lei criminal* trata dos actos anti-sociaes contra as pessoas e contra as instituições.

Mas nem todas as uniformidades são impostas e obrigatorias: os codigos não constroem o individuo a toda hora, pelo menos aparentemente. Se elle não tem esta impressão continua de coacção é porque o seu conformismo já é uma expressão de herança social, da educação e do desejo de approvação. Nossos actos, nossos pensamentos e mesmo os nossos sentimentos são parecidos porque resultam de elementos analogos, formadores da natureza humana.

Do mesmo modo que os padrões de acção do grupo são formados pela interacção dos impulsos, das expectativas do grupo e dos factos naturaes, são elles criticados, renovados ou abandonados pela acção destes mesmos tres elementos, ficando o factor individual, como já vimos, o ponto de partida necessario de qualquer alteração na medida dos valores.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Uma crença é uma promessa, um valor ou uma "acção differida".
Discutir este ponto de vista de Pierre Janet.

- II — Os valores sociaes podem ser racionalizados?
- III — A Religião é a mais conservadora das estruturas sociaes. Indicar as razões.
- IV — O individuo, na Sociedade, póde ser varias vezes “organizado”. Quaes as influencias que nisso podem ter os valores sociaes?
- V —

REFERENCIAS

JOSÉ INGENIEROS — As forças moraes.

VALDEMAR VEDEL — Ideales de la Edad Media.

CAPITULO XII

Classificação dos Valores Sociaes

1. — CATEGORIAS DE VALORES

Os valores e as cousas : actividades humanas. — Dificuldade de avaliar os objectivos. — O equilibrio na realização dos valores.

A) A SEGURANÇA

O animal e o homem. - Condição primordial.

B) A JUSTIÇA

C) A SAUDE PHYSICA

D) O BEM-ESTAR ECONOMICO

Condições de alimentação, abrigo e recreio. — As áreas de expansão.

~~E) O CONHECIMENTO~~

F) A ESTHETICA

G) A RELIGIÃO

H) A SOLIDARIEDADE

I) A ETHNIA.

2. — UMA PHILOSOPHIA DOS VALORES

A crise dos valores no mundo moderno. — Os meios e os fins. — O problema de equilibrio e racionalização. — O criterio final dos ideaes de uma civilização.

3. — OS VALORES MORAES

Finalidade, Dever, Liberdade, Responsabilidade e Saneção.

Classificação dos Valores Sociaes

1. Categorias de valores.

Por valor social, entende ZNANIECKI todo e qualquer dado empirico, comprehendido pelos membros de um grupo social, e possuindo para este grupo uma significação capaz de fazer delle objectivo de attitudes ou comportamento. Não é apenas uma cousa imaginaria, pois o seu conteúdo é susceptivel de cahir sob os nossos sentidos; mas a sua significação real só se torna clara quando ha conexão entre actos humanos e elle.

O valor social se acha, até certo ponto, independente das cousas da natureza que, estas, não têm significação para a actividade humana emquanto não são tratadas como valores sociaes.

De outro lado, attitude e comportamento são processos pelos quaes o individuo consciente determina a sua possivel actividade no mundo social. São pois contra-partes do valor social. Nas sociedades civilizadas, os valores sociaes passam a ser complexos e diffusos. Os philosophos especulam sobre os valores finaes para avaliar o merito das acções humanas.

Nestes ultimos casos, é evidente que o que parece, a um, objectivo final póde, a outro, parecer apenas um meio. Seria desejavel chegar a uma avaliação scientifica dos objectivos sociaes, mas estes variam segundo as épocas e as sociedades: os esforços collectivos dos individuos obedecem a moveis diversos e, em consequencia, a valores sociaes differentes. Emquanto os conhecimentos não podem ser o objecto de uma sciencia, elles o são de uma philosophia.

A saúde, a segurança, a riqueza, a beleza, a religião são outras tantas categorias sob as mesmas formas; em outras sociedades, a liberdade, o progresso, a justiça, o culto dos antepassados ou a expressão sexual podem constituir importantes series de valores. No mundo primitivo, o instinto de conservação, por exemplo, dá aos individuos nitidos conceitos de valor. A segurança individual desperta a necessidade de mais conhecimentos: os valores sociaes determinam reacções collectivas pelo processo de imitação e de educação.

O estudo de uma civilização é, em geral, um exame de algumas series de valores sociaes; o typo de cultura é dado pela escala destes valores: virtudes religiosas, coragem physica, serviço social são processos-padrões que caracterizaram longos periodos de historia. As differentes épocas da humanidade conceberam diversamente o proprio valor da vida; os interesses se deslocaram para objectivos de natureza concreta, mas o grande contraste que notamos em todas as sociedades é a opposição de suas philosophias, a do esforço e a do prazer, o estoicismo e o epicurismo.

A luta parece pois se travar a respeito do adiamento da realização dos valores: de um lado, os valores sociaes racionalizados, do outro, os valores sentidos. A evolução parece dar aos primeiros o rumo do progresso.

O problema fundamental das sociedades parece, pois, residir num equilibrio na realização dos valores. A sociologia ainda não está em condições de apresentar classificações, nem mesmo avaliações comparativas dos objectivos sociaes, tão variaveis quanto as culturas. Falta ainda uma formula scientifica dos valores sociaes e a educação ainda não dispõe de padrões definidos e fixos. Cada povo precisa ser estudado no seu meio physico, no seu passado, nos seus interesses actuaes e na sua cultura. O Japão feudal e militar não poderá ser jamais comprehendido se não for interpretado nos termos do *Bushido*, o "caminho do gentilhomem militar", cujos preceitos foram dados pelo primeiro dos Shoguns.

Alguns valores sociaes caracterizam a civilização occidental, e ALBION SMALL enumera nada menos de nove categorias, reexaminadas por DAVID SNEDDEN (*Sociology for Teachers*): segurança, saúde, riqueza, justiça, conhecimento, belleza, religião, sociabilidade, eugenia.

a) A SEGURANÇA.

A vida, a liberdade individual, a propriedade dos objectos representam, no mundo social, o que o equilibrio é no mundo physico. A segurança é a condição fundamental para a requisição de outros valores, como a riqueza ou o conhecimento. Revela-se por um estado de confiança ou de tranquillidade de espirito resultante da ausencia de perigo a prever. Não se limita entretanto a segurança ao individuo apenas, abrange a sua descendencia, seus companheiros, seu grupo, a nação, e mesmo as gerações futuras.

O animal, como aliás a planta, luta pela segurança, mas os meios do homem são mais complexos, seus planos são mais elaborados; elle prepara a guerra a seus inimigos e organiza planos de cooperação; elle inventa tabús, crea habitos e se preserva por convenções, leis e constituições. Uma inteira estrutura de complexo mechanismo lhe parece obrigar os outros a respeitar a sua segurança.

O conflicto é defensivo a principio, cedo porém é preventivo e, em consequencia, offensivo; d'elle nasce o desejo de commando.

A segurança é uma das mais preciosas conquistas da civilização. E' verdade que, tanto individualmente quanto collectivamente, o homem parece degenerar quando as condições de vida se tornam demasiadamente seguras. Foi uma illusão da civilização occidental, no fim do seculo passado, no seu grande progresso, ter alcançado o mais alto gráu de segurança. Quando alcançada em certo campo de actividades, e que não parece mais necessaria, para conserval-a, uma perpetua vigilancia, o homem pas-

sa a procural-a em outros campos de acção, eleva as suas ambições, torna-se mais providente, e o simples facto de preparar as circumstancias que geram a segurança representa uma das funções capitaes da economia social.

b) A JUSTIÇA.

A condição basica para a realização de todos os valores sociaes é a harmonia, a ordem. Nos grupos humanos, existe como que uma aspiração innata á justiça que muito cedo é despertada na creança: a mentira, o engano, a fraude, tudo que corrompe as relações de cooperação é desfavoravel á ordem social. Dahi as estruturas, mais ou menos efficientes, que constróe a administração da justiça.

A rectidão social que mostra no seu comportamento o homem verdadeiramente sabio, é apenas uma visão perfeita do valor social que representa a justiça. E' indiscutivel que os padrões de justiça, como os ideaes de moralidade, são diversos e variam mesmo com a evolução das sociedades. Certos padrões tradicionaes antigos podem ser substituidos por novos padrões, quando, tendo mudado as circumstancias, as necessidades são outras. Cada geração aspira á justiça social com objectivos concretos, ás vezes mal definidos, mas sempre renovados e reivindicados com insistencia.

A educação para se tornar eficiente recorre a um certo numero de suggestões, ricas em sentimentos e emoções, a respeito da justiça social. E' na escola que se formam os ideaes de justiça social e que se definem os seus compromissos. A literatura e as artes tambem são postas á contribuição para a formação de semelhantes valores sociaes.

c) A SAUDE PHYSICA.

O homem primitivo não se preocupava muito com a longevidade, procurava antes evitar os males immediatos. A sciencia é que tem revelado a possibilidade da elimina-

ção das causas de morte prematura, por meio de acção individual ou colectiva. A principio, eram tidas a feitiçaria e as praticas por uteis no combate ás molestias, consideradas como productos da má vontade dos espiritos malignos. A pratica medica moderna tornou-se scientifica e representa uma das maiores conquistas da humanidade. Cada vez vae se tornando mais social o esforço feito pelos grupos para combater do modo mais efficiente as molestias conhecidas e promover o bem-estar physico da collectividade, isto é, individual. Tambem, vemos em consequencia, entre os povos civilizados, o consideravel augmento da vida media. Se a mortalidade não decresce nas mesmas proporções, é porque a propria vida civilizada impõe maiores trabalhos e maior tensão nervosa, assim como condições de vida que esgotam mais rapidamente o homem civilizado.

d) O BEM-ESTAR ECONOMICO.

As condições materiaes de *alimentação*, de *abrigo* e de *recreio* constituem o bem-estar economico. Segundo sua natureza, determinam o consumo immediato ou se prestam ao uso repetido (Bens de consumo e bens de produção).

Delles dependem os padrões que tão completamente caracterizam os grupos nos seus estagios culturaes. As influencias da *riqueza* são das mais fortes que se exercem sobre a vida dos individuos, principalmente dos civilizados. Nasceu a riqueza, como bem social ou mercadoria, sob forma de armas, de ferramentas, de alimentação armazenada, de animaes domesticados, de objectos indispensaveis ao homem e a seu bem estar. Cedo porém, começou entre os homens a lucta, não unicamente pelos bens em si, mas pelas fontes de semelhantes riquezas, *areas* de caça ou de pesca, mais tarde, *areas* privilegiadas para extracção de materia prima ou para commerciar: a *colonização* é uma das formas mais completas da concur-

rencia entre os grupos. Em quasi todas as sociedades, desenvolve-se o instituto da propriedade, não unicamente para satisfacção de desejo immediato, mas principalmente como meio de produzir novas riquezas, que desempenham o papel de *capital*. As interpretações que recebe este conceito de capital, isto é, a sua verdadeira essencia e as suas funcções explicam as interminaveis discussões que, ao redor de semelhante valor social, mantêm os diferentes partidos politicos; mas a riqueza tende pouco a pouco a se tornar social, isto é, propriedade de uma comunidade. E' a evolução normal que vemos no mundo actual á qual se deu o nome de socialização dos meios de producção. A riqueza é uma mercadoria pouco valiosa em si, mas como meio de obter outros bens, segurança, justiça, conhecimento e o resto, ella tem uma importancia consideravel, e por isso, a certos individuos, parece o bem estar por excellencia (D. SNEDDEN). Os instinctos de possuir, as aspirações a posições, são acoroçoados pela rivalidade, pela concurrencia. A medida real dos valores desta ordem está antes na productividade do que na propria possessão.

e) O CONHECIMENTO.

O saber é muitas vezes apenas a satisfacção de curiosidade, mas é tambem um meio de alcançar outros fins, de conquistar valores de outra ordem. A principio, terá sido talvez visado o meio de se conciliar ás divindades, mas cedo passou a ser tambem o meio de acquisição material dos bens deste mundo.

Os conhecimentos têm crescido consideravelmente no campo da natureza, no qual os dados scientificos servem de chaves para a solução de innumerados problemas.

Mas o saber tem o seu prestigio social em si porque constitue o mais precioso elemento do patrimonio da humanidade. E' individual, não é hereditario, está sempre para ser readquirido por cada geração; mas isso, longe de ser um mal, é uma felicidade, pois determina os perpetuos

reajustamentos, a experiencia continua e sempre reconstruida que mantem acceso o fanal do progresso, sem permittir que se cristallize em habitos e degenere em rotina.

f) A ESTHETICA.

Os valores estheticos têm uma grande amplitude porque delles derivam satisfações não só de todos os sentidos como tambem de todos os gostos. Traduzem-se pela harmonia das fórmãs, das cores, dos sons. Talvez ainda sejam um tanto mysteriosas as normas que presidem a estas harmonias, a medida commum que entre ellas existe e que, em certos periodos da historia humana, como na Grecia antiga e na França do seculo XVII, se revelou de modo tão concreto; mas os estudos que se fazem no campo da Esthetica vão desvendando os seus segredos.

O homem civilizado é levado, cada vez mais, para niveis mais elevados de expressão esthetica, embora os padrões sejam difficeis de estabelecer: o bom gosto, isto é, a approvação generalizada de certos typos, mais ou menos convencionaes, é questão de moda, e portanto variavel. Mas á medida que os cuidados da vida material vão sendo menos prementes e que com as horas ociosas do recreio a personalidade humana vae desabrochando, maior attenção vae sendo dispensada ao lado esthetico da vida, resultando dahi todo um campo, insufficientemente até hoje explorado, de satisfações e de gozos de alto valor social. Dahi as novas preoccupações de educação artistica, destinada a justas apreciações de toda uma ordem de valores.

Muitas vezes o factor esthetico é aproveitado para a realização de outros valores, é assim, por exemplo, que, em todas as épocas, a religião faz appello ao sentimento do bello, em musica e em artes plasticas.

As artes têm elevado e alargado as fórmãs primitivas e instinctivas da cooperação social. A arte é essencialmen-

te humana e nasceu com a sociedade, como provam os vestígios prehistoricos das cavernas calcareas do paleolithico. Com a linguagem escripta, a literatura elevou a vida moral, enriqueceu e humanizou o espirito.

g) A RELIGIÃO.

A tendencia religiosa dos humanos é a sua caracteristica mais clara e permanente: é especialmente observavel nas actividades dos primitivos. Não vem ao caso discutir as suas origens, pois variam as interpretações segundo os postulados sociologicos admittidos. A sociologia christã, finalista ou integralista reivindica a Revelação, expressão escripta da inspiração divina. A sociologia evolucionista suppõe uma idealização por projecção das qualidades e das fraquezas humanas, intensificadas, magnificadas pela imaginação. A divindade, representando o absoluto, no bello, no forte, no bem, assim como no mal, seria uma criação do homem. Mas as potencias assim creadas passaram a ser um poderoso factor de controle social pelo facto de suas interpretações sempre representarem aos individuos a vontade das divindades occultas: dahi o desejo de approvação, o temor dos castigos, o sentimento de confiança na conformidade social.

Qualquer que seja o principio invocado, os valores religiosos constituem forças sociaes da mais profunda influencia na evolução dos grupos, forças efficientes ao ponto de suas sancções terem conseguido muito mais do que outras instituições, em materia de organização e de ordem social. Assim explica-se por que razão, no mundo actual, ainda é grande o imperio da religião e sua interdependencia intima das fórmulas mais elevadas da moralidade. Esta conexão não é, em absoluto, necessaria entretanto, e a moralidade não é apenas uma consequencia da religiosidade, pois a sua tendencia actual é exactamente de ter existencia independente, é a chamada moral leiga.

As divergencias religiosas são, aliás, mais asperas quando se manifestam entre raças, partidos politicos ou

classes em opposição. Nos povos adiantados, attenuam-se os antagonismos baseados sobre motivos religiosos. Será isso devido a uma diminuição de seus valores sociaes ou á evolução que soffrem alguns credos sob a influencia do factor scientifico?

Por meio de novas interpretações, os dogmas lutam para acompanhar o movimento scientifico; é grande o esforço de reconstrução principalmente nos periodos de abalo de confiança, quando diminue a fé; ha outros momentos, entretanto, na historia da humanidade, em que o desequilibrio social, politico e economico, provocado por calamidades publicas, guerras ou revoluções, desperta um renascimento da fé e da confiança nos valores sociaes offerecidos pela religião.

Em todos os tempos, formaram-se grupos que se dedicaram a manter estes valores, destinados a estimular o melhoramento social. Os fieis se organizam para a defesa e para a propaganda. O campo educacional é o que se lhes apresenta como o mais favoravel para semelhante acção social. Por isso, devem muito á religião, a educação, as artes, musica, pintura e architectura, e o serviço social, sob fôrma de caridade.

h) A SOLIDARIEDADE.

Existem tambem valores sociaes baseados sobre a solidariedade dos individuos no grupo, principalmente quando labutam na mesma profissão, quando têm os mesmos gostos ou proseguem fins identicos. A camaradagem é uma fôrma de sympathia que parece reforçar as qualidades primitivas dos membros do grupo que ella reúne.

A estabilidade social é frequentemente affectada para o bem ou para o mal por semelhantes valores. Um pelotão de cavallaria, um clube esportivo, uma quadrilha de salteadores despertam sentimentos de solidariedade que constituem valores sociaes de desigual merito, sob o ponto dos interesses da collectividade, mas altamente recommendaveis em si.

i) A ETHNIA.

Uma lealdade ao grupo, porém de outra natureza, é despertada pelo interesse, consciente ou não, da perpetuação da especie. Muitas actividades são estimuladas unicamente pelo interesse dos descendentes. E' o conjuncto destas forças que LESTER WARD chamou de *phylogeneticas*. A familia, a sua propriedade, a sua honra, as suas tradições são outros tantos valores sociaes. Infelizmente o progresso tem, até certo ponto, trabalhado ao enfraquecimento destes valores; de facto, a atrophia destes interesses levaria ao suicidio da raça.

Por isso mesmo, é mais necessario do que nunca que a civilização moderna socialize os valores de continuidade racial, despertando novo interesse pela infancia e concentrando sobre a educação os seus melhores esforços.

2. *Uma philosophia dos valores.*

A Escola faz parte integrante de uma sociedade que, segundo o paiz e a época, se acha dominada por um certo numero de *ideaes*, isto é, de valores sociaes. As respostas que dá um grupo ao problema capital dos valores constitue a sua *philosophia da vida*. Assim, todo problema humano envolve um problema de valores educacionaes, pois são estes os objectivos da moralidade, da religião, do governo e de todas as actividades organizadas.

Cada civilização, desde as mais primitivas, apresenta a sua cosmologia que não é senão uma interpretação do universo, profundamente influenciada pelos valores sociaes do momento. Cada época, e quasi cada geração, se impõe assim um certo numero de soluções novas ou diferentes. No mundo moderno, nota-se que os grupos que pertencem ao estado de civilização mais adiantado parecem um tanto desorientados, verifica-se nelles uma *crise dos valores* porque as soluções offerecidas ás anciosas perguntas do espirito humano já não satisfazem mais o

estado scientifico a que este espirito chegou. Reina uma desordem intellectual que necessita uma nova interpretação do universo e da vida, com um reajustamento dos valores essenciaes. Para enfrentar novas situações, creadas pelo progresso e a sciencia, são necessarios novos valores. Mas o proprio conceito de valor está insufficientemente esclarecido por não apresentar relações bastante precisas com a experiencia, que é hoje o criterio por excellencia.

A nossa época, na sua philosophia da vida, considera o problema dos valores como necessitando uma nova formula e um novo criterio, porque as instituições que d'elle resultam são feitas para o homem e não o homem para as instituições. A fé das sociedades modernas está baseada num criterio de progresso interpretado em termos de bem-estar humano. O individuo, por consequinte, tornou-se criterio final dos valores sociaes: o bem-estar social depende da distribuição dos bens materiaes e espirituaes ao maior numero possivel de individuos.

Ha uma certa unanimidade de vistas entre os homens em relação aos meios de vida; é profunda a divergencia a respeito dos *fins* desta mesma vida. Esta divergencia entretanto não deveria obscurecer a visão clara dos interesses praticos, immediatos que, em summa, são os mesmos. Tudo neste universo, diz FINNEY, é, ao mesmo tempo, meio e finalidade.

Se o homem é o criterio dos valores, quaes são as suas necessidades? O objectivo primordial de seu comportamento é incontestavelmente a *necessidade de sobrevivencia*; mas as actividades do homem são tão complexas, as suas manifestações tão variaveis que é difficil estabelecer normas e gradações nos valores que resultam da necessidade de sobrevivencia. Ha, além disso, a contemplação devida ao bem-estar colectivo que não póde ser sacrificada ao *individualismo* exaggerado. Constitue isso, toda uma serie de problemas de equilibrio ao qual devem ser sujeitos os valores.

O homem differe das fôrmas vivas mais elementares pelo facto de ser educavel, isto é, capaz de evoluir social-

mente. A sua verdadeira natureza psychica é revelada pelos seus *feitos*. Dahi talvez uma philosophia da vida que tende ao pragmatismo, pois a utilidade das crenças, das praticas, em summa dos valores sociaes, depende da proporção em que satisfazem as necessidades da natureza humana e dão livre exercicio a suas actividades.

O comportamento é um facto individual em parte aprendido, em parte resultante de mecanismos hereditarios. Ha fórmulas universaes de comportamento correspondendo a necessidades constantes e estaveis da especie. Estas actividades universaes, quando organizadas, constituem as instituições. Estas, por sua vez, têm funcções differentes segundo as necessidades particulares que vêm satisfazer. As necessidades individuaes são satisfeitas, como diz FINNEY, por meio da participação do individuo nas instituições da sociedade. Mas semelhante participação deve ser exercida sem interferir com o exercicio de outra actividade importante: ha uma escala de valores, variaveis é verdade, mas necessaria. Muitas vezes o individuo é infeliz e parece ter naufragado na vida quando é victima apenas de um desequilibrio em relação a alguma cousa á qual attribuiu demasiada importancia ou não attribuiu importancia sufficiente. E' victima por conseguinte de uma má interpretação de valores. Muitas vezes, é verdade, condições são impostas aos individuos pelos desajustamentos de ordem social. O problema da vida, segundo FINNEY, passa pois a ser um problema de *equilibrio* e de *racionalização* dos interesses e das necessidades e de suas satisfacções por meio do processo social, que offerece ao individuo as oportunidades adequadas á satisfacção equilibrada de todas as suas necessidades.

A Sociedade deve visar ser, em sua evolução, um meio social sempre mais apropriado ás condições normaes da vida e, sobre este padrão dictado por uma concepção telica de sua missão, estabelecer os seus valores. Nestas condições, a efficiencia de qualquer grupo social e de suas instituições depende da quantidade e da qualidade dos conhecimentos usados na organização destas instituições.

Mas estas instituições, baseadas sobre as crenças, os usos e costumes, as technicas e as artes, os meios de intercommunicações são as mesmas nas sociedades selvagens e nas sociedades civilizadas. Ha maiores semelhanças entre uma tribu Arunta da Australia Central e uma monarchia escandinava do que entre qualquer destas e uma sociedade animal. A differença, aliás profunda, que existe entre as duas primeiras resulta apenas dos recursos intellectuaes diversos, das experiencias raciaes outras e das opportunidades differentes.

Os ideaes que dominam uma sociedade só podem ser julgados depois de um longo periodo de observação, porque é em summa o homem e não o processo social que deve servir de criterio final da utilidade das instituições. Se ellas foram favoraveis ao homem no periodo estudado, se ellas realmente representam elementos de cultura que correspondem ás necessidades basicas do grupo, ellas estão justificadas e merecem ter sobrevivido. Nota-se tambem um vae-e-vem, uma oscillação do pendulo da historia, nos tempos percorridos e, segundo a região, o typo ethnico, as ideias da época, dominam, neste grande laboratorio humano, os ideaes militares, os ideaes scientificos, os ideaes religiosos ou as ambições economicas. Destes ideaes resultam, como diz FINNEY, pyramides, cathedraes, colyseus ou arranha-céus.

As chamadas "licções da historia" são mais significativas na revelação do que foi experimentado e não deu satisfactorio resultado do que na indicação de tentativas acertadas. As soluções provisórias entretanto não deixam de ter o seu valor.

Por isso devem ser as instituições sociaes objectivos educacionaes para um estudo racional dos valores que apresentam. Não tem mais sentido o antagonismo antigo, artificialmente creado, entre educação pratica e educação cultural, porque a propria palavra "cultural" já mudou de sentido no vocabulario pedagogico.

Hoje não se concebe mais como objectivo possivel de educação uma cultura sem aspecto pratico.

3. Os valores moraes.

Os ideaes sociaes constituem pois a formula consciente das forças que mantêm activa a sociedade. São ideaes funcçionaes porque representam verdadeiros motivos de acção cuja efficiencia é dado á sociedade poder julgar.

O problema dos valores, entretanto, envolve um elemento moral sobre o qual não é unanime o ponto de vista dos sociologos. Ha diferenças profundas a este respeito entre *racionalistas* e *espiritualistas*.

Emquanto o sociologo racionalista colloca a responsabilidade na Sociedade principalmente, o espiritualista a localiza, em primeiro lugar, no individuo. São pois diametralmente differentes as bases do problema dos valores moraes.

A propria terminologia estabelece distincções preliminares entre conducta e comportamento. O termo "behavior" ou *comportamento* significaria acção mais ou menos consciente, de accordo com um modo de agir, isto é, de tomar parte na vida do grupo, modo este scientificamente explicavel e submettido a um criterio de relações sociaes. A *conducta*, de outro lado, seria antes uma acção consciente, exclusivamente humana, ao mesmo tempo intellectual e voluntaria, numa ordem espiritual e tomando como criterio uma certa categoria de valores.

Os elementos essenciaes de conducta que entram na formação dos valores moraes, nas interpretações finalistas, são, segundo o Rev. T. M. HEMELT, os seguintes:

a) *A Telesis* ou finalidade, fonte de moralidade social porque representa a previsão e o proposito dos actos.

b) *O Dever*, resultante da razão e da autoridade, representa a convicção da moralidade da obrigação, percebida pela consciencia individual. A autoridade, neste caso, não é a propria sociedade, mas externa a ella.

c) *A Liberdade*, ou faculdade de escolha, que dá a sua significação aos actos praticados sob a influencia dos elementos anteriores.

d) A *Responsabilidade* que representa a acceitação das consequências previstas.

e) A *Sancção*, temporal ou eterna, que acompanha todo acto completo e faz parte integrante d'elle. A ordem de relações entra assim no plano sobrenatural.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Estudar uma civilização do passado applicando-lhe o criterio dos principaes valores sociaes.
- II — Discutir o valor social da “pureza da raça”.
- III — Como podem variar os valores sociaes com o ambiente physico?
- IV — Bagley divide os valores de experiencia em utilitarios, convencionaes, preparatorios, theoricos e sentimentaes. Dar exemplos de cada typo.
- V —

REFERENCIAS

- SAMPAIO DORIA — Educação Moral e Educação Economica.
ALBERTO TORRES — Organização Nacional.
ALBERTO TORRES — O Problema Nacional Brasileiro.
A. LORTON — Sociologia.

CAPITULO XIII

Distancias Sociaes

1. — GENERALIDADES

Noções de espaço social e de estratificação.

2. — A ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

a) a estratificação economica ; b) a estratificação politica ; c) a estratificação profissional.

3. — A MOBILIDADE SOCIAL

Movimentos verticaes e horizontaes. — Os principaes canaes de infiltração. — O exercito, a igreja, a escola, a profissão, o capitalismo, a familia. — O mechanismo da circulação social. — A estabilidade da Familia. — A formação das elites. — Caracteristicas anthropometricas na escala social: condições physicas ; intelligencia.

4. — CAUSAS E EFEITOS DE MOBILIDADE SOCIAL

Funções variaveis. — Condições que favorecem a circulação. — Mobilidade e cultura occidental. — A immobibilidade e seus effeitos. — Sorokin e os inconvenientes da mobilidade. — As vantagens da mobilidade. — Cosmopolitismo.

Distancia e Mobilidade Social

1. Generalidades.

A noção de *valores sociaes* traz em si elementos suficientes para o estabelecimento de *critérios* e de *classificações* sociaes. Dahi resultam possibilidades de *medir* attitudes e situações. Ora, é exactamente a tendencia mais marcada da sociologia actual, afastar pouco a pouco tudo quanto não é objectivo e quantitativo, attenuar o character especulativo que caracteriza a sociologia puramente descriptiva e qualitativa. A sciencia social perdeu em ser desfigurada pelos conceitos apreciativos insufficientemente comprovados, pelas interpretações opinativas de factos mais ou menos bem relatados. Explicam-se assim as tentativas feitas pelos sociologos de reduzir a proporções mensuraveis o maior numero possivel de factos sociaes registrados. Entre estes sociologos destacam-se PITRIM SOROKIN e EMORY BOGARDUS.

As noções de *estratificação social*, de *distancia social*, de *mobilidade social*, baseadas sobre os problemas de valores esclarecem e precisam o conceito de *classes* sociaes, e permitem dar-lhe interpretações que não são mais exclusivamente qualitativas.

Uma das características da civilização occidental, especialmente em seus grupos intermediarios, é a mobilidade horizontal e vertical dos individuos e dos valores.

Dahi o character dinamico desta civilização. São estes movimentos que condicionam pela sua variavel intensidade a maior parte dos phenomenos psychologicos e as nossas attitudes sociaes.

São correntes as expressões “subir”, “descer”, “arri-vista” ou “parvenu”, “novo-rico”, “fóra de seu meio”, “de-cahido”, etc. Sugerem todas uma noção de espaço, figu-

rado, mas real também, porque é *espaço social*. Ao lado do espaço geometrico, haveria pois um espaço social, ao lado da distancia geometrica, ha igualmente uma distancia social.

Como no espaço geometrico existem pontos de referencia para o estabelecimento de coordenadas ou de relações, também existem pontos analogos, porém, em maior numero e menos precisos, no espaço social constituido pelas sociedades humanas.

A *posição social* de um individuo só póde assim ser conhecida pelas suas relações com outros individuos ou grupos de individuos, tomados como pontos de referencia.

Alguns destes pontos são dados pelo parentesco, pela occupação, pela côr politica, pela situação economica. E' em relação a grupos definidos que se torna mais precisa a localização no espaço social.

As dimensões deste espaço podem ser avaliadas horizontalmente ou verticalmente, na escala: no seio do mesmo grupo, a distancia póde vir a ser nulla. Vertical, esta distancia varia segundo as funcções que desempenham no grupo os individuos considerados, segundo são chefes ou subordinados. As interrelações formam as chamadas "camadas sociaes" que são verdadeiras estratificações.

Em geral, é a *estratificação social* baseada sobre a distribuição da riqueza. As classes sociaes são resultantes da estratificação economica. Outras desigualdades decorrem desta que, por emquanto, ainda parece fundamental. Os valores sociaes contribuem poderosamente á differenciação das funcções e occupações.

Mas as estratificações não são hereditarias, permanentes em classes immutaveis ou *castas*; ha transições insensíveis na sua complexidade; ha também possibilidades de deslocamento em varios sentidos: é a *mobilidade social*.

Por mais antigos que sejam os grupos humanos considerados, sempre nelles são encontrados exemplos de estratificação e mobilidade. Cada estrutura social, fami-

lia, associação ou organização tem a sua estratificação mais ou menos complexa. A igualdade é pois uma simples expressão theorica que não corresponde á realidade social.

2. *A estratificação social.*

A differenciação de uma população em classes hierarchizadas superpostas umas ás outras, constitue como vimos a *estratificação social*. Apresentam-se assim *camadas* sociaes: é corrente o uso do termo. Repousa esta estrutura differenciada sobre uma distribuição desigual de direitos e de privilegios.

Mesmo nas sociedades animaes, são perceptíveis semelhantes estratificações: em classes de funcções differentes entre abelhas e formigas, em leaders e subordinados entre animaes gregarios, em parasitas, etc. Os primitivos tambem apresentam os mesmos rudimentos de organização. Variam em fórma, em funcções e em numero as estratificações sociaes entre os homens, mas em parte nenhuma, em tempo algum, jamais existiu grupo social permanente em que fossem todos os membros perfeitamente iguaes. A real igualdade social sempre foi um mytho.

Entre as fórmas concretas de estratificação social, P. SOROKIN distingue tres typos fundamentaes.

- a) *A estratificação economica.*
- b) *A estratificação politica.*
- c) *A estratificação profissional.*

Existem outras fórmas, todas porém podem se reduzir a estas tres. Ha uma intima interrelação entre estas fórmas; não coincidem de modo perfeito mas é frequente dominar em todas o grupo que predomina numa dellas.

Para levar adiante estas analogias de estratificações e camadas sociaes, pódem-se considerar o perfil, a altura da pyramide social, as suas cotas, o seu declive que revela a

facilidade de ascensão. Para isso são possíveis calculos quantitativos. Mas para o estudo de sua estrutura interna, ainda são necessarias as analyses qualitativas.

a) A *estratificação economica* é determinada pelo estatuto economico dos individuos nas differentes camadas, independentemente do systema de organização feudal ou capitalista. A desigualdade resulta de differença em recursos, meios, rendas e padrões de vida.

A riqueza varia de uma sociedade a outra, de um grupo para outro, mas não ha uma corrente permanente no sentido do enriquecimento, nem no sentido do empobrecimento, a não ser numa sociedade muito nova e em crescimento rapido. Ha cyclos entretanto em que se dão periodicamente fluctuações num sentido ou noutro, mas dentro de certos limites. A tendencia das sociedades é accentuar as desigualdades e não de attenual-as. Existe por isso, no seio de toda sociedade, uma luta mais ou menos surda entre as forças de estratificação e as forças de igualamento. As primeiras são permanentes e conservadoras; as segundas são esporadicas, convulsivas, às vezes violentas.

b) Não existem, tampouco, correntes permanentes no sentido do achatamento da pyramide que representam as *estratificações politicas*.

Estas estratificações podem ser estudadas com certa facilidade na historia da civilização. A' primeira vista, durante seculos de evolução historica, temos impressão de que successivas vagas de democracia tendem a derrubar monarchias, a abolir privilegios e a reduzir distincções sociaes, substituindo a "vontade de Deus" pela "vontade do povo". Um exame mais imparcial revela, entretanto, que sob uma fórmula ou outra, as forças do despotismo sempre tomam a sua desforra e conseguem restaurar a autoridade, com nomes differentes, em mãos de uma *minoria*.

Não differem muito profundamente das estratificações dos corpos politicos do passado, as estratificações actuaes. Apenas alargaram-se pelo facto de maiores populações exigirem maiores machinismos governamentais.

Verifica-se o facto comparando as pequenas monarchias democraticas, como a Noruega ou a Dinamarca, com a França ou o Imperio Britannico.

Uma maior *heterogeneidade demographica* tambem accentua as desigualdades politicas e quando coincide esta diversificação de elementos democraticos com uma *redução do corpo politico*, manifesta-se uma tendencia á “feudalização”, isto é, á *desintegração* do grupo em partes independentes com tendencia a enfraquecer as camadas superiores centraes. Foram casos semelhantes os desmembramentos dos imperios de Alexandre e de Carlos Magno.

De um modo geral, o perfil de estratificação politica é mais *flexivel* e mais *variavel* do que o de estratificação economica. Mas num como noutro notam-se luctas permanentes entre as forças conservadoras de estratificação e as forças de nivelamento. A experiencia prova que quando umas triumpham, as forças oppostas de reacção tendem a restabelecer o equilibrio.

c) A *estratificação profissional* apresenta duas fórmas distinctas: uma hierarchização dos grupos profissionais entre si (estratificação interprofissional) e uma hierarchização interna dentro de cada grupo (estratificação intraprofissional).

Exemplo do primeiro typo, encontramos principalmente em civilizações em que estão marcadas as castas, quando ha *superposição* de profissionais: na India, os *Brahmanes*, os *Chatrias*, os *Vaisias* e os *Sudras* possuem profissões legaes, segundo o seu nascimento, numa das quatro castas. Na Roma da realza e nas *Corporações* medievas encontram-se tambem typos de estratificação *interprofissional*.

A este proposito, póde-se dizer que a importancia de um grupo profissional varia: em primeiro lugar com o grau de *trabalho manual* que requer, em segundo lugar com o grau de *intelligencia* que suppõe, e em terceiro lugar com a relação que tem o typo de trabalho com uma *função social* de organização ou *controle*. Mais é marcada a exigencia intellectual, mais é geralmente prezada a

occupação e melhor é ella classificada na hierarchia. Torna-se assim alvo de distincções e privilegios.

O segundo typo, a *hierarchização intra-profissional* representa a estratificação interna de um mesmo grupo de occupações. Representa a distincção entre *empreiteiros*, *empregados superiores* e *trabalhadores assalariados*. Segundo o grupo e a profissão, esta hierarchia é mais ou menos complexa mais ou menos rigida. De uma época para outra, tambem, ha *fluctuações*. Aqui ainda não são notaveis tendencias ou correntes permanentes num sentido ou noutro.

Em principio, o que se nota é uma hierarchização mais marcada, uma *centralização* mais completa nos grupos profissionaes que desempenham, na comunidade, *funções executivas* ou de acção, como o Exercito, a Industria, o Commercio, e uma hierarchização mais frouxa, menos precisa e menos centralizada, nos grupos de *funções delibérativas* ou educativas, como na Sciencia, no Ensino e nas Artes. As instituições profissionaes tendem a maior complexidade nas suas estratificações á medida que crescem em numero e se alargam na Sociedade.

Vejamos dois exemplos, collhidos por SOROKIN:

| | <i>Empreiteiros:</i> | <i>Empregados:</i> | <i>Assalariados:</i> |
|---------------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| Allemanha (1907) | 23,1% | 6,1% | 70,8% |
| Suissa (1910) | 24,7% | 14,8% | 60,5% |

3. *A mobilidade social.*

a) *A mobilidade social* é o deslocamento no espaço social, de um individuo, de um objecto ou de um valor social, *verticalmente* ou *horizontalmente*. Verticalmente quando muda de nivel, como por exemplo um individuo, uma moda ou uma theoria scientifica passando de uma

camada para a outra que adopta esta theoria, esta moda, ou recebe este individuo. Horizontalmente, quando a mudança se opera de um grupo para outro, uma conversão religiosa ou politica, uma naturalização ou contrahimento de novo laço familiar. As transições verticaes são mais marcadas mas não se produzem geralmente, em massas; verifica-se mais frequentemente uma *infiltração* individual.

No sentido da quéda tambem ha desintegrações de grupos. Exemplos de ascensão de grupos incorporados existem todavia: os Brahamanes, na sociedade indiana, conquistaram a sua situação de indiscutivel superioridade. Na Russia communista, tambem se deram deslocamentos em massa, para baixo e para cima, na pyramide social.

A historia revela que por mais fechadas que tenham sido as castas no passado, nunca houve absoluta *immobillidade* ou fixidez. Na propria India, região typica, neste sentido, os factores politicos, educacionaes e religiosos têm provocado correntes lentas de penetração nas camadas mais rigidas. De outro lado, em sociedade nenhuma tem jamais sido verificada *liberdade completa* de mobilidade social vertical. Ha variações consideraveis de uma sociedade para a outra: as democracias são mais favoraveis a semelhantes deslocamentos, é assim que a "Metropolitan Life Insurance Co." verificou que 58,5% dos seus clientes mudaram de profissão entre a data em que compraram apolice de seguro e a data de seu fallecimento. Tambem varia a mobilidade vertical com a época: os periodos de *perturbações politicas* ou *economicas* são mais favoraveis. A conquista da Inglaterra pelos normandos é um exemplo interessante a estudar. Na propria China, a immobillidade tradicional foi perturbada frequentemente, tanto que Confucio estabeleceu a sua lei dos tres estagios: o "Estagio da Desordem", o "Estagio da Pouca Tranquillidade" e o "Estagio da Grande Similaridade ou do Equilibrio" (citado por P. Sorokin, do VIIº livro de Liki). Nas épocas de decadencia, a mobilidade é fraca.

b) Esta circulação social vertical tem os seus *canaes de accesso*, seus elevadores e suas escalas. E' nas organizações sociaes que são encontrados. SOROKIN cita entre os principaes canaes: o *exercito*, a *igreja*, a *escola*, a *politica*, a *profissão*, o *capitalismo* e a *familia*. Outras estruturas tambem se podem occasionalmente prestar.

Nos periodos de guerra, exterior ou civil, representa o exercito o canal mais commum de accesso: no momento de perigo supremo, revelam-se as capacidades do soldado humilde e a incapacidade do nobre investido do commando. Dos 65 imperadores byzantinos, 12 se impuzeram como chefes militares; na Idade Media, merovingios e carolingios fundaram monarchias militares. Napoleão e a nobreza de sua creação tiveram identica origem.

A *igreja* é tambem canal de circulação vertical. Mas foi principalmente na Idade Media que nisso se salientou. De 144 Papas, SOROKIN calculou que 28 eram de humilde origem. O principio democratico que, de facto, rege as ordens religiosas é eminentemente favoravel á mobilidade por merecimento e virtude, principalmente quando a Igreja representa um poder temporal. Semelhantes canaes são encontrados em outras religiões.

A educação e a cultura, representadas pela *Escola* e pela Universidade, são processos de recrutamento de elites. E' classico o exemplo da China, onde o mandarinato era mecanismo de accesso. A Turquia de Solimão tambem conheceu na selecção cultural dos janissarios um systema baseado sobre o valor intellectual. E' tão evidente o papel da Escola neste sentido, que em épocas de atrazo cultural, a classe dominante teve de se defender contra o accesso das capacidades: SOROKIN cita um decreto de Ricardo II da Inglaterra prohibindo a entrada nas escolas aos filhos de servos.

A *carreira politica* é outro canal de ascensão social. Já em Roma, no tempo de Augusto, subiram os degraus da escala os proprios escravos. Os serviços prestados a partidos politicos é o meio mais commum; ha muitos porém que resultam de serviços particulares: um secretario

privado de um politico influente tem frequentes occasiões de observar e de aproveitar oportunidades.

Nas differentes *profissões liberaes*, nas sciencias, nas letras, nas artes, tambem sobem os individuos. HAVELOCK ELLIS, citado por SOROKIN, contou 71 filhos de operarios não qualificados entre os 829 homens de genio que encontrou na Inglaterra. Mais de 16 % dos allemães eminentes estão no mesmo caso; em França de 10 a 13% dos literatos são de modesta extracção. A publicidade, hoje em dia, é uma força de rapida e notavel popularidade que equivale a uma ascensão: Rodolpho Valentino, Gloria Swanson e Douglas Fairbanks são exemplos conhecidos no mundo da arte cinematographica.

O *capitalismo*, isto é, nas sociedades primitivas a pilhagem e a rapina, nas sociedades civilizadas os negocios, a riqueza, de um modo geral, é um factor efficiente de mobilidade ascendente. A historia economica do mundo o prova a cada passo. Mais de 70 % dos millionarios norte-americanos fizeram fortuna nos negocios. Segundo SOROKIN cerca de 30 % na industria, 20 % nos negocios bancarios, 12 % no commercio e 10 % nos transportes. Aos inventores, em compensação só cabe a parte minima de 4,4 %.

Por fim, a *familia* é tambem um meio de mudar de esphera social ou mesmo de camada social pelos laços do casamento. A mulher em geral segue o estatuto social do marido, e, por isso, nas democracias modernas, americanas principalmente, as herdeiras ricas se elevam socialmente "dourando" o brazão de algum nobre arruinado, mas titular, da Europa.

c) O *Mechanismo* desta circulação social, em tempos normaes, funcçiona regularmente e sem processos anarchicos. Consiste elle em *apurar* as aptidões individuaes para as differentes funcções, em *seleccional-as* em vista das diversas posições sociaes e em *distribuil-as* pelas camadas sociaes. Mas este mecanismo de collocação de cada um no lugar que lhe compete é, segundo as sociedades e a época, mais ou menos perfeito.

São necessários, antes de tudo, *testes de qualidades geraes*, intelligencia, saude, character e sociabilidade; em seguida, devem ser applicados *testes de qualidades especificas*, isto é, de capacidade para taes e taes funcções, como sejam conhecimentos profissionaes, voz, habilidade, gosto, etc. São as intuições sociaes da Familia, da Escola, do Estado que devem servir de agentes a semelhantes escolhas, selecções e distribuições de individuos. Em summa, da orientação profissional são responsaveis, cada uma numa certa medida, todas as grandes estruturas sociaes.

Numa sociedade em que a *Familia* é instituição estavel, o casamento é duradouro, a sua dissolução em vida dos conjugues é rara ou inexistente; os laços contrahidos entre individuos de camadas sociaes differentes constituem excepções; a educação compete quasi exclusivamente ao lar, reduzindo assim o papel selectivo das *instituições suppletivas*; a herança paterna profissional é natural. Numa sociedade de familia instavel ou abalada, o matrimonio é menos solido como laço e dissolve-se mais facilmente, as allianças entre representantes de camadas differentes são mais frequentes; o papel da familia como educadora é reduzido pela collaboração mais efficiente de instituições suppletivas que recebem os individuos em idades mais tenras e substituem a familia como agente de selecção e distribuição; a carreira dos filhos só occasionalmente coincide com a dos paes. Entre estes dois typos extremos de Familia, ha innumeradas transições.

De seu lado, a Escola, como mecanismo de canalização social, varia as suas funcções, estendendo ou restringindo o seu campo de acção segundo o estado de desintegração mais ou menos adiantado da Familia. E' justamente devido a esta lenta evolução social em vista de uma acção suppletiva mais completa, invadindo as attribuições primitivas da familia, que a Escola vae se tornando cada vez mais o mecanismo da escolha, selecção e distribuição que a familia vae abandonando por falta de aparelhamento proprio, de cultura, de aptidão ou simplesmente de oportunidades numa sociedade, em rapida

mudança. Por isso também, vai diminuindo o interesse focalizado na instrução propriamente dita, nas disciplinas, no livro e crescendo a atenção dada á educação, no sentido mais largo do termo.

Ao lado do problema qualitativo de provimento das elites num grupo, ha o problema *quantitativo*. A proporção da elite deve estar em relação com a importancia numerica e a organização do respectivo grupo. Póde haver *superprodução* de candidatos para as camadas superiores ou *sub-produção* delles: nos dois casos é prejudicial o recrutamento, porque existe um "optimum" de proporção do qual só devem ser fracos os desvios. A formação de elites muito além das necessidades do corpo social só serve para crear classes de descontentes levados a organizar canaes proprios de elevação por meio de opposição ás instituições e reconstrução por meios revolucionarios. As elites demasiadamente restrictas predispõem ao despotismo.

De um modo geral, em conclusão, póde se dizer que os mecanismos de selecção e distribuição social são responsaveis pela qualidade de individuos que se acham respectivamente nas camadas altas e nas camadas inferiores. O caracter e as qualidades das instituições determinam a importancia e o typo de selecção e por isso devem ser julgadas boas ou más; se os *critérios de selecção e distribuição* são falhos, forçosamente estará também errada a organização e prejudicada a sociedade. Dahi o papel capital que cabe aos *factores educativos* de orientação e preparo, no mecanismo da mobilidade social vertical: não póde haver *progresso* se o processo é defeituoso e os individuos deslocados são outras tantas ameaças para a sociedade. "Em ultima analyse, diz SOROKIN, a historia é preparada pelos proprios homens" .

d) Os differentes degraus da escala social não se caracterizam unicamente pela riqueza relativa e a importancia social, mas o proprio elemento humano, isto é, o *physico individual* também apresenta differenças medias e significativas. E' assim que um grande numero de me-

dições realizadas em diversos paizes tem provado que a estatura media, num mesmo paiz, é superior nas classes altas. LIVI, citado por SOROKIN, apresenta os resultados de 256.000 soldados italianos entre os quaes os recrutas abastados mediam uma estatura media de 1,m.66, os filhos de negociantes 1,m.65 e os filhos de operarios e de lavradores 1,m.65 e 1,m.64. O facto se verifica em todas as estatisticas do mesmo genero feitas na Suissa, na França, na Alemanha, na Bulgaria, na Russia, etc. A mesma correlação se acha tambem verificada nas classes differentes entre populações primitivas actuaes, polynesias, fijianas, tasmánianas e outras. E' provavel que identicas observações poderiam ter sido feitas, na Grecia antiga, entre hilotas e esparciatas.

Igualmente ficou provado por numero de investigações que o *peso medio* varia entre as classes altas e as classes inferiores nas mesmas proporções. A *capacidade craneana*, embora observada em menor escala, não deixa de revelar tambem pesos maiores nos *cerebros* de individuos superiores.

Quanto ao *indice cephalico*, apesar das affirmações reiteradas de AMON, VACHER DE LAPOUGUE e GOBINEAU, a superioridade dos dolicocephalos é pura fantasia. Dolicocephalos do passado são difficeis de identificar; dolicocephalos são actualmente os Esquimós, os Australianos e os Hottentotes. Inqueritos norte-americanos averiguaram dolicocephalos acompanhando atrazo mental. A lenda da missão civilizadora dos Nordicos parece hoje desacreditada para sempre.

Anomalias e deformidades são talvez mais frequentes em classes desprotegidas. A *belleza physica*, sem ser canal de accesso, facilita entretanto a mobilidade social vertical, principalmente para o sexo feminino que, por meio de escolha matrimonial, artistica ou outra, recruta elementos mais perfeitos para as classes superiores: é ahi uma variedade da *selecção sexual* de DARWIN, operada pelo palco, pelo cinematographo e pelos concursos de beleza. De certo modo, as occupações intellectuaes, o afasta-

mento do trabalho manual, maiores facilidades de vida, melhores condições hygienicas determinam o embellezamento dos typos humanos.

Em estreita correlação com as características physicas, hereditarias ou adquiridas, encontradas nas diferentes camadas sociaes, se acham as suas respectivas condições de saude, condições medias, bem entendido.

As classes superiores, por serem exactamente as mais favorecidas, gozam de mais saude physica e de maior vitalidade. E' mais longa nellas a duração media da vida e mais baixos são os seus coefficients de mortalidade. Uma estatistica franceza de 1911-1913 relativa a Paris, indica uma mortalidade, por 1.000 adultos, de 11%, de 13%, de 16%, e de 22,4% respectivamente para classes ricas, abastadas, remediadas e pobres.

A correlação parece ser permanente e ter existido em todas as sociedades de todos os tempos, tanto mais quanto semelhante superioridade physica é exactamente uma condição de promoção social. Ao contrario, quando ella não existe, ou quando ella desaparece por degeneração dos elementos superiores, decaem as classes dirigentes e são substituidas por novas camadas que se elevam.

Este aspecto da selecção natural parece ter sido ainda mais marcado nas sociedades do passado, principalmente nos grupos primitivos, em que a força e o valor pessoal desempenharam papel ainda mais saliente. A quasi totalidade dos chefes de Estado, ministros ou grandes homens da historia que desenvolveram uma actividade cyclonica foram physicamente fortes.

Com os progressos da civilização material entretanto verifica-se que a correlação entre a *estratificação social* e a *estratificação biologica* vae cedendo o passo á coincidência da primeira com a *estratificação intellectual*. As elites se recrutam cada vez mais entre os grupos mais aptos a conformar a sua conducta com as circumstancias e a tirar proveito das occasiões.

A não ser em periodos de decadencia, esta correlação existe positivamente, apesar de ser variavel, segundo o

paiz e a época. Ella não é perfeita e nem sempre são requeridas para predominar as mesmas qualidades mentaes. A decadencia das classes superiores, muitas vezes, principia com o enfraquecimento e o desaparecimento destas feições, especialmente com excessos de sentimentalismo e depreciação do character. Os requintes de civilização material amollecem os individuos e corroem os grupos.

Os *testes de intelligencia* têm sido, em grande numero e em toda parte, applicados ultimamente á comprovação da estratificação intellectual nas differentes sociedades. Entre nós, ISAIAS ALVES, estudando 7.632 creanças no Districto Federal, chegou a um resultado que, sem representar propriamente classes, representa entretanto grupos mais ou menos estratificados: o Q. I. medio dos alumnos brancos foi achado em 79,8; e dos *mestiços* em 73,7 e o dos *pretos* em 70,25 (ISAIAS ALVES - Testes de Intelligencia nas Escolas - 1932).

4. *Causas e effeitos de mobilidade social.*

I. Em materia de phenomenos sociaes é quasi impossivel estabelecer relações de causalidade, predomina antes uma certa *interdependencia* que permite, ás vezes, notar variações concomitantes ou “funções variaveis”, segundo a expressão de P. SOROKIN.

Onde existe vida social, existem estratificações e mobilidade e taes factos precisam ser explicados.

A explicação fundamental parece residir nas differenças individuaes em qualidades e gráus de capacidade: estes elementos innatos determinam, em primeira analyse, as desigualdades ou, pelos menos, predispõem a ellas, se outros factores não intervêm. Nas sociedades animaes e nas sociedades primitivas estas differenças se impõem mais necessariamente ainda do que nas organizações superiores, mas persistem nellas.

Um outro elemento de explicação reside no meio physico e no meio social em que evoluem os individuos. O

acaso da occupação de um terreno mais propicio, um ponto de pesca ou de caçada mais favoravel traz uma vantagem ao individuo que sabe disto tirar proveito. O facto de nascer numa familia de mais recursos, de frequentar um meio mais culto tambem constitue uma vantagem e pôde determinar uma modificação das qualidades innatas. São pois ahi factores naturaes e espontaneos de differenciação.

Ha sociologos, como GUMPLOVICZ e OPPENHEIMER que baseiam as differenciações sobre os factores de violencia, a lucta e a guerra. As aristocracias são formadas pelos vencedores, as regras que elles impõem são origem das leis que confirmam os seus privilegios. Não resta duvida que tal deve ser uma das fontes das desigualdades e da formação de camadas sociaes, mas é facto que mesmo nas sociedades pacificas ha hierarchias e que, antes de subjugados, os grupos já tinham a sua estratificação social. A violencia é um factor importante que facilita, mas não exclusivamente, a differenciação.

A heterogeneidade, innata, adquirida ou provocada actua de modo mais efficiente do que as similaridades naturaes, as homogeneidades e as uniformidades, sobre a mobilidade social.

II. Outras condições que favorecem a circulação vertical actuaem, em todos os tempos e em todas as sociedades, entre ellas:

a) o *factor demographico* representado por uma esterilidade mais marcada, isto é, uma taxa de nascimentos menor e, occasionalmente, com uma mortalidade maior. Estas circumstancias determinam "vacuos sociaes" que precisam ser preenchidos. A extincção das familias aristocraticas é um phenomeno conhecido apesar dos nomes sobreviverem em individuos que se pretendem descendentes dellas: das 59 familias "mediatizadas" mencionadas no Almanaque de Gotha, 6 desapareceram no decorrer do XIX^o seculo.

b) a *dissemelhança* entre paes e filhos, determinada por razões biologicas ou outras, apresenta filhos mais do-

tados ou menos dotados do que seus progenitores. O estudo de gerações successivas de millionarios americanos offerece desvios consideraveis do typo primitivo que constituiu a fortuna. Nas monarchias é frequente o exemplo de degenerescencia dos successores dos fundadores da dynastia: os merovingios foram um exemplo typico. Exerce uma pressão social repressiva sobre os individuos inaptos a desempenhar a missão do grupo em que nasceram a propria sociedade.

c) as *mudanças no ambiente social*, isto é, nas suas ideias directrizes, nos seus interesses ou no seu modo de vida. A cada idade corresponde um typo de ideal ou uma ordem de preoccupações. Uma classe póde ser perseguida numa época, e, em consequencia de mudanças sociaes, passar a dominar: foi o caso dos christãos no tempo de Constantino.

d) a *distribuição defeituosa* dos individuos na escala social. Encontra-se este factor mais ou menos intensamente em todas as sociedades: ha sempre um hiato na distribuição das responsabilidades sociaes entre as qualidades que os detentores de cargos deveriam ter e as que, na realidade, possuem. Resulta isso de processos de selecção inadequados; segundo as épocas de guerra, de paz, de crise ou de prosperidade, a sociedade precisa de leaders differentes. Em consequencia, a acção dos descontentes se opera no sentido da circulação vertical, para uma redistribuição por meios violentos, isto é, por revolução. A normalidade social só póde existir com a redução ao minimo deste hiato inevitavel.

III. Nas sociedades de *civilização occidental*, a *mobilidade horizontal* e vertical tambem, cresceu muito desde o fim do XVIII^o seculo, em seguida á Revolução franceza. Coincidiu isso com uma circulação geographica mais intensa; com a *urbanização* verifica-se igualmente um affluxo de *forasteiros*: em Paris, por exemplo, só 35% dos habitantes são parisienses. Em cada paiz vae crescendo tambem o numero de *estrangeiros*: a Suissa que contava 3%,

de estrangeiros em 1850 passou a ter 7% em 1880, 11% em 1900 e 14,7% em 1910. A grande guerra suspendera por algum tempo esta infiltração estrangeira mas actualmente já recommçou. Os grupos de trabalhadores e de operarios tendem cada vez mais a ser recrutados entre individuos de afastada proveniencia; dahi resulta heterogeneidade. Uma ideia da circulação, determinada pelo trabalho diario, póde ser dada pelo crescimento em vinte annos da media annual de viagens por cabeça, em Londres, de 166 em 1902 a 386 em 1922.

Não é menos caracteristico o intercambio ou mobilidade horizontal de *objectos e ideias* desde cartas e jornaes até cortes de cabelo e principios communistas. O Christianismo e o Islamismo tomaram seculos a se propagar; hoje, ideias, crenças, ideologias se succedem com rapidez; influencias se substituem com a mesma facilidade. Os inventos e as modas se alastram precipitadamente: os modelos mal entram no uso que já “ha cousa melhor” ou mais aperfeiçoada. Esta rapida diffusão das cousas é o signal caracteristico de nossa civilização em que o *dynamismo* não permite mais o isolamento territorial e a originalidade individual.

A circulação horizontal dos individuos no mundo moderno tambem se traduz pela instabilidade dos trabalhadores que mudam de occupação e de local com grande frequencia. A circulação interfamiliar, traduzida pelo divorcio, é outro symptoma de instabilidade, principalmente nas cidades. Identica circulação se manifesta nas nacionalidades, nas religiões, na politica, etc.

Quanto á mobilidade vertical, nas sociedades occidentaes, a transmissão de profissões de paes para filhos é no maximo de 70% e no minimo de 10%, o que prova que os grupos profissionaes estão longe de ser rigidos ou impenetraveis. De outro lado, os trabalhadores não especializados ou não qualificados deslocam-se mais facilmente do que os especializados ou qualificados.

A transmissão do estatuto economico de uma geração para a outra é difficil calcular hoje com alguma exa-

ctidão, porque dentro da propria vida do individuo o seu estatuto economico varia consideravelmente.

Ha tambem uma intensa circulação pelos canaes politicos nas sociedades occidentaes, principalmente nas épocas perturbadas.

IV. Relativamente mais faceis a estudar do que as causas da mobilidade social são os seus *effeitos*, isto é, as funções desta fluctuação.

As migrações territoriaes deslocam os individuos e as cidades drenam os melhores elementos ruraes. Nellas se preparam a selecção e a nova distribuição dos individuos. De outro lado, com a intensidade da vida moderna, as camadas superiores, como vimos, vão se depauperando e deixando vacuos sociaes que recém-chegados têm de preencher. O rapido progresso de uma sociedade de grande mobilidade é caramente conquistado: despesas materias e prodigalidades cerebraes gastam as reservas de capacidade de uma geração; ha mesmo desperdicio de energia humana. Uma sociedade immovel economiza mais as suas forças.

Mas esta continua drenagem de elementos humanos que seria sufficiente para levar ao esgotamento social é felizmente compensada por um melhoramento continuo das condições biologicas: progressos scientificos, hygiene, longevidade, redução das molestias e epidemias. A educação, com uma preparação mais satisfactoria das elites, sempre renovadas e melhor distribuidas, tambem poderá vir a ser uma compensação ao desgastamento social que traz a excessiva mobilidade.

A historia de muitas nações parece indicar a existencia de movimentos cyclicos, com o apparecimento, o desenvolvimento e decadencia de sociedades. Incontestavelmente ha periodos de apogeu e outros de depressão; não parece entretanto depender isso da antiguidade ou da infancia de uma nação: o Japão, nação velha, tinha "acumulado", durante longa estagnação e immobibilidade, um material humano superior, o que deu a sua sociedade movel actual, uma invejavel elite.

V. Entre os effeitos mais notaveis da mobilidade social nas sociedades modernas de civilização occidental, accentua SOROKIN os seguintes:

a) A *versatilidade* maior que provocam os deslocamentos horizontaes e verticaes torna o individuo mais plastico em seu comportamento. Habitos rigidos não se implantam mais tão frequentemente, porque as mudançās que se operam no estatuto economico dos individuos os obrigam a uma constante readaptação.

b) A multiplicidade de *atmosferas sociaes* por que passa o individuo, a experiencia que lhe trazem padrões de vida differentes, a propria variedade de pontos de vista que é levado a adoptar, *alargam as suas ideias* e reduzem os seus preconceitos.

c) A necessidade de perpetua readaptação do individuo ao meio social não deixa entretanto de actuar sobre o seu *systema nervoso*, exercendo sobre elle sempre maior pressão.

d) Com uma maior diversidade de combinações possiveis, de cousas e de valores, surgem novas ideias: é assim despertado o *espirito inventivo*. A multiplicidade dos contactos sociaes intensifica a vida cultural. Por isso, acha-se especialmente estimulada a *vida intellectual* dos grupos nas épocas de transição ou de mudanças que facilitam a mobilidade social. O Renascimento foi uma destas épocas. Em compensação, o excesso de pressão social que impõe estes periodos predispõe ao alastramento de molestias mentaes.

e) Apesar deste estimulo mental, não deixa entretanto de prevalecer uma certa *superficialidade nos conhecimentos*. A necessidade de saber muita cousa num mundo de crescente complexidade leva á educação livresca e, como resultado, traz uma diminuição da sensibilidade, privada dos contactos directos. São consequencias da versatilidade intellectual o *scepticismo*, o *relativismo*, o *cynismo* e a *descrença*, quando não o proprio desanimo. Por isso reagem, em certas occasiões, as massas: os seus movimen-

tos são de defesa do seu *conservantismo* contra os excessos do *intellectualismo*. A condenação de Socrates e o veredictum do tribunal de Dayton foram movimentos typicos deste genero.

f) A rapida successão dos acontecimentos no turbilhão social contemporaneo reduz a vida sentimental baseada sobre laços de estabilidade e duração, apaga a *intimidade das relações mutuas* e augmenta as *distancias sociaes*, no proprio seio da familia, entre paes e filhos. Num meio social sempre mais denso, o individuo se acha cada vez mais *isolado*: dahi a procura de um palliativo na ideologia, nos divertimentos, nas associações apressadamente formadas, no conforto material, nos requintes da civilização, para attenuar quanto possivel a sensação de isolamento provocador desta *inquietação psychologica*.

g) Como consequencia destes factos de ordem mental, nota-se uma *desintegração das ideias moraes* que se traduzem por symptomas alarmantes como sejam o rapido augmento da *criminalidade*, principalmente infantil. Os esforços a fazer para combater semelhantes prejuizos sociaes só poderão ser tentados por meio da *educação*.

h) Em compensação, algumas vantagens resultam tambem da mobilidade social: hoje, nas democracias occidentaes, existe pelo menos a possibilidade de uma *melhor distribuição dos individuos* segundo as suas capacidades, partindo de uma igualdade talvez ainda um tanto theorica. Esta distribuição adequada que é a melhor justificação da mobilidade, só será perfeitamente realizada quando as instituições de selecção tiverem uma organização efficiente e não mais permittirem *privilegios* indevidos e *parasitismo* de toda a especie.

i) Outra serie de vantagens está nas possibilidades maiores de *desenvolvimento intellectual* e do *progresso economico*. O *complexo cultural* que constitue a civilização occidental acha-se dotado de uma *continuidade social* mais garantida, de uma força real que contrasta com as civilizações passadas porque tem elementos mais solidos de duração; o complexo actual é generalizado e alastra-se

á custa dos complexos culturaes locaes, o que vae lhe dando mais vigor e vitalidade. Estabelece-se assim uma ampla base de *solidariedade* que aliás não impede os antagonismos.

j) Mas esta propria *solidariedade* se estende além dos limites e das fronteiras e estabelece um *cosmopolitismo*: o individuo tornado mais indifferente ao individuo seu semelhante, internacionaliza-se tambem.

Tenderá semelhante mobilidade a crescer ou a decrescer? O problema não é de facil resolução. Não ha probabilidade de vel-a enfraquecer actualmente; nem ha interesse nisso. O que a sociedade realmente precisa é *melhorar o mecanismo* desta mobilidade, systematizal-a para tornal-a efficiente, organizar os seus canaes de accesso de modo mais scientifico. Vejamos, como exemplo, o que é hoje, segundo EDMOND GOBLOT, a situação da *burguezia*.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Justificar a interpretação de distancia social sob o ponto de vista psychologico, como o fazem Park e Bogardus.
- II — Até que ponto póde a divisão do trabalho explicar a estratificação social?
- III — Effeitos das migrações individuaes sobre as distancias sociaes.
- IV — Estudar as possiveis consequencias do espirito de invenção do individuo em relação a seu estatuto pessoal.
- V —

REFERENCIAS

- TRISTÃO DE ATHAYDE — Problema da Burguezia.
- OLIVEIRA VIANNA — Populações meridionaes do Brasil.
- OLIVEIRA VIANNA — Evolução do Povo Brasileiro.

CAPITULO XIV

Os Niveis Sociaes e a Burguezia

§ UNICO — UMA INTERPRETAÇÃO DE E.
GOBLOT

A ideia de classe social. — Classes e riqueza. — Classes
e profissões. — A moda. — Educação moral, intelle-
ctual e esthetica.

Os Niveis Sociaes e a Burguezia

I. A igualdade civil e politica conquistada pela Revolução Franceza não acarretou a igualdade social: uma pseudo-aristocracia implantou-se, sobre as ruinas da nobreza, a *burguezia*. Mas a burguezia não constituiu casta, mas sim *classe aberta*, accessivel, da qual se póde sahir por desclassificação, na qual se póde entrar por accesso. Como as castas porém, a burguezia procura conservar as suas regalias, as suas superioridades, mesmo quando não são mais retribuições de serviços prestados á Sociedade.

Os privilegios da burguezia consistem principalmente em *distincções*, isto é, se reduzem a opiniões, a juizos de valores sociaes, á chamada “consideração”. Este ascendente moral das “autoridades sociaes” segundo a expressão de LE PLAY, resulta, em geral, de uma educação mais demorada e aprimorada.

O individuo ennobrecido numa monarchia era perfeitamente tido por igual ao nobre; na burguezia, não, a adopção dos usos burguezes faz o perfeito burguez, apesar de transparecer ás vezes o estado anterior. O individuo não se torna isoladamente burguez, “aburgueza” também a sua família e isso, ás vezes, é operação difficil, porque os “modos” nem sempre são de facil adopção. Da mesma forma, um burguez póde *decahir*, quando não póde mais sustentar as apparencias burguezas de residencia e fortuna. A origem da burguezia é o commercio e a industria principalmente. Ella se apoderou da representação politica. Subdivide-se também em pequena e alta burguezia, segundo os recursos, os padrões de vida, mas tudo neste nivel é burguez e reina uma igualdade theorica que serve a marcar a barreira que separa della o povo.

A *profissão* não determina a classe a que pertence o individuo, mas a classe, em regra, determina a profissão que elle escolhe. A burguezia quer passar por ser uma *elite social* e procura sel-o por meio de uma educação, de uma cultura, de um padrão de vida e modos, por meio tambem de um cerimonial: a etiqueta.

“Toda demarcação social, diz EDMOND GOELOT, é ao mesmo tempo barreira e nivel... Internamente, toda classe é igualitaria, não admite declives nem alturas: a igualdade dentro da classe é condição de sua superioridade”.

As desigualdades individuaes são attenuadas pela *superioridade collectiva*, que exige uma reputação collectiva. Dahi a necessidade de adoptar um padrão não só de vida como de sentimentos e de ideias que *distingue* sem *singularizar*. Ha vicios que não desclassificam o burguez, ha apparencias, frequentações que o tornam suspeito: dahi a necessidade de certa hypocrisia social.

II. No mundo de civilização occidental, não ha transições insensíveis entre as classes: o individuo é burguez ou não é. Ha uma barreira individual, mas effectiva. São numerosos os individuos na vizinhança desta barreira, acima ou abaixo della; luctam com grande esforço ou para vencel-a ou para não cahir na *escala social*.

Mas a propria riqueza não é um criterio fixo para a localização da barreira na escala. Ha burguezes pobres e populares ricos. Os niveis sociaes não são estabelecidos como entre os povos primitivos pelas posses ou, como no antigo regimen, pela hereditariedade e os privilegios que *legalmente* classificavam. A distincção de classes é questão de valores sociaes, de juizos não racionalmente estabelecidos, os *juizos de classe*. O individuo póde se julgar livre da opinião collectiva, ter as suas ideias pessoaes, entretanto não é livre na sua acção, nella tem de se conformar ao constrangimento social do meio.

Os valores sociaes que classificam são puramente *sentimentaes*, mas operam sobre os individuos ao ponto de lhes impor uma conformidade mental. A riqueza, por exemplo, é tida por tão importante que o orgulho de in-

dividuo é levado a estabelecer nella o seu criterio: o que o homem possui, o modo delle se vestir, assumem proporções decisivas. Elle acaba se gabando de ter um bello cavallo ou uma bella casa, esquecendo que o elogio, em vez de recahir sobre si proprio, recae, em realidade, sobre o animal ou a casa. Os juizos de existencia são assim neutralizados pelos *juizos de valores*, juizos mysticos, segundo os qualifica LÉVY-BRUHL, que são independentes de senso critico. Por isso, diz acertadamente GOBLOT, "são os olhos de outrem que nos arruinam". As despesas as mais indispensaveis são sacrificadas, na pequena burguezia, ás despesas de apparencia, no esforço que faz o individuo de manter a sua condição, numa escala social em que a pobreza envergonha mais do que o proprio vicio. O que marca o individuo é talvez menos a sua riqueza do que o uso que della elle faz: dahi as complicações sem numero da vida burgueza, a accumulacão de inutilidades que significam mais do que valem; dahi tambem a concepção da mulher burgueza ociosa, imprestavel, entregue ás banalidades e visitas diarias multiplas, concepção esta que prevaleceu até bem pouco tempo na sociedade occidental, por causa da significação que tinha semelhante vida de futilidade e tempo perdido; dahi enfim, igualmente a necessidade de reduzir o numero das creanças no seio da familia, para poder se manter no nivel social, a todo custo.

III. O *trabalho diario* e a *profissão* regem os sentimentos, as ideias e os gostos. Os individuos que trabalham lado a lado se frequentam, se imitam e formam grupos, mas não formam classes, porque são em geral as classes que determinam a escolha das profissões, que as separam umas das outras estendendo a ellas as suas barreiras.

Os misteres repugnantes ou penosos são os primeiros afastados, mas a burguezia estendeu o seu tabú aos proprios trabalhos manuaes. E' nestes principalmente que ella timbra em salientar as distancias sociaes. Estas distancias são mais marcadas na *cidade* do que no *campo*, no *interior do lar*, do que na cidade. Mais a possibilidade de uti-

lizar as mãos é grande, maior é o cuidado de levantar a barreira. O burguez não se serve, é servido; se, por desejo seu, se entrega a um trabalho manual, de simples jardinagem, por exemplo, frisa bem que é por gosto e gratuitamente. Elle vende ou aluga sua intelligencia, sua experiencia, sua presença mesmo, mas não as suas mãos. E' o preconceito do trabalho mental baseado sobre a sua superioridade sobre o trabalho servil.

Resulta deste estado de espirito a impossibilidade de collocar acertadamente em profissões ajustadas ás suas capacidades, os filhos burguezes menos dotados, inaptos ao trabalho de iniciativa e mando. Os intellectuaes não formam uma classe distincta, mas mesmo sem grandes recursos são considerados como burguezes, quando se sujeitam á roupagem burgueza, por serem as suas remunerações tidas por inferiores aos serviços que prestam. A burguezia os emprega para manter a sua reputação de *elite cultural*, mas teme as suas ideias adiantadas, que ameaçam sua segurança e seus princípios. Na mesma categoria entram os artistas que a burguezia acha de bom gosto proteger.

A necessidade de preparar um burguez, de educá-lo e dotá-lo de cultura para manter-se no nível representa sacrificios pecuniarios, pois as profissões liberaes requerem trabalho não remunerado, até 22 ou 23 annos. "Aos 25 annos, diz GOBLOT, o jovem burguez é um capital humano que ainda não rendeu juros, neste sentido póde ser chamado de capitalista". Além dos estudos, a burguezia dota seus filhos de uma *educação de modos*, de polidez, de complicados usos que constituem a necessaria "distincção".

IV. Nada mais do que a "distincção" caracteriza a burguezia: o nobre antigo conhecia o valor, o talento, a graça, o encanto pessoal, mas o burguez descobriu a distincção, isto é, a demarcação social. Ora, a marca por excellencia é o traje, o vestuario, a *moda*. O burguez se veste principalmente para se distinguir, para ser reconhecido.

O vestuario tem funcções diversas, sendo as principais as funcções *hygienica*, *pudica*, *esthetica* e *distinctiva*. Esta ultima é o signal exterior que apaga as desigualdades individuaes e crea as desigualdades sociaes.

A *ornamentação* do corpo é antiga na historia da humanidade, o homem primitivo vestiu-se menos para se cobrir e se proteger do que para se mostrar. Dahi a importancia das pulseiras, dos brincos, dos aneis e dos collares. O desejo de parecer, de crescer aos olhos dos outros, de provocar *inveja* ou *admiração* é traço fundamental da natureza humana. "E' necessaria muita cultura e reflexão, diz GOBLOT, para preferir o que se é realmente e o que se vale por si mesmo ao valor que se pensa ganhar aos olhos dos outros por ornamentação adventicia".

O *constrangimento social* exerce a sua pressão por meio da *moda*, impondo ao individuo o seu traje. Não ha maior tyrannia, porque mata pelo ridiculo e ninguém escapa, quaesquer que sejam os absurdos que ella impõe.

Mas a moda tem uma funcção *esthetica* e permite certas interpretações pessoaes, uma esphera limitada de manifestações. A mulher não póde ser *original*, mas deve evitar ser *vulgar* nos seus trajes. A delimitação é subtil, mas o costume tem de revelar sufficientemente o meio social. E' exactamente esta oscillação perpetua entre a originalidade e a vulgaridade que permite um sem numero de combinações, de imaginações, de invenções e dahi a *variabilidade* do costume feminino, da moda. E' o caracter distinctivo que é tão facilmente imitado, copiado e vulgarizado que a torna necessariamente tão mutavel. A moda sendo signal de classe, não póde durar muito: ella procura ser portanto facil a imitar para ser uniforme, mas bastante difficil de copiar para ficar distinctiva. Ora isso sacrifica muito o seu valor esthetico que, em épocas passadas, nos tempos das aristocracias, era realmente grande. No costume masculino especialmente, verifica-se que a *sobriedade*, a *austeridade* neutralizaram totalmente a *esthetica*. O perfeito burguez que mais bem se veste é o que mais se assemelha a uma estatua de ci-

mento armado. As suas formas geometricas marcam bem que o seu valor decorativo foi definidamente sacrificado ao seu valor distinctivo. A moda masculina affecta desdenhar toda superioridade baseada sobre vantagens exteriores. O luxo, se póde ser pago, é todo devoluto á representação feminina da familia. Isso reflecte toda uma mentalidade, toda uma civilização.

V. A burguezia tambem tem a sua educação que marca os *niveis* e as *barreiras* que distingue. A “distincção natural” não é burgueza porque sendo innata não é de classe; a distincção burgueza só póde, em consequencia, ser adquirida pela educação.

Ha, na *educação moral*, uma qualidade superficial de grande importancia social, a polidez — é o comportamento que permite a vida social com um minimo de attritos. A polidez burgueza é *convencional*, obedece a um codigo que tem infinitas subtilidades e matizes; comporta benevolencia, lisonja e uma certa hypocrisia, que varia segundo os individuos.

A base da educação moral é geralmente dada por rudimentos de instrução religiosa, frequentemente insufficientes; o resto é feito pela vida de familia, o exemplo, o meio social. Mas é notavel que, na burguezia, o pae atheu faz questão de educar religiosamente os filhos.

A burguezia preconiza as *virtudes medias*, ella teme o heroismo e o sublime. A sua moral pratica é caracterizada pela delicadeza dos sentimentos, mais ou menos sincera, mas real, porque distingue. A burguezia estabeleceu na sociedade algumas qualidades de *probidade*, de *dignidade* e de *seriedade* incontestaveis. Na vida familiar, introduziu a pureza dos costumes que contrasta com a dissolução da familia aristocratica de outr’ora. Em compensação, o rapaz é favorecido pelo mais completo espirito de tolerancia, o que contribue muito á prostituição urbana e á perversão das classes desprotegidas á custa das quaes usa e abusa de sua inexplicavel liberdade. A *respeitabilidade* burgueza se limita ao lar; é um progresso, mas não é tudo.

VI. A distincção de classes prevaleceu e prevalece ainda na distribuição da *cultura intellectual*. Numa sociedade democratica, a igualdade de todos diante dos beneficios da educação é um principio fundamental, pois além do operario, do camponio ou do empregado do commercio, a nação tem de formar, em cada um delles, o cidadão, senão não ha democracia.

A burguezia porém, como classe dirigente, tem afastado as classes inferiores da cultura superior; o direito lhes é *theoricamente* concedido de tomar parte nesta cultura, mas *praticamente* não lhes são proporcionados os meios. A escola, felizmente, vae evoluindo e hoje o empecilho é menos a taxa dos cursos do que a necessidade premente de ganhar a vida que afasta os jovens desprotegidos da fortuna.

Mas os *exames* secundarios, os diplomas de faculdades foram e ainda são barreiras que procuram marcar *niveis culturaes*. As discussões que nasceram a proposito do ensino do latim, quando surgiu o conflicto entre o *ensino classico* e o *ensino scientifico*, no fundo, resumia-se em uma *cultura de luxo*, capaz de differenciar, de distinguir os que tinham tido tempo a perder e os que se tinham dedicado á parte pratica da cultura. O collegio secundario ainda está muito profundamente imbuido do *espirito de classe* e o preconceito de só desenvolverem os estudos literarios as "faculdades de intuição" do individuo ainda tem uma certa força.

O burguez, quando estuda os interesses individuaes de seus filhos, bem vê a importancia da cultura scientifica e pratica, mas os seus interesses de classe requerem a cultura de luxo e, por isso, mesmo quando a capacidade mental do candidato não ajuda, o diploma tem de ser obtido por bem ou por mal, porque este diploma distingue e classifica. E' pois tambem a educação intellectual uma barreira, que ainda procura marcar niveis sociaes por um meio artificial, visto que a capacidade sendo natural não distingue.

VII. Quanto á *educação artistica*, ella evoluiu muito nas classes burguezas. A principio, as tendencias innovadoras da arte assustaram o conservatismo e a austeridade burgueza. A educação da mulher sob o ponto de vista artistico era muito limitada pelos *preconceitos* e á *censura*.

Sendo porém culta por distincção, a burguezia não se podia declarar infensa á esthetica: os musicos e artistas eram tolerados e mesmo protegidos pelos "mecenass".

Mas, no fim do XIXº seculo, a arte entrou na moda e os costumes burguezes se alteraram. A liberdade e a independencia artistica soffreram da necessidade de distincção que lhes impoz a burguezia que conseguiu fazer da arte outra barreira social. Hoje o salão burguez tem a pretensão de ser intellectual e artistico. A's vezes consegue sel-o, mas em muitos casos, conferencias, exposições e outras manifestações são frequentadas por burguezes attrahidos apenas pela elegancia da reunião. São occasiões de encontro e de exhibição de fortuna.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Estudar os principaes privilegios que pertenciam á nobreza, no Antigo Regimen.
- II — Factores sociaes que actuam sobre a mulher burgueza moderna e acceleram a sua evolução.
- III — Descrever a posição social da professora publica numa communidade de civilização occidental.
- IV — O casamento burguez ; seu passado e seu presente. Criterios de escolha e "modus vivendi".
- V —

REFERENCIAS

- TRISTÃO DE ATHAYDE — Problema da Burguezia.
 OLIVEIRA VIANNA — Populações meridionaes do Brasil.
 OLIVEIRA VIANNA — Evolução do Povo Brasileiro.

Terceira Parte

O Processo Educativo

CAPITULO XV

As Finalidades

1. — AS VARIAÇÕES DOS OBJECTIVOS

Aperfeiçoamento individual e melhoramento social. —
Complexidade dos objectivos visados.

2. — REQUISITOS INDIVIDUAES

Efficiencia vital e capacidade de apreciação. — Ins-
trução e character.

3. — REQUISITOS SOCIAES

Saude do grupo e cultura. — Efficiencia e ethica
profissional.

4. — ESCOLHA DOS CRITERIOS

Principios de utilidade, importancia relativa e mu-
dança.

5. — O ESTUDO SCIENTIFICO DAS FINALIDADES

A especialização e os typos de actividade. — Nec-
sidades da creança e necessidades do adulto.

6. — AS FINALIDADES ETHICAS, SEGUNDO BAGLEY

Finalidades empiricas e finalidades ethicas. — Sus-
tentar-se, respeitar os outros, integrar-se no grupo.

As Finalidades

1. *As variações dos objectivos.*

Depois de uma descripção summaria do meio social em que surge o individuo, depois de uma revisão geral dos valores creados por este meio social e das possibilidades de deslocamento horizontal e vertical que elles permitem, chegamos á necessidade de uma analyse do *processo educativo* ao qual recorre a Sociedade, para ajustar o individuo ao meio social. E' indispensavel porém, examinar preliminarmente quaes os *objectivos* educacionais e as *finalidades* deste processo que suppõe a existencia de todo um complexo mecanismo escolar. Conhecidos os objectivos, por via de consequencia, serão de mais facil solução os principaes problemas que constituem a *Sociologia Educacional* propriamente dita, isto é, o curriculum, o ensino, a administração, a orientação dos discentes, a disciplina escolar e as actividades extra-classe (Vide: *Introdução*).

A pergunta que naturalmente se impõe desde logo é a seguinte: para a definição dos objectivos educacionais deve ser visado o interesse do individuo ou o interesse do grupo a que pertence? A finalidade será o aperfeiçoamento individual ou o melhoramento social? O processo educativo de uma Sociedade é exactamente a interpretação, no tempo e no espaço, que esta Sociedade dá a semelhantes perguntas, collocando-as sob o seu ponto de vista, e dando-lhe as respostas e as soluções mais de accordo com as suas preocupações. A *Historia da Educação* e a *Educação Comparada* não são senão quadros successivos, explicados e justificados, no tempo e no espaço, destas respostas dadas pelas sociedades humanas.

Nos estagios mais baixos da cultura humana, os primitivos não parecem ter tido em vista objectivos *especi-*

ficos e a educação deve ter sido *incidental*; já entre barbaros, o preparo é mais deliberadamente visado, com objectivos mais preciosos. Mas com as grandes civilizações historicas, verificamos a diversidade das finalidades em vista. São dictadas estas pelos ideaes, pelos valores sociaes que predominam no typo de civilização adoptada. E' assim que, entre os hebreus, os chinezes, como na Europa medieval, foi o ensino *religioso* tido como principal objectivo da educação. Já em Athenas, no apogeu de sua cultura, foram os objectivos *politicos* e *estheticos* principalmente visados, enquanto Esparta preferia as finalidades *civicas* e *militares*, como vinte quatro seculos mais tarde o Imperio allemão. Em geral, a formação do cidadão é a finalidade das democracias. Mas com o progresso e a civilização, o mundo contemporaneo visa um modelo de formação um tanto *complexo* e bastante impreciso. Os multiplos propositos, a propria significação exacta do que seja "cultura", tornam difficil uma interpretação unica: dahi uma terminologia vaga que sempre acompanha as "finalidades" da educação e as grandes variações que existem em sua interpretação. E' exactamente uma das missões principaes da Sociologia Educacional examinar o *complexo dos objectivos visados*, clas-sifical-os e estudal-os scientificamente em suas differentes categorias.

Póde-se, em consequencia, responder ás questões acima propostas: não ha antagonismo nem opposições entre o desenvolvimento normal do individuo e o melhoramento social de seu grupo; os interesses de um e de outro podem nem sempre ser identicos, nunca são, entretanto, contradictorios em suas consequencias ultimas. Constituem apenas dois pontos de vista de um mesmo problema, creados por actividades complementares. O typo mais elevado de perfeição individual, pensa ROBINSON SMITH, só se póde realizar no cumprimento de um serviço social.

2. *Requisitos individuaes.*

As necessidades individuaes que dictam os objectivos educacionaes e visam tornar a educação um ajustamento perfeito do individuo á Sociedade, para a maior felicidade de ambos, podem ser agrupados em quatro principaes categorias distinctas:

a) em primeiro lugar, e como condição basica, uma certa *efficiencia* vital, isto é, a conservação da saude e o melhoramento racional de suas condições physicas. “Mens sana in corpore sano”, sempre foi um principio considerado como essencial, mas nem sempre, entretanto, tem sido levado devidamente em consideração nos planos educativos do passado.

b) em segundo lugar, as *capacidades de apreciação* que existem no individuo precisam ser desenvolvidas integralmente. Entre as necessidades, os desejos, as inclinações da natureza humana existem alguns, e são numerosos, que, mais refinados e mais elevados, occupam um plano superior e a sua satisfação representa para o individuo uma fonte de felicidade e de gozos. A capacidade de apreciar os differentes valores, isto é, o interesse permanente por todas as cousas que valem a pena e sollicitam a attenção do homem culto, bellezas da natureza, manifestações da arte, literatura e estudos varios, esta capacidade de apreciar é relativamente rara. Não é que falte ao individuo normal a inclinação inicial, a aspiração mesmo, mas, na maior parte dos homens, não foi desenvolvida esta capacidade, devido a um evidente defeito de educação. Esta capacidade de interesse que possui o individuo e precisa ser desenvolvida, é exactamente o eixo de todo o systema da Educação Progressiva. O principal defeito da educação tradicional foi de multiplicar os exercicios de pura memorização ou mesmo de raciocinio sem, todavia, *motivar* sufficientemente os estudos, sem fazer appello á apreciação, sem despertar o interesse, não sómente pratico, mas tambem emotivo, humano. O terreno

sentimental, póde-se dizer, é o unico favoravel á cultura real e proveitosa no individuo.

c) em terceiro lugar, apresenta-se a *instrucção*, no sentido de aquisição de conhecimentos. Este objectivo foi admittido em todos os tempos, em todos os systemas de educação, ás vezes, com exclusividade. Quantos não confundem ainda hoje “educação” com “instrucção”! Corresponde a instrucção á premente necessidade de informação que assalta o homem desde os seus primeiros passos. Ella é tida, com razão, como a base mais segura da acção acertada. Infelizmente não é possivel ao individuo percorrer todo o campo dos conhecimentos humanos — é indispensavel uma escolha e ali surgem as hesitações e as divergencias, sobre o valor educativo dellas. Tambem não reina unanimidade entre educadores sobre os methodos de aquisição: *fazer*, dizem uns, é mais importante do que *saber*; sem saber, respondem outros, não se póde *fazer bem*. O conhecimento exacto illumina a acção, promove o esforço, mas requer tambem realizações.

d) por fim, uma finalidade basica, talvez a de maior alcance social, é a *formação do character*. A principio, reservada quasi exclusivamente á familia, tende cada vez mais a preoccupar a Escola. Consiste esta formação no desenvolvimento das qualidades pessoaes fundamentaes que se traduzem no comportamento e na conducta e, por isso, são do mais alto interesse para a Sociedade. E’ nesta formação do character do individuo que todos os conhecimentos adquiridos, todas as capacidades de apreciação despertadas, todas as technicas aprendidas revelam a sua efficiencia social. Capacidade, conhecimento, technica precisam igualmente o ferreiro honesto e o pratico da gazúa: entre elles a differença é apenas de character. Os estudos que não cream *ideaes de conducta*, que não determinam *habitos de sociabilidade* são talvez individualmente interessantes; sob o ponto de vista social, entretanto, de pouco ou nada valem. A educação que não é moralizadora, é falha nos seus objectivos.

3. *Requisitos sociaes.*

Não muito differentes dos aspectos individuaes examinados, e parallellos a elles, são os requisitos sociaes que visa a Educação.

a) A *saude physica* do grupo só póde ser resultado da saude physica de cada um de seus membros. A efficiencia vital do individuo, que já estudamos, deve pois ser visada não só para elle proprio, como tambem no interesse do grupo. E, com os progressos scientificos mais modernos, além da efficiencia individual, ha tendencia marcada de levar em conta, antes de tudo, a *saude publica*, isto é, de fiscalizar as condições hygienicas em que vive a communitade: é um alargamento do campo da hygiene pessoal. Mas a *educação hygienica* dos individuos não se limita a restricções individuaes para o bem-estar colectivo. Suppõe a adopção de medidas constructivas, envolve o ensino systematico dos principios de hygiene, das regras a applicar na casa, na cidade, nos logradouros publicos. Suppõe igualmente a formação de uma consciencia social dos direitos e dos deveres em relação á hygiene da raça, desperta o *senso da responsabilidade* de cada um na obra collectiva de prevenção de molestias, de taras hereditarias: a *Eugenia* vae assim se tornando uma materia de ensino que a Educação, mais cedo ou mais tarde, terá de considerar como parte integral de qualquer curriculo. Só assim poderá a legislação do Estado sobre saude publica ser perfeitamente comprehendida, e applicada por meio da collaboração intelligente dos cidadãos.

b) A *cultura mental* do grupo é outro objectivo que corresponde a um requisito individual. Em realidade, a cultura que o homem adquire por interesse proprio, não se limita a ser passiva e subjectiva, mas procura extenar-se, promover acção, objectiva-se socialmente. O homem verdadeiramente culto é um agente activo de cultura e procura diffundil-a no grupo. São relativamente raros os misanthropos egoistas. A sociedade precisa en-

contrar nos seus membros apreciadores de seus thesouros, individuos dotados do senso esthetico: só assim progredirão, em seu seio, as artes da musica, da pintura, da esculptura, da architectura, etc.

c) A *efficiencia profissional* do grupo depende da efficiencia que elle conseguiu desenvolver nos individuos que o constituem. Para não se tornar inutil ou mesmo perniciosa á Sociedade, a vocação deve receber della a orientação capaz de canalizal-a no sentido mais util á communitade. E' o estatuto economico do grupo que permite ao individuo entregar-se a tal ou tal outra profissão: com a evolução social mudam as profissões e dahi resultam tambem alterações de attitude em relação a ellas. A integração do actual systema economico da civilização occidental impõe, como condição de vida e de progresso, a necessidade da cooperação. Este systema suppõe uma interdependencia de actividade e relações que valoriza o espirito de cooperação.

d) O *aspecto moral* tambem é social e se impõe sob forma principalmente de ethica profissional. A honestidade não é uma qualidade que possa ser restricta ao uso immediato do individuo: ha uma honestidade social que incute a ideia de responsabilidade, que prescreve a obediencia voluntaria, isto é, livre, ás leis do paiz. As consequencias indirectas dos actos individuaes devem ser esclarecidas porque a maior parte dos prejuizos causados á sociedade não são nem crimes, nem infracções passíveis de penas leaes, são antes casos de omissão ou de leis burladas, resultantes de falta de civismo. A indispensavel sympathia, que representa o substracto das relações sociaes, não impede um criterio na sua applicação: o proprio serviço social, na expressão de R. SMITH, deve ser sociocentrico em vez de egocentrico.

4. *Escolha dos criterios.*

O estudo das finalidades da Educação constitue um dos pontos capitaes da philosophia da educação. Actual-

mente procura-se particularizar os objectivos e detalhal-os para definil-os especificamente. Ha, porém, um certo numero de pontos de vista, ou antes, de principios geraes, aos quaes se deve conformar a escolha, se não quer o educador se manter nas generalidades ou num idealismo vago, impreciso ou mystico. Na opinião de R. SMITH são elles os tres principios de utilidade, de importancia relativa e de mudança.

O *principio de utilidade* não traduz apenas um criterio de utilitarismo. A maior ou menor utilidade de um objectivo é, aliás, questão de opinião pessoal. Quando exaggerado e estreito, este criterio incorre na critica dos humanistas e dos classicos que accusam frequentemente a escola renovada de materialismo rebaixador dos ideaes e da cultura. Utilidade representa, na realidade, todos os desejos legitimos do espirito humano: cada individuo possue uma serie de inclinações e desejos que a educação póde satisfazer porque são uteis. A cultura em si não é menos pratica do que a propria profissão.

O *principio da importancia relativa* é o criterio que determina a escolha de accordo com a efficiencia que resulta do conhecimento; não sendo possivel accumular no curriculo todos os conhecimentos humanos, a preferencia deve ser dada a certos assumptos. E' evidente que as alternativas levadas em consideração variam com o typo de educação que se impõe, a idade do educando e as condições do meio.

O *principio de mudança* é exactamente dictado pelas variações que acabamos de mencionar. Não se admite mais hoje a possibilidade de uma longa permanencia do curriculo. Num mundo em mudança, mudam tambem as oportunidades e as necessidades: os objectivos devem obedecer ás mesmas regras e a sua alteração incumbe aos educadores que têm um senso perfeito de suas responsabilidades educacionais. As complexidades e as difficuldades de semelhante reconstrucção scientifica das bases da educação salientam a necessidade de estabelecer as

novas directrizes sobre estudos muito minuciosos e completos das necessidades sociaes.

5. *O estudo scientifico das finalidades.*

Este estudo minucioso e completo deve ser scientifico: hoje é profundamente influenciado pelos novos aspectos sociologicos sob os quaes é encarado o processo educativo.

A cada categoria de educandos corresponde um complexo de requisitos que constitue um typo especial de educação, destinado a dotal-os da maxima efficiencia social: é a sua vida diaria, com todas as suas necessidades, que é levada em consideração.

Todas as classes de uma população estão representadas na escola publica e, por conseguinte, devem ser attendidas. A educação é planejada para o typo medio numa população escolar normal.

O periodo da infancia e da adolescencia é, por excellencia, o periodo do maior esforço educativo systematizado e quanto mais adiantado o typo de civilização, mais prolongado se acha este periodo.

Com a especialização que reina na vida moderna, as escolas tambem se especializam para o preparo de todos os typos de actividade; mas, existindo varias categorias de alumnos em condições anormaes, tambem visa a educação alcançal-os e satisfazer as suas differentes necessidades: ha escolas para creanças retardadas, para anormaes e supranormaes, para surdos e cegos, para aleijados, para immigrantes e outros typos sociaes.

A principal questão que surge, e ainda não recebeu solução definitiva, é a do conflicto existente entre as *necessidades da creança* e as *necessidades do adulto*.

A educação não é preparo para a vida, mas é vida; tal é a formula bem conhecida de DEWEY. Levando este principio ás suas ultimas consequencias, MERIAM admite co-

mo principio fundamental que os estudos devem "contribuir em primeiro lugar a habilitar os meninos e as meninas a ser efficientes no que estão actualmente fazendo e só, em segundo lugar, visar preparal-os a serem efficientes mais tarde" (Child Life and the Curriculum, pg. 137).

Em contraste com semelhante tendencia, FRANKLIN BOBBITT julga que a educação não se limita a attender os interesses immediatos do educando mas visa preparar os cincoenta annos de vida adulta e deve descobrir as actividades que convirá a cada um exercer na vida e orientar em consequencia o seu preparo.

R. SMITH não vê propriamente opposição entre estes dois pontos de vista, pois a vida adulta prolonga a vida da infancia e a curva de desenvolvimento mental que as une, se não é perfeitamente regular, não deixa de ser continua. F. G. BONSER lembra que a experiencia não limita a sua utilidade á occasião, mas representa um meio de satisfazer necessidades do mesmo genero e mais tarde. "Aprendemos a pensar, pensando" diz elle.

Revelam semelhantes discussões a preocupação dos sociologos educadores de abandonar de vez a terminologia vaga applicada ás banalidades educativas, as interpretações puramente subjectivas, para adoptar um ponto de vista mais scientifico. Numa verdadeira democracia, o cidadão tem direito de conhecer os *propositos reaes* da escola que educa seus filhos; de seu lado, a sociedade, cujas necessidades evoluem com o progresso, tem direito de *fiscalizar o processo educativo* e de promover o *estudo scientifico do criterio* que o determina.

Para simplificar a tarefa importante que cabe, neste sentido, á Sociologia Educacional, varios sociologos têm apresentado *classificações* para delimitar o campo das discussões. SNEDDEN, BOBBITT, CHAPMAN e COUNTS propuzeram divisões mais ou menos numerosas, em que *grupos de objectivos* obedecem a uma mesma ordem de ideias. A classificação de PETERS é talvez a mais completa e apresenta uma nomenclatura que póde servir de questionario detalhado em seis capitulos. São elles: a eficiencia pro-

fissional, a efficiencia cultural, a efficiencia socio-cívica, a efficiencia vital, a efficiencia moral e a efficiencia domestica.

6. *As finalidades ethicas, segundo Bagley.*

No seu livro "The Educative Process", V. C. BAGLEY propõe a distincção entre as *finalidades empiricas* que só visam, na educação, a fixação de experiencias destinadas a modificar o ajustamento e as *finalidades ethicas* que, além disso, visam um objectivo definido e de *ordem moral*. A dynamite explode tanto entre as pedras, cuja remoção vae abrir um tunel, como sob as rodas de um carro em que viaja o chefe de Estado. A differença reside apenas na *intenção* do mineiro, no primeiro caso, na do anarquista, no segundo. Póde-se conceder uma sciencia da educação em que a finalidade ethica esteja ausente, como numa escola de salteadores, mas a falta do objectivo definido e ultimo não deixará de ser sensível.

I. A finalidade "pão de cada dia" será motivo sufficiente para justificar moralmente a educação? Em outros termos, trata-se de saber se *ganhar a sua vida* explica, por si só, o facto de serem mandados os filhos á escola pelos seus paes (quando não o fazem por simples imitação). O motivo puramente individual não é entretanto tão egoista quanto parece, porque póde traduzir um desejo de *melhorar de condição* (melhoramento talvez mensuravel em termos monetarios, mas evidentemente social tambem). Esta finalidade tem a vantagem de ser clara e definida, mas o seu perigo é de despertar uma attitude mental estreita, que limitando as vistas ás utilidades immediatas prejudique o lado moral do proposito final.

II. O objectivo "conhecimento" parece, á primeira vista, a antithese do anterior: salienta o *ideal* e representa a instrucção ou a *educação liberal*. Em realidade, não

ha opposição porque o conhecimento tambem parte da experiencia da raça, conservada em grande parte por meios praticos; o seu valor, em factos, principios e leis é constituido pela sua *utilidade*. Mas o conhecimento, como a riqueza, de pouco vale quando é accumulado por elle mesmo e sem proveito. Saber por saber, não implica para o individuo a não-applicação, em tempo, da sabedoria.

III. O objectivo “cultura” é a parte do conhecimento que é adquirida, não por si só, mas pela tradição, para a assimilação de algumas *experiencias convencionaes*. E’ o caso do latim, lingua morta, julgada por alguns indispensavel á cultura geral, mesmo hoje quando, fixadas definitivamente as grandes linguas europeas destinadas á transmissão da experiencia, ella não é mais condição essencial e meio indispensavel de adquirir conhecimento. Physiologicamente tambem, o corpo humano apresenta órgãos ou vestigios de órgãos, como o appendice, que não desempenham mais as funções originaes. Assim, predominam ainda no curriculo materias cuja unica justificação é de constituirem a bagagem cultural tradicional do homem “bem educado”. O factor convencional ainda governa a escola, porque esta, em vez de servir de guia, na maioria dos paizes ainda obedece ás tendencias do meio. Explica-se o conservatismo da educação formal pelo facto de ser a sua raiz, isto é, a experiencia da raça, um producto do passado.

IV. O objectivo “desenvolvimento harmonioso das faculdades do homem” apparece logo como insufficiente. Um producto de semelhante educação deverá ser um individuo que serve para tudo, mas não presta para nada; forçosamente será dilettante, amador, curioso em todos os ramos de actividade. A simples existencia de uma *capacidade*, pensa BAGLEY, não é razão sufficiente para desenvolver-a.

E’ antes de tudo, necessario levar em conta as condições em que o individuo vae viver, a sua época, o seu

meio. A vida civilizada já atrophiou felizmente certas tendencias á pugnacidade, que foram valiosas nos tempos primitivos, na idade das cavernas. Ahi ainda vemos órgãos e sentidos vestigiaes, como o olfacto, que a selecção natural attenuou. O desenvolvimento “harmonico” viria apenas cultivar capacidades que a natureza está eliminando. O proprio dom de observação seria mais um inconveniente do que uma vantagem se não fosse guiado, porque neutralizaria a capacidade de concentrar, de generalizar. A *harmonia do desenvolvimento* precisa, por conseguinte, ser definida e obedecer a uma perspectiva: em si, não constitue um criterio bastante largo.

V. O objectivo “character” moral é mais definido do que o precedente, mas ahi ainda não ha accordo absoluto sobre a significação do termo *moralidade*. E’ entretanto a moralidade, para Aristoteles como para Herbart, a finalidade da educação, processo pelo qual a creança, que nasce amoral, se torna um ente moral. Ainda hoje prevalece este ponto de vista quando é considerado o *controle dos impulsos* hereditarios do selvagismo primitivo como sendo o *acto moral* por definição. A moralidade vae assim imbuindo, pouco a pouco, o individuo até tornar este controle um *habito* que o predispõe a actos moraes. E’ uma selecção de experiencias julgadas de valor educacional mais elevado que constitue pois o character moral, visado por este objectivo.

VI. A finalidade de “efficiencia social” é o *criterio social* por excellencia. A concepção actual do *objectivo moral* tende a confundir nelle o objectivo *efficiencia social* como sendo o seu aspecto mais preciso. Os dois termos “moral” e “social” são equivalentes, porque ambos são *altruistas*. A theoria da evolução racionalizou a ethica, definindo a moralidade um controle dos impulsos naturaes em vista de um objectivo social. Mas este sacrificio do individuo não póde levar ao anniquilamento total dos impulsos; o resultado ultrapassaria os propositos, tanto mais que é a Sociedade que julga do valor final da acção:

um homem, por exemplo, sacrifica a sua vida para libertar o seu grupo de um tyranno; ao grupo pertence, em ultima analyse, decidir se foi elle um heróe ou um simples assassino. E mesmo assim, com o decorrer dos tempos, gerações vindouras podem ainda dar outra interpretação ao acto.

Para BAGLEY, o individuo realmente efficiente, socialmente, é o que preenche os tres requisitos seguintes: em primeiro lugar, acha-se preparado a não ser pesado á Sociedade, mas capaz de *sustentar-se a si proprio*, fazendo a sua vida como profissional ajustado ao meio social em que vive. Em segundo lugar, este individuo limita a sua interferencia no grupo ao estricto indispensavel, *respeitando os direitos dos outros*. Por fim, contribue com a sua parte para a differenciação e a integração das forças sociaes, trabalhando assim ao *progresso* do grupo. Melhor é o padrão de vida material, cultural e moral do individuo, maior é a sua efficiencia social. A escola, nestas condições, não deve preparar o individuo a um typo tradicional de vida do passado nem a um typo utopico remoto, mas para um futuro immediato, razoavelmente previsivel.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — As alterações notadas nos objectivos da Educação são devidas ás alterações nos interesses dos educandos ou a alterações nos pontos de vista dos educadores?
- II — O criterio de utilidade deve ser decisivo na escolha dos objectivos. Discutir esta these.
- III — Distinguir “educação” de “instrução”.
- IV — “A educação interior das almas é a condição indispensavel da organização externa da sociedade”. Commentar este pensamento do Padre Leonel Franca.
- V —

REFERENCIAS

LOURENÇO FILHO — Introdução ao Estudo da Escola Nova.

ANÍSIO TEIXEIRA — Educação Progressiva.

JOSÉ ORTIGA Y GARRET — Mision de la Universidad

HIPPOLITO DUCOS — Qual a razão da Escola Unica?

J. ORTIGA Y GARRET — A Rebelião das Massas.

PE. LEONEL FRANCA — Ensino Religioso e Ensino Leigo.

CAPITULO XVI

O Plano de Estudos

1. — EVOLUÇÃO DOS CURRICULOS

Disciplinas formaes e preparo por transferencia. —
Curriculo tradicional e planos novos.

2. — FACTORES DE OPPOSIÇÃO

A systematização das disciplinas. — O preparo intellectual.

3. — SOCIALIZAÇÃO DO CURRICULO

Enriquecimento do programma, differenciação. — Principio de selecção. — As actividades.

4. — SIGNIFICAÇÃO SOCIAL DO CURRICULO SECUNDARIO

Explorar e guiar. — Necessidade de flexibilidade e articulação. — A escolha e as differenças individuaes.

5. — O CURRICULO E O CORPO DISCENTE

a) as disposições pessoaes dos educandos; b) os interesses e as experiencias successivas; c) as necessidades individuaes e sociaes.

6. — O CURRICULO E A COMMUNIDADE

Informações sobre a comunidade para servir de base a um plano de estudos. — Os typos representativos de comunidades.

O Plano de Estudos

1. *Evolução dos curriculos.*

A *demora cultural* que procuramos caracterizar, no estudo dos valores sociaes, de accordo com a expressão de OGBURN (*cultural lag*), este atrazo ou hiato entre a civilização material e a cultura mental, esta “decalagem” ou mesmo “dephasagem” no relógio do tempo, como quer que seja a expressão escolhida, é um phenomeno que se reproduz tambem na organização dos curriculos de estudos. As alterações de planos e programmas seguem lentamente, tardiamente as necessidades que as causaram.

Foi assim que a cultura christã teve de adoptar o “quadrivium” e o “trivium” da educação pagã e que o Renascimento recommendou-se por uma restauração dos classicos da Antiguidade. Pela mesma razão, na educação actual, deixam ainda de ser levados em consideração os factores sociaes, já hoje preocupando o pensamento moderno.

W. CHARTERS attribue semelhante situação ao facto de não se preocuparem das *actividades reaes* dos educandos os que propõem os objectivos e ideaes educacionaes; ao facto tambem de se preocupar a educação tradicional mais das vistas geraes sobre o mundo do que das *informações uteis*; ao facto, por fim, de acreditar ainda muito os technicos e administradores nas virtudes das *disciplinas formaes* e do *preparo por transferencia*.

As alterações que soffrem os planos de estudos são precedidas de modificações no conceito das finalidades da educação. PLATÃO descreveu como modelo de formação o guerreiro perfeito, guardião do Estado; COMENIO apresentou como padrão social o sabio, virtuoso e piedoso; ROUSSEAU indicou o desenvolvimento da natureza da creança

como razão de ser da educação. Hoje, deslocou-se a finalidade para a efficiencia social.

Nem hoje, nem no tempo de Platão, corresponderam os programmas aos fins visados porque sempre se verificou uma falta de connexão entre o ideal e as actividades reaes. Ha uma impossibilidade, em Platão, por exemplo, de fazer resultar do plano de estudos prescripto, fabulas, musica e gymnastica, um typo perfeito de guerreiro e politico. A Sabedoria, recommendada por COMENIO, não constituia uma base de selecção, pois o individuo não pôde chegar a "saber tudo".

Esta falta de analyse das actividades impede a realização de um curriculum apropriado: os *ideaes* não podem pois ser isolados das *actividades*. "Um carpinteiro virtuoso, diz CHARTERS, não tem as mesmas actividades do que um ferreiro virtuoso, nem tem os mesmos problemas a resolver... Os ideaes podem ser identicos, mas as vidas são muito differentes". Ora o curriculum deve derivar, ao mesmo tempo, dos ideaes e das actividades. SPENCER, é verdade, recommendando os estudos de sciencias naturaes, visou actividades que aliás não distinguuiu, mas deixou de lado os ideaes.

Nas pequenas communitades, primitivas ou incipientes, sendo a vida centralizada na familia, os rudimentos da instrucção, julgados uteis ao individuo, são adquiridos facilmente no convivio social. A educação formal entregue á Escola, a cultura "livresca" é reduzidissima: dahi a sua restricção aos fundamentaes, *ler, escrever e contar*. O resto da educação é dado fóra da escola.

Mas a vida não se conserva indefinidamente nas mesmas formas. A evolução traz mudanças: a machina, a fabrica e as invenções modificam profundamente a estrutura dos grupos. A industrialização, as facilidades de communicações e descobertas accentuam o contraste entre as zonas urbanas e as regiões ruraes. A electricidade, o motor de explosão, o cinematographo, e tantas outras transformações da vida material e mental desequilibram profundamente a economia educacional. Não se produzem

ellas todas ao mesmo tempo de modo que não ha um momento preciso em que o plano de estudos se revela inadequado: parece sempre que, com ligeiras alterações, elle póde ser facilmente adaptado ás novas necessidades da cultura do grupo.

Não ha pois uma inadiavel urgencia de substituir o curriculo tradicional por um plano totalmente novo: ha sempre esperança de conservar o que havia de bom nelle, guardando-o intacto. Haveria possibilidade de aprender a ler, escrever e contar, applicando os novos assumptos, as materias cuja necessidade resulta do proprio progresso, á leitura, á escripta e ao calculo. Não pensam assim, entretanto, os pedagogos do grupo; preferem ceder á pressão social e accrescentar novas disciplinas ao curriculo e continuar o ensino da leitura, da escripta e do calculo, no vacuo, conservando os typos classicos de exercicios, estabelecendo aulas de materias differentes. A cada nova phase da vida moderna, os progressos enviam para a escola, com dez ou vinte annos de atrazo, novas disciplinas para o curriculo.

E os mesmos methodos que serviram a ensinar a ler, escrever e contar, isto é, a lição passada, a memorização, o trabalho individual, a recitação, o exercicio no vacuo, são indistinctamente applicados a estas novas disciplinas. Nem os conhecimentos novos de psychologia educacional conseguem abalar o proceso educacional tradicional. A necessaria ligação que deve existir entre as differentes disciplinas não é estabelecida: continuam apenas justapostas no curriculo.

A evolução do plano de estudos só principia com a Escola Progressiva que procura applicar, com tres seculos de atrazo, os ensinamentos pedagogicos de COMENIO. As falhas da Escola tradicional são sempre imputadas aos educandos, mas as da Escola Progressiva são tidas invariavelmente como inherentes aos seus processos e a seu curriculo.

2. *Factores de opposição.*

Ha interesse em analysar as causas que determinam a opposição entre os ideaes e as actividades na construcção do curriculum. CHARTERS cita dois factores principaes: o prestigio dos *conhecimentos systematizados* e a *disciplina formal*.

A principio, os cuidados do ensino foram entregues aos *eruditos*: estes procuraram nos seus materiaes, no seu preparo, na sua propria sabedoria o que deviam ensinar, visando principalmente o *valor potencial* destas materias para os seus discipulos; ignoravam as *actividades reaes* para só se preoccupar com a parte brilhante, erudita, humanista do ensinamento ministrado. A *abstracção* os afastava das *situações concretas*; guiados por principios logicos, desenvolviam a parte mais espectacular do saber: eram mais attrahidos pelas illimitadas possibilidades do engenho humano.

De outro lado, a propria *systematização* das sciencias, nos principaes campos do conhecimento, levou á formação de grupos de disciplinas. Facilitou isso o ensino, methodizou-o, contribuindo a isolal-o das utilidades praticas immediatas. O material de ensino ficou assim organizado, crystallizado ao redor das preoccupações scientificas dos docentes, em vez de ser organizado ao redor dos problemas interessando os discentes.

Confirmou esta tendencia á theoria e ás abstracções o facto de ser mais facil a *acquisição* de conhecimentos do que a sua *aplicação*. Resultou dahi a difficuldade de ligar o conhecimento com a consciencia de sua utilidade, em outros termos, a motivação. O erro basico era pois psychologico: a curiosidade normal é mais limitada do que póde parecer; para ser despertada, precisa affectar interesses. O papel da escola progressiva é exactamente de alargar o campo desta curiosidade.

Outro inconveniente dos campos systematicos de conhecimentos é a difficuldade de nelles incluir o material

ainda não organizado, ainda “a catalogar”, por assim dizer. Actualmente, por exemplo, os acontecimentos diários, as questões sociaes, os problemas politicos, a acção do Estado não encontram echo nos compendios; não estão ainda systematizados sob pretexto que continuam controvertidos. O argumento é insufficiente para a sua exclusão porque os differentes pontos de vista de sua controversia são interessantes e uteis e, como taes, eminentemente educativos. Por isso, ao abrir um compendio é geralmente de deplorar a falta de relações que offerece com as situações reaes do momento. A rotina, em muitos casos a preguiça mental dos autores, leva a uma verdadeira decalagem entre a vida e o texto escolhido: o curriculo, entretanto, lhes póde servir de boa desculpa.

Outro factor de opposição, apontado por CHARTERS, é a disciplina formal, hoje muito discutida, a propriedade de certos estudos de *preparar* a outras actividades mentaes: o exercicio da memoria, o raciocinio mathematico, etc. E’ a theoria dita da “transferencia”, em nome da qual se estudaram muito latim e muitas mathematicas.

O primeiro ataque serio que soffreu esta ideia tradicional foi por parte de THORNDIKE. Determinou um grande numero de experiencias e de observações. A transferencia foi estudada em relação á *memoria*, em relação á *percepção* e em relação ao *raciocinio*. (Gates - *Psychology for Students of Education*). Hoje em dia, ainda são numerosos os que acreditam em transferencia ou disciplina formal, isto é, transferencia na *fórma* de actividade e não no *conteudo* ou objecto. Mais numerosos, porém, são os educadores que julgam que a transferencia é limitada á *identidade de substancia* como THORNDIKE, a *ideias*, como BAGLEY, a *habitos* geraes como COLVIN ou a *generalizações*, como JUDD. O conceito de disciplina formal estava intimamente ligado á “theoria das faculdades mentaes” da psychologia antiga; actualmente, a sua acceitação é tornada mais difficil pela generalização da theoria psychologica das reacções mentaes, pela qual o organismo, diante das situações apresentadas, reage como um conjuncto,

como um todo: aprender é exactamente uma destas reacções.

Resulta de semelhantes discussões que a transferência não pôde mais ser um criterio unico de selecção de materiaes de estudo. O exercicio de capacidades e disposições deve ser visado, no curriculo, na mais intima possível relação com as situações normaes.

3. *Socialização do curriculo.*

Pelo que acima dissemos, parece evidente que a adaptação do curriculo deve consistir em conformal-o ás ideias, aos conhecimentos e ás actividades do tempo em que é traçado o seu plano de estudos. Deve acompanhar as necessidades do educando, não unicamente para visar o seu exito pessoal, mas antes para lhe permittir uma *participação activa* na vida collectiva.

Mas a vida social está em perpetua mudança e o curriculo, sendo o seu reflexo, deve evoluir tambem. Ha sempre, mesmo nos paizes mais adiantados, um periodo de dez annos ou mais para a adaptação, não sómente por causa das razões psychologicas examinadas e dos factores de opposição, como tambem por causa das *difficuldades materiaes* de um perpetuo reajustamento e de seu proprio custo.

Aliás, os reajustamentos não podem ser operados de modo revolucionario: a herança social sendo continua, cabe á escola conservar tanto quanto crear, escolher com senso critico e propriedade. Mesmo assim não lhe são poupadas as criticas formuladas pelos tradicionalistas e pela rotina.

No passado, foi principalmente a *pressão social* exterior que determinava as modificações; hoje, ha nos diferentes paizes civilizados uma *elite educacional* sufficientemente dotada do senso de suas responsabilidades para guiar, no sentido do progresso, as necessarias alterações; o que não preserva todavia os processos educacio-

naes novos de certas contra-offensivas regressivas por parte dos elementos rotineiros, scepticos ou interessados. Os *especialistas* e os *technicos* da Educação, sendo ainda minoria, são geralmente mal vistos da massa docente. Só delles entretanto é que podem vir as suggestões uteis e os planos viaveis: para a execução pratica são necessarias verdadeiras campanhas educacionaes, tanto mais difficeis aliás quanto mais se prestam os órgãos da opinião publica a commentar desfavoravelmente assumptos em que revelam incompetencia e facilidade de adopção de vistas pessoas interessadas.

O ambiente social influe de diversas maneiras sobre a elaboração de um plano de estudos. Segundo W. R. SMITH, são as seguintes as directrizes principaes que imprime este ambiente:

a) uma *tendencia á estandartização* administrativa. Em paizes como o nosso, em que a instrucção secundaria é de inspecção federal, a estandartização é forçosamente completa; mas a propria instrucção primaria publica, embora estadual e municipal, tende tambem á adopção das mesmas unidades administrativas, dos mesmos typos de ensino, das mesmas materias. As vantagens desta unificação são a equivalencia dos estudos, a facilidade de transferencias, as opporrtunidades de progredir por imitação. Não vae entretanto sem inconvenientes, pois predispõe a cercear as iniciativas locais, a estereotypar o ensino e a impedir a differenciação regional necessaria.

b) um *progressivo enriquecimento dos programmas* pela inclusão de novas materias. A principio "ler, escrever e contar" foram os tres requisitos unicos, supplementados apenas por algum ensino religioso. Em todos os paizes de civilização occidental é interessante seguir, pelo XIX^o seculo, em etapas successivas as reformas do ensino elementar. Nos Estados Unidos, por exemplo, passou de 5 disciplinas em 1775 a 17 em 1900. Entre nós, um graphico interessante poderia ser organizado, para o Districto Federal, com os dados referentes ás differentes reformas desde 1854 até hoje. O Regulamento de 17 de fevereiro de

1854 estabelecia, nas escolas de 1.º gráu, apenas cinco materias (inst. moral e religiosa, leitura e escripta, noções de grammatica, principios de arithmetica e systema de pesos e medidas do Municipio Neutro). Decretos de 1877, 1879, 1883 e principalmente o decreto de 8 de novembro de 1890 vieram ampliar os programmas que hoje abrangem cerca de dez materias.

c) uma lenta *differenciação entre materias* ensinadas, no intuito de corresponder ás diversas necessidades dos educandos. A tendencia é de considerar algumas disciplinas como fundamentaes e, por isso, necessarias para todos, e, certas outras como mais indicadas para taes ou taes outros casos. Entre nós, esta tendencia á differenciação é quasi inexistente, apenas no ensino secundario, depois de um curso fundamental, a reforma de 1931 determinou ramos do curso complementar adaptados ás necessidades da admissão a cursos superiores (Collegio Universitario).

d) um *principio de selecção* com a organização de materias a escolher, isto é, facultativas ou permutaveis entre si. E' corrente nos paizes anglo-saxonicos, é mais raro nos paizes latinos.

e) a *introducção de actividades* no curriculo primario, principalmente, é uma característica da escola progressiva. Series de actividades, de planos e de projectos provocam a imaginação e determinam iniciativas, desenvolvendo as capacidades creadoras do individuo. Em vez de ser o programma o centro de actividades, é a observação, é um jogo, é uma dramatização, uma historia ou um trabalho que serve de centro ao redor do qual é elaborado o plano de estudos. O trabalho, o estudo e o jogo são assim os elementos das "platoon-schools". "A influencia do projecto-problema, diz R. SMITH, sobre o pensamento educacional tem sido tal que se póde affirmar que a substituição dos estudos rigidamente organizados por actividades com proposito immediato continuará indefinidamente a actuar sobre as revisões de curriculos".

4. *Significação social do currículo secundario.*

Entre nós o *curso secundario* propriamente dito abrange, actualmente, cinco annos de curso fundamental e dois annos de curso complementar. O *curso commercial*, segundo em importancia, comprehende seis annos, sendo tres annos de curso propedeutico e tres annos de curso tecnico. Nos demais cursos profissionaes é variavel a distribuição dos annos. O primeiro é de caracter nitidamente academico e prepara para a admissão aos tres cursos superiores universitarios de engenharia, medicina e direito. O ensino normal varia segundo os Estados.

Sociologicamente o ensino secundario é essencialmente destinado a *explicar* e a *guiar*. Mas os sete annos que abrange não desempenham todos as mesmas funcções. Os dois primeiros annos são ainda um tanto elementares emquanto que os dois ultimos já têm um cunho pre-universitario. E' pois um curso de transição, menos fixo ainda do que o curso primario.

O individuo passa, nos primeiros annos, por um estagio de exploração em que é mais livre em seus estudos, menos preso ao professor, num cyclo de materias mais variadas. As suas experiencias neste curso são destinadas a minorar as possibilidades de uma escolha posterior des-
acertada.

E' tambem uma *orientação* este curso porque, apode-
rando-se do adolescente numa idade plastica, de desasso-
cego psychico, de desejo de ganhar experiencia e de aven-
turas, de curiosidade e interesse, a escola secundaria of-
ferece novos e mais longos contactos sociaes que vão des-
pertar ideias, determinar actividades, revelar vocações.
Por essa razão, tambem, precisa ella offerecer uma certa
variedade de disciplinas: typos de trabalho e cursos ge-
raes. Ao lado das mathematicas, das linguas, das sciencias
physicas e naturaes e das sciencias sociaes, é util que
trabalhos manuaes, cursos de apreciação e analyses de
profissões venham trazer elementos de orientação e de
exploração.

Os conhecimentos psychologicos modernos revelam a multiplicidade das *differenças individuaes* e cabe á educação attender a semelhante diversidade de gostos, de disposições e de interesses, formando grupos de *aptidões semelhantes* e distribuindo as materias do curso em *fundamentaes* ou constantes e em *facultativas* ou complementares.

E' na escola secundaria que desperta no adolescente o senso critico de sua significação social e de suas responsabilidades: os *estudos sociaes* lhe são então indispensaveis, para uma comprehensão adequada do meio economico e politico em que vive. Cabe hoje ás sciencias sociaes, em realidade, o papel que no passado era desempenhado pelas linguas classicas que abriam horizontes de outras culturas. A interpenetração das culturas actuaes é pois o *novo humanismo* que occupa, segundo a expressão de SMITH, uma posição estrategica no programma secundario, posição comparavel á dos classicos nas universidades de outr'ora.

No fim dos cinco annos de nosso curso seriado fundamental, já está passada a phase pedagogica de exploração e o alumno se acha em condições de escolher o curso complementar que deseja seguir para ter acesso nas faculdades. As disciplinas estão ahi diversificadas em ramos que levam á medicina, ao direito, á engenharia, ás letras, ás sciencias ou ao ensino normal superior. Entre nós, ainda não é perfeita a *articulação* entre todos os estudos post-primarios, isto é, entre os ramos classicos, commerciaes, profissionaes e outros; ainda não existe uma sufficiente *flexibilidade* que facilite as transferencias de um para outro, de accordo com os interesses individuaes e collectivos.

O curso complementar que podemos chamar de pre-universitario, destinado aos collegios universitarios, tem por fim dar ao individuo uma noção mais clara dos problemas capitaes da organização social: ahi figuram os cursos de historia da civilização, de economia politica e esta-

tística, de geographia humana, de psychologia e logica, de hygiene, de literatura e de sociologia.

São, em realidade, *estudos-chaves* do mundo contemporaneo. No curso commercial, correspondem a estes ramos os cursos *technicos* (secretario, guarda-livros, administrador, actuario e perito-contador) que já representam uma especialização immediata. O curso academico ainda é *pre-vocacional* porque, de facto, não é, nem deve ser, profissional, mas apenas *geral* no preparo que ministra. Por emquanto, é o unico reconhecimento existente, em nossa legislação, das differenças individuaes sob a fórmula de *escolha*. Nos Estados Unidos, este principio, dito “electivo”, é applicado em muito maior escala. A nossa evolução educacional deve pois tender a ampliar este aspecto, socialmente tão desejavel, porque só assim chegaremos a attenuar a inexplicavel *hierarchia* que ainda existe entre os cursos academicos e os cursos profissionaes, distincção honorifica dos primeiros á custa dos segundos, que não consulta os interesses collectivos. Na verdade, o objectivo de cada curriculo é de determinar “o maior crescimento educacional possivel em cada estudante durante os seus annos de collegio” (R. Smith).

Offerecer oportunidades ao ensino secundario, é obedecer ao espirito da democracia; mas não é sufficiente, é necessario, além disso, não deturpar o sentido da instituição creando, por meio della, uma classe de privilegiados, embora cultural pela sua selecção.

5. O curriculo e o corpo discente.

A Escola existe, no modo de pensar de WILLIS UHL, para *revelar*, o individuo a si mesmo. Este processo de *propria-realização* se dá quando a experiencia se impoz com sufficiente força á attenção do individuo para leval-o a uma *expressão* de suas capacidades. Este estimulo supõe o desenvolvimento de capacidades que quadram, bem entendido, com os objectivos educacionaes. O resultado

se manifesta em *attitudes* e *actos*, ou na arte, ou na apreciação da natureza, ou na criação de alguma cousa: a educação determinou assim uma realização.

As condições que trazem a semelhante revelação do individuo são, segundo UHL, de tres ordens principaes: *disposições pessoais, interesses* do educando e suas *necessidades*.

São exactamente estas condições que deve levar em conta qualquer plano de estudos que visa finalidades educativas. Convem pois dar a estas condições uma interpretação sociologica:

a) as *disposições pessoais* são variaveis; o Talmud dividia os educandos em quatro categorias: as *esponjas*, isto é, os alumnos que absorvem tudo indistinctamente; os *funis*, alumnos pelos quaes tudo passa e nada fica; as *peneiras* que conservam as impressões fortes mas passa o principal e os *separadores* que sopram as palhas e guardam o essencial.

Ora, hoje, se a tendencia acertada dos paizes democraticos é de offerecer cursos secundarios a todos (exceptuando apenas os anormaes), é evidente que o ensino deverá ser diversificado sufficientemente para attender a todos os typos de predisposições individuaes. Esta generalização não permite mais a eliminação selectiva do passado, processo inadmissivel numa democracia.

Desde a Antiguidade, desde Platão, cogitaram os educadores de processos adequados para averiguar as qualidades e os defeitos dos alumnos. Pouco a pouco, foram evoluindo as ideias e actualmente recorre-se a differentes categorias de provas, notas de trabalhos feitos, testes de intelligencia e de conhecimentos, provas physicas que, apesar de uma generalização insufficiente, já têm dado bons resultados e diminuido o papel que representava, no passado, a simples opinião subjectiva do mestre. A observação tende a se tornar um processo continuo e permanente pelo uso das *fichas* individuaes que permite seguir a vida escolar do educando. Os testes vão melhorando e

se estandarizando, passando a ser processo mais preciso de apreciação das disposições pessoais.

Se a psychologia educacional tem revelado ultimamente, não sómente os meios de verificar scientificamente as diferenças individuaes, como também o processo natural pelo qual o individuo aprende, as relações entre o esforço pessoal e o interesse e um sem numero de novos aspectos da mentalidade da creança e do adolescente, porque será que, admittidas em theoria semelhantes conquistas da sciencia, existe nos corpos docentes uma opposição em deixar beneficiar de taes ensinamentos os educandos que lhes são entregues? Eis a campanha de persuasão que ainda se impõe á Escola Progressiva; campanha esta que só nos desenvolvimentos da Sociologia Educacional encontrará os seus pontos de partida e as suas directrizes.

b) Os *interesses* têm sido muito discutidos em sua natureza, segundo são innatos ou determinados, geraes ou especificos, subitamente ou lentamente formados por experiencias successivas, dependentes dos assumptos tratados ou do modo de tratá-los, resultantes da independencia individual ou da docilidade.

Se são assim discutidos e duvidosos em suas origens psychicas, pensa W. UHL, não deixam, entretanto, de ser conhecidos em suas manifestações e mensuraveis. Por conseguinte, assim como as disposições pessoais, merecem ser attendidos; pois, mal guiados, podem ser socialmente prejudiciaes.

A importancia dos interesses depende de sua permanencia, de sua intensidade e de suas relações com outros valores sociaes. Ha também uma questão de oportunidade e os inqueritos revelam que, além dos assumptos que deixam de despertar interesse, ha materias que estão sendo estudadas fóra do momento opportuno, extemporaneamente, isto é, quando o educando ainda não se acha em condições de retirar do estudo o proveito maximo.

A descoberta dos interesses a cultivar não é facil e leva os docentes a muitos beccos sem sahida. O trabalho

consiste em estabelecer connexões entre as actividades espontaneas e as actividades uteis, com objectivo educacional. "O esforço individual é impossivel sem o interesse individual. Não ha assumpto que, em si e por si só, forneça uma preparação para todos os espiritos. Se o trabalho não é interessante para o individuo ou não traz associações ou subproductos que o tornem tal, o individuo mal póde empregar nelle o melhor de seu esforço. Por mais arduo que seja o trabalho que elle forneça, o esforço não leva á realização, mas é, em grande parte, desperdiçado numa luta moral e sentimental para conservar a attenção concentrada num ponto em que ella não se acha retida". (John Dewey - in "Current History". Julho - 1933).

E' verdade que, frequentemente, é necessario um trabalho preparatorio, pouco attrahente, mas indispensavel para a realização de taes ou taes fins em vista — estudo da linguagem, por exemplo, para chegar ao estudo da literatura. Mas ahi é o cultivo de certas expectativas que deve ser visado: o interesse deve seguir as varias etapas do desenvolvimento do individuo, procurando crear nelle habitos favoraveis. Mas o principio é o mesmo: o espirito humano não aprende no vacuo; os factos apresentados tem de ser relacionados a experiencias passadas se não correspondem a interesses immediatos. Dahi tambem a regra conhecida da psychologia da escola progressiva: aprender procede do concreto para o geral, e não do geral para o particular.

c) as *necessidades* podem ser agrupadas em necessidades individuaes e em necessidades *sociaes* para uma intelligente participação do individuo na vida do grupo (W. Uhl).

A inclinação que tem o individuo a desempenhar as funcções e as actividades naturaes, principalmente no periodo de seu desenvolvimento, póde ser, entretanto, contrariada por obstaculos que afastam da escola: desajustamento physico, deficiencias de preparo elementar, inferioridade de expressão, maus habitos de estudo, defeitos psycho-physicos, etc. São outros tantos casos que ao edu-

cador cabe diagnosticar, mas que explicam muitas vezes falhas do currículo. O correctivo só pôde ser encontrado no conhecimento das necessidades reaes do educando.

“O aspecto de informação que apresenta, por exemplo, a educação physica, deveria permittir aos habitos hygienicos serem reforçados por conhecimentos exactos e scientificos. Este estudo não se deve limitar a ser theorico, mas precisa ser organizado em relação a assumptos como respirar, vestir, postura, alimentação, exercicio, cuidados corporaes, immunização natural e adquirida. Mais tarde, na escola secundaria, as interrelações entre educação civica e educação physica necessitarão maior relevo de modo a ser bem comprehendido o aparelhamento de saude publica da comunidade”. (Willis L. Uhl - Secondary School Curricula).

A educação pessoal não pôde mais ser considerada como producto do esforço individual isolado. Não sómente é de origem social o conhecimento como tambem é social a sua aquisição. Dahi a necessidade de admittir o *ideal cooperativo* no processo educativo. Na sala de aula da escola tradicional, tudo parece se oppor a semelhante cooperação: as carteiras estão dispostas, não para aprender *fazendo*, mas para aprender *escutando*. A turma pôde ser grande, mas esta disposição, (que ninguem se acha com coragem de modificar tão grande foi a sua descoberta) permite realizar o *isolamento do alumno no trabalho individual*; afastado de seus vizinhos mais proximos, impossibilitado de encontrar olhares de approvação, de animação ou de desaccordo de seus collegas, elle em nada pôde collaborar com elles, como seria indispensavel em qualquer outra actividade social. A escola, disse uma vez FRANCISCO CAMPOS, ainda é o local em que o *professor ensina* e muito pouco o local em que o *alumno aprende*.

As necessidades podem variar, mas existem certas feições de personalidade, certas attitudes e um certo desenvolvimento intellectual que podem ser considerados como formulas acceitaveis destas necessidades. Entre os

requisitos pessoas que merecem ser especialmente cultivados, cita W. UHL os seguintes:

I. O *ponto de vista social* que desperta a noção de responsabilidade, de cooperação, de civismo.

II. a *perspectiva social* que incute o sentimento de tolerancia e uma certa largueza de vistas, util no convívio social.

III. a *iniciativa* que dota o individuo dos necessarios recursos para uma acção constructiva.

IV. o *poder intellectual* que o habilita a pensar e a aproveitar da experiencia.

V. o *dominio de si proprio* que o torna efficiente e capaz de orientar os seus lazeres tanto quanto os seus trabalhos.

Até agora, foi o poder intellectual, a competencia, que tem sido quasi exclusivamente visado pela escola tradicional que, por isso, insiste nos assumptos academicos de pura "cultura desinteressada".

O curriculo é pois uma resultante, uma integração de aptidões, interesses e necessidades que não pôde mais ser discutida unicamente sob pontos de vistas sentimentaes, mas necessita de dados scientificos. Ha uma previa classificação das actividades socialmente uteis a estabelecer e uma analyse das necessidades complexas, não sómente do individuo, como tambem do grupo social, da Comunidade, a fazer, antes de traçar o plano de estudos.

6. O curriculo e a comunidade.

Anteriormente já examinamos os elementos principais que traz a Comunidade ao processo educativo, no que diz respeito aos objectivos, aos materiaes e aos methodos (Vide: Analyse Social). Cabe ainda determinar como se reflectem estes elementos no plano de estudos.

A educação sendo um "serviço social" prestado á Comunidade, o professor é um *trabalhador social* e como tal

deve conhecer a comunidade em que serve. MARGARET BYINGTON enumera os typos de informação que, numa comunidade, deveriam servir de base á organização de plano de estudos. São elles:

a) o *historico da localidade*, para poderem, o passado e as tradições do grupo, ser levados sufficientemente em conta. Seria inexacto pensar que a Escola Progressiva faz abstracção das tradições; ainda em 1932, refinia o deão W. R. RUSSEL, de Teachers College: “a escola progressiva é uma escola que respeita sufficientemente as tradições do passado para usal-as na orientação de suas actividades futuras, mas que tambem possui uma visão sufficiente das condições presentes e das favoraveis alterações do futuro para estar disposta e satisfeita de adoptar mudanças”.

b) os *recursos financeiros* da população que sustenta as escolas. A contribuição particular é em muitos casos suppletiva; depende do gráu de cultura da maioria das familias. E’ facto notavel que, nas comunidades colonias de origem allemã, como Blumenau ou Joinville, as familias, mesmo quando não têm filhos, acceitam os encargos destinados á manutenção das escolas. Semelhante participação em geral corresponde a certo interesse nas actividades escolares e a uma justificada ingerencia nos curriculos e na escolha dos compendios.

c) As *industrias locais* são factores decisivos na organização dos programmas, não sómente pela maior facilidade de encontrar nellas verdadeiros centros de interesse, como tambem porque imprimem melhor as necessidades do meio ao qual, em ultima analyse, a escola vem servir. Veremos quaes os typos mais representativos destas industrias da localidade.

d) O *estado da saude publica* do districto. E’ tendencia moderna da educação averiguar o mais minuciosamente possivel as condições de saude do meio em que vivem os educandos. O conhecimento de seus habitos hygienicos é uma indicação preciosa para traçar um program-

ma de acção ao qual não pôde ficar estranho o currículo. Aliás não é sómente a constatação do estado da saúde pública que deve ser obtida, mas também dos meios adequados de melhorá-la, do estabelecimento de campos de recreio, por exemplo.

e) As *condições de habitação* e moradia que, quasi sempre, reflectem o estatuto profissional predominante no bairro ou na região. Muito pôde a Escola, como já vimos, neste particular. Campanhas para o melhoramento interno dos lares, concursos para a ornamentação de janellas, saneamento das casas, racionalização das praticas domesticas, do auxilio das creanças são outras tantas occasiões de cooperação da Escola com a Família (Vide Cap. IV § 7) e outras tantas suggestões para o plano de estudos. Entre nós, a Escola Regional de Merity tem desenvolvido uma acção proficiente neste particular.

f) As *actividades recreativas* da Comunidade devem ser cuidadosamente observadas e estudadas porque, em caso de serem algumas desaconselháveis, o plano educacional deve, aliás com tacto e discreção, procurar corrigil-as. As festas tradicionaes, os usos regionaes são assumptos que podem determinar series de actividades curriculares.

g) A *vida de família* em cada comunidade offerece as suas características. Além de influir grandemente sobre a frequência escolar, é o lar uma fonte de preciosas indicações para a interpretação das necessidades do meio como prova o inquerito social organizado, na Escola Normal de Pernambuco, por Estevão Pinto.

h) O *contingente estrangeiro*, immigrado ou de descendencia estrangeira immediata, é de certa importancia num paiz novo e de colonização como o nosso. E' principalmente em nossos Estados meridionaes que devem ser levados em consideração estes elementos extranhos ao meio, mais ou menos assimilados. E' exactamente em vista da sua mais perfeita assimilação que devem

ser traçados os programmas. E' quasi inutil accrescentar que uma escola, num nucleo colonial, deve obedecer a directrizes muito differentes, em seus planos de estudo, das que requer uma escola urbana do litoral.

i) O *problema da creança*, isto é, os recursos em jardins de infancia, orphanatos, hospitaes ou casas de saude para a creança, reformatorios, tribunaes de menores e outras instituições dedicadas á infancia precisam ser exactamente conhecidos das autoridades escolares, para serem por ellas auxiliados ou em caso de deficiencia, substituidos.

j) As *proprias escolas* precisam ser criticamente estudadas na sua administração, na sua organização e na sua efficiencia — isto é — no serviço que effectivamente prestam ou poderiam prestar aos educandos e á Sociedade.

Os typos mais representativos de collectividades sociaes são o typo *agricola*, o typo *industrial*, o typo *commercial* e o typo *mixto*. Em cada um delles, devem ser procuradas as estatisticas mais minuciosas possiveis sobre a população total, as percentagens urbana e rural, o gráu de instrucção, as religiões, as profissões, as origens paterna e materna. Dados interessantes a este respeito foram recolhidos no inquerito, acima mencionado, realizado por Estevão Pinto. No que diz respeito ao Districto Federal, continuam utilizaveis os dados da "Directoria Geral de Estatistica", recolhidos no recenseamento em 1920, e relativos á população do Rio de Janeiro (Vol. II, 2.^a parte). Ahi se encontram as informações, por districtos, sobre sexo, nacionalidade, profissão, estado civil, etc. Um rapido confronto permite distinguir facilmente districtos commerciaes como Candelaria e Sacramento, de districtos industriaes como Gavea e Andarahy, ou districtos agricolas como Campo Grande ou Guaratiba.

Não resta duvida que as differenças entre regiões de typos diversos num mesmo paiz não deixam de necessitar, nos seus respectivos programmas, de alguns elementos

communs, basicos e indispensaveis; são constituídos estes elementos de mathematicas e de sciencias. Mas a parte variavel é, por exemplo, a que se refere ás analyses de profissões, aos assumptos que devem servir de estudos concretos.

O importante é que o curriculum seja um meio de penetração da escola em todos os grupos, em todas as camadas da população. O augmento de frequencia na escola de uma zona nem sempre representa uma maior penetração da escola, porque pôde vir a ser apenas uma extensão dos beneficios da educação numa camada horizontal e não uma extensão vertical tambem. O curriculum deve pois reflectir, nos seus detalhes, as influencias do estatuto profissional predominante do grupo.

Um excellent exemplo desta adaptação do curriculum á Comunidade é fornecido pelo Programma de Sociologia da Escola Normal de Pernambuco, traçado pelo professor Geraldo de Andrade (*Directoria de Educação Normal* - Recife - 1933), em que são estudados todos os pontos sob o aspecto local que apresentam, de modo a integrar o mais perfeitamente possivel os alumnos-mestres no meio social em que estão destinados a desempenhar a sua missão.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Estudar a função social de cada um dos tres graus de instrução primario, secundario e universitario.
- II — Parallelo entre o conceito medieval de Universidade e o conceito actual.
- III — Analysar os factores sociaes que determinam a opposição ás innovações no plano de estudos.
- IV — Definir “articulação” e “flexibilidade” no plano de estudos.
- V —

REFERENCIAS

AD. FERRIÈRE — A Lei Biogenetica e a Escola Activa.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO (1932) — A Reconstrucção Educacional no Brasil.

E. DURKHEIM — Educação e Sociologia.

ISAIAS ALVES — Da Educação nos Estados Unidos.

AFRANIO PEIXOTO — Noções de Historia da Educação.

CAPITULO XVII

Valor Educativo dos Conhecimentos

1. — SYSTEMATIZAÇÃO E CRITERIOS

Criteria civico, economico e individualista. — A divisão dos conhecimentos.

2. — O VERNACULO E A LITERATURA

Importancia relativa, coefficients attribuidos. — Valor educativo no primario e no secundario.

3. — AS LINGUAS ESTRANGEIRAS

Historico de seu ensino. — Interpretações do methodo directo. — Valores sociaes, profissionaes, propedeuticos.

4. — AS SCIENCIAS SOCIAES

Historico. — Objectivos. — Valores educativos: directos e especificos, indirectos; transferencia. — Condições de ensino. — Educação Civica — Economia Politica — Actualidades

5. — AS MATHEMATICAS

a) na Escola primaria; b) na Escola secundaria — os valores directos e indirectos. — A reforma Euclides Roxo.

6. — AS SCIENCIAS NATURAES

- a) historico de seu ensino ; b) a influencia de Spencer ;
c) applicação do criterio de valores.

7 e 8. — OS TRABALHOS MANUAES
E O DESENHO

Valor Educativo dos Conhecimentos

1. *Systematização e criterios.*

O *valor educativo* de uma disciplina é mensuravel pelo gráu de sua contribuição á realização dos objectivos visados pelo ensino de que faz parte. Varia, pois, segundo este ensino é primario, secundario ou superior. No gráu secundario, por exemplo, ALEXANDER INGLIS propõe os tres criterios seguintes:

1.º — o *criterio civico-social* que interessa o preparo do individuo para a *efficiencia social*, no sentido mais estreito do termo, desenvolvendo nelle ideaes e habitos de cooperação, conhecimento da vida social e consciencia de sua responsabilidade.

2.º — o *criterio economico-profissional* que prepara o individuo para a *efficiencia economica* pelo conhecimento do mundo economico, de sua organização, de suas actividades, de suas technicas e de suas interrelações.

3.º — o *criterio individualista não-profissional* destinado a dotar o individuo de uma cultura que desenvolva suas *capacidades de apreciação*, seus gostos artisticos e o habilite a utilizar intelligentemente os seus lazeres. E' o criterio commummente chamado "cultural".

O valor educativo póde ser *directo* ou *indirecto*. No primeiro caso, resulta de certos conhecimentos especificos que têm applicação directa ou immediata nas actividades diarias, como contar ou escrever a machina. O valor, neste caso, apparece de modo tão evidente que raramente se discute qual a importancia delle; aliás sempre ha algum valor directo, por pequeno que seja, em todos os estudos. Em summa, os valores directos são muito relativos;

dahi a importancia de discutil-os com clareza e imparcialidade para reduzil-os a suas verdadeiras proporções.

Em primeiro lugar, aponta acertadamente INGLIS, é necessario distinguir os conhecimentos e as technicas indispensaveis á civilização actual das technicas e conhecimentos que são directamente uteis á maioria dos individuos. São de um lado conhecimentos que convêm a *alguns* individuos para o proveito de todos, e do outro, conhecimentos que convêm a *todos*. A este proposito, e como consequencia, existem ahi um *valor de produção* e um *valor de consumo*; todos são consumidores, mas não é necessario que todos sejam productores; usar luz electrica, automovel ou telephone não suppõe especialização em nenhum destes ramos; o consumidor póde ser esclarecido e intelligente sem ser um perito na materia.

Em segundo lugar, ha um erro de visão frequente, no juizo que se emittie sobre as probabilidades dos serviços que prestarão os conhecimentos. O valor delles é essencialmente contingente para a grande maioria dos educandos. Tudo dependerá das circumstancias da vida que se apresentarem a elles. Por fim, nem sempre é feita uma sufficiente distincção entre os valores que resultam de certos *pontos especiaes* de uma serie de conhecimentos e os que resultam do seu *inteiro campo* systematizado. São assim attribuidos valores emprestados a assumptos que não os merecem.

A questão dos valores indirectos se acha ainda intimamente ligada ao problema, já examinado, da transferencia ou do melhoramento das condições de efficiencia por alastramento de um campo de actividades para outro.

Em sua obra sobre Educação Secundaria, LEONARD V. Koos *apresenta* uma divisão bipartida dos conhecimentos

a) OS CONHECIMENTOS ACADEMICOS:

- 1 — A Lingua Patria e a Literatura.
- 2 — As Sciencias Sociaes.
- 3 — As Sciencias Naturaes.
- 4 — As Mathematicas.
- 5 — As Linguas Estrangeiras.

b) OS CONHECIMENTOS ESPECIAES:

- 1 — As Artes Manuaes.
- 2 — A Economia Domestica.
- 3 — A Agricultura.
- 4 — Os Estudos Commerciaes.
- 5 — A Musica.
- 6 — A Arte.
- 7 — A Educação Physica.

Num paiz como os Estados Unidos, onde a livre selecção das materias é, em grande parte, deixada ao alumno, é mais facil seguir as *oscillações* que soffre a procura das differentes disciplinas. Uma publicação de 1924 referia-se ás percentagens dos alumnos das escolas secundarias inscriptos em tres annos differentes, 1910, 1915 e 1922. Verificavam-se alterações curiosas. Declina o interesse nas linguas vivas (de 84,1 para 55 %), nas mathematicas (de 89,6 para 64,4 %), em sciencias (de 82,7 para 64,4 %) e um crescimento sensivel revela-se nas sciencias sociaes (de 70,6 para 77,2 %) ultrapassado por um crescimento notavel nas artes praticas (de 8,4 para 71,9 %). Em certas estatisticas locaes, o movimento póde ser seguido de modo mais detalhado. Nas escolas do Minnesota, por exemplo, o crescente interesse pelas sciencias sociaes é marcado de 40 % em 1895, 56 % em 1905, 61 % em 1915 e 79 % em 1924.

No Brasil não havendo cursos electivos seria difficil conhecer as directrizes reveladoras de preferencias, mas o movimento consideravel que se deu, entre nós, para a multiplicação das escolas de commercio denota uma orientação nova bem caracteristica. Já são cerca de 200 as escolas fiscalizadas pela "Superintendencia do Ensino Commercial".

2. O vernaculo e a literatura.

O estudo da *lingua* e de sua *literatura* é o mais antigo e tradicional de todo o curriculum. Na Antiguidade clas-

sica, sobre elle versavam quasi todas as actividades escolares. Continuaram, na Idade Media, os estudos de *linguas mortas* como unico meio de communicacão entre eruditos e letrados. O Renascimento as tornou o necessario caminho de accesso á cultura: dahi a sua importancia, até hoje preservada. Mas a Reforma, por razões religiosas, necessitando das linguas nacionaes, já bem formadas, applicou-lhe os processos dos estudos classicos; mais tarde, a *Realschule* na Allemanha e o "movimento academico" na Inglaterra desenvolveram os estudos das linguas patrias e o conhecimento das linguas classicas passou a ser um complemento necessario para uma mais perfeita intelligencia das *origens etymologicas* e da *semantica* do vernaculo. Os exercicios de traducção, themas e versões, têm incontestavelmente um valor educativo, pois offerecem ao individuo um manejo constante de sua lingua, revelam, em seus detalhes, todos os matizes do pensamento nella expressas. Para isso, é verdade, não é essencial que a lingua a traduzir seja forçosamente uma lingua classica, um becco sem sahida: qualquer lingua moderna se presta e seu serviço é duplo, pois ha tambem utilidade immediata em conhecel-a. Mas o prestigio que ainda envolve o saber grego e latim, embora de modo imperfeito que priva do prazer intellectual de nelles poder deleitar-se em proveitosas leituras, este prestigio ainda conserva alguma cousa de mysterioso que distingue, classifica e, por isso, ainda representa a essencia de uma cultura de luxo.

Varia, segundo o paiz e o typo de ensino, o coefficiente attribuido ao estudo da lingua patria. Na Allemanha, oscilla entre 8,6 % no gymnasio e 10,5 % na Oberrealschule; nos Estados Unidos alcança 16 %, em media, o tempo dedicado ao inglez; em França chega a proporções de 16,4 % a 19 %, segundo as secções. No Brasil, pela *Reforma Francisco Campos* de 1931, 13,5 % do tempo marcado pelo horario deve ser consagrado ao estudo do portuguez nos cinco annos do curso fundamental.

O valor educativo do vernaculo não é perfeitamente identico no gráu elementar e no gráu secundario.

No ensino primario limita-se o objectivo do portuguez a dotar o educando do poder de communicar verbalmente e por escripto, em sua lingua. Consiste pois num estudo directo das funcções sociaes da linguagem. HOMER REED acredita que a isso sómente deve se restringir o objectivo visado. "Se conservamos isto em vista, diz elle, pouparemos muito tempo perdido em procurar alcançar objectivos que só indirectamente se relacionam com o proposito primario da linguagem, como seja formação do character, preparo para cidadania, desenvolvimento da pericia na aquisição da saude e da efficiencia civica... Muitos mestres acreditam que a formação do character faz parte do trabalho de todos os educadores, independentemente da materia ensinada e não constitue responsabilidade especial do professor de vernaculo".

Não se afasta muito deste ponto de vista a analyse de objectivos que contem o "Programma de Linguagem", uma das monographias publicadas pelo *Serviço de Programmas Escolares* do Departamento de Educação do Districto Federal.

No ensino secundario, além de aperfeiçoar a arte de expressão e comprehensão, objectivo visado pelo gráu elementar, o estudo da lingua tem por fim desenvolver as capacidades de apreciação, dando não sómente ao educando o gosto da leitura, mas tambem a possibilidade de escolher acertadamente as suas leituras, isto é, dotando-o, sob o ponto de vista literario, de um senso critico e de uma certa cultura autonoma: para julgar uma obra, não technica bem entendido, o individuo precisa desta autonomia cultural que o dispensa do juizo de outros para julgar o que "deve pensar" do trabalho.

Examinando o valor social da linguagem (Vide: *Sociologia*, Parte IV, cap. 2, § 6) verificamos que ella é mais do que um meio de communicação, é um guia do pensamento. Sob este ponto de vista ella condiciona o proprio pensamento e, em consequencia, o seu manejo, além da arte de expressão representa uma possibilidade de progresso mental. "A imprecisão do pensamento, diz DEWEY,

coexiste com um vocabulario restricto". (*Como pensamos*, pg. 223). "Quem é senhor de sua linguagem é senhor das cousas" (ibidem, pg. 224). Os symbolos verbaes, como verdadeiros instrumentos sociaes, precisam a significação das ideias e das cousas; conservam esta significação e permitem transmittil-a; facilitam a sua applicação a novas experiencias. Actuam pois, ao mesmo tempo, segundo a expressão de DEWEY, como barreira, rotulo e vehiculo.

Nestas condições, o estudo da linguagem tem por resultado a conquista de um instrumento que proporciona conhecimentos e auxilia o pensamento. Para isso deve visar a Escola enriquecer o vocabulario do educando, desenvolver nelle a precisão no uso dos termos — no primeiro caso é crescimento extensivo, no segundo, crescimento intensivo — e, em terceiro lugar, inculcar-lhe habitos de interrelações verbaes que introduzem ordem na expressão, oral e escripta. Em muitos casos, o mestre terá de lutar contra defeitos já adquiridos de linguagem e de expressão, contra facilidades de usar uma terminologia um tanto frouxa, fóra da Escola, e outras difficuldades.

Mais elevado ainda, se possivel, é o objectivo dos *estudos literarios*, propriamente ditos, que nem sempre, aliás, se apresentam, no curso de lingua patria, como uma disciplina distincta. Nelles se revelam, em toda a sua generalidade e universalidade, os fins *socio-civicos* da educação. Elles visam, de facto, estabelecer o maior numero de *contactos com a experiencia humana* e com a complexidade da conducta humana, de um lado; do outro, integram o individuo na vida social, fazendo d'elle um "socio" esclarecido, conhecedor das tradições, dos costumes e dos feitos da sociedade, da qual passa a ser *participante consciente* e, como tal, responsavel pela parte que lhe cabe no processo social. Sob este ponto de vista, pensa INGLIS, a literatura seria tambem uma das sciencias sociaes.

A literatura póde ter *valor profissional*, embora mais limitado. Não é o caso de seu *valor individual*, para *apreciação e cultura*, que é incontestavelmente capital. As ten-

dencias modernas do progresso são no sentido de multiplicar as horas de lazer que precisam ser utilizadas por uma crescente capacidade individual de tirar partido de *gozos e prazeres de ordem superior*, intellectual e moral principalmente. O valor educativo universal da literatura é condicionado por um certo *padrão de cultura*. Sob o ponto de vista constructivo, a cultura literaria é interessante e não pôde ser menosprezada, mas sob o ponto de vista negativo, isto é, como garantia da *conservação* dos alicerces sobre os quaes repousa a civilização, seu papel social é inestimavel. Para semelhante finalidade, aliás, não é necessario o estudo da technica literaria nem a estylistica especializada: ahi ainda encontramos o contraste, que nunca deve esquecer o professor, entre o consumidor de literatura, limitado ás qualidades de apreciador intelligente, e o productor. O ensino secundario não se destina á formação de homens de letras, nem mesmo de criticos literarios.

Os fins, socio-civico e individual, devem se equilibrar: uma indevida importancia attribuida ao segundo levaria a um diletantismo literario, socialmente prejudicial.

O caso dos estudos literarios entre nós se apresenta com certas características sui generis. Lingua literaria, o portuguez é uma lingua scientifica relativamente pobre, dahi a necessidade de linguas estrangeiras complementarias que se tornaram obrigatorias, no nosso ensino secundario. Explica-se assim a percentagem um tanto reduzida das horas de lingua patria em nossos horarios: corresponde ás deficiencias do portuguez como idioma economico profissional. E', até certo ponto, compensada entre nós esta inferioridade por uma precoce vocação á producção literaria. Mas, inversamente ao que se dá no campo economico primitivo, em literatura, o individuo precisa ser, durante um longo periodo, consumidor antes de ser productor. Dahi os serios inconvenientes da producção prematura, baseada sobre um preparo incompleto e com objectivos sociaes discutiveis.

3. *As linguas estrangeiras.*

a) Anteriormente ao XIX^o seculo, os estudos linguisticos e literarios de linguas estrangeiras se limitaram ás linguas classicas, grego e latim, pelas razões já repetidas. Pouco a pouco, foi se fazendo sentir a necessidade de introduzir linguas vivas no curriculo secundario. A cultura classica foi perdendo terreno mas conservando prestigio. Reduzido forçosamente o numero de horas de estudo, o grego e o latim acabaram sendo limitados a “tinturas”, ao ponto de só excepcionalmente serem utilizados pelos educandos fóra das aulas e de sua preparação. “A pretensa popularidade do Grego nas escolas secundarias dos Estados Unidos nunca foi uma realidade” diz A. INGLIS. Com o XX^o seculo decahiram ainda mais, tanto em França como na Allemanha, as linguas mortas em proveito das linguas vivas, tornadas obrigatorias e tidas por mais uteis. Já no fim do XIX^o seculo, estava se preparando, na Europa, uma profunda modificação na methodologia do ensino das linguas vivas e o Governo brasileiro commissionava, em 1896 o professor M. Said Ali, do Collegio Pedro II, para estudar na Allemanha, na Suissa e em França os novos systemas, principalmente o methodo directo.

Sociologicamente esta mudança de methodo teve e ainda está destinada a ter maior influencia sobre a formação das gerações que passam pelos collegios e Lyceus. Em primeiro lugar, operou-se uma modificação do proprio conceito que, de literario, destinado a penetrar “o genio dos escriptores estrangeiros” passou a ser utilitario. Em segundo lugar, aos tradicionaes methods de traducção e estudos systematicos de grammatica, herdados da methodologia das linguas mortas, procurou-se uma maior conformação ás leis naturaes da linguagem, ao ensino directo, isto é, sem o auxilio da lingua patria.

Foi em 1882 que VICTOR, um profesor da Universidade de Marburgo, lançou um verdadeiro manifesto revolucionario em materia de ensino das linguas vivas, insurgindo-se contra as traducções de phrases incoherentes e sem

interesse, contra as barbaridades da pronuncia colhida nos exercicios livrescos. Appareciam pouco mais tarde os quadros muraes da casa Holzel de Vienna que representavam um succedaneo do methodo directo, o *methodo intuitivo*.

Alastrou-se rapidamente pela Europa inteira o movimento reformista, sem entretanto se galvanizar, visto terem ainda raizes fortes em muitos estabelecimentos de ensino os methodos tradicionaes. No Brasil, com poucas excepções, estas especialmente em collegios estrangeiros, continuou a rotina, apesar do valioso *relatorio Said Ali*, de 1896. Só em 1932, reformou o ministro *Francisco Campos* o ensino das linguas vivas no estabelecimento federal padrão (reducção das turmas em secções, methodo directo por professores contractados, etc.). Para nós, de facto, uma lingua viva representa uma *cultura complementar indispensavel*, dada a deficiencia do portuguez como lingua scientifica e commercial. Se, até certo ponto, os estudos secundarios podem ser feitos em lingua patria, qualquer especialização, qualquer pesquisa, qualquer estudo universitario requer a consulta de obras em lingua estrangeira. Para os proprios paizes de lingua hespanhola o caso é um tanto differente, visto que, em castelhano, são numerosas e abundantes as traducções das melhores obras estrangeiras, o que infelizmente ainda não se dá com o portuguez. A nossa lingua não tem ainda o cunho de universalidade que nos permitta conserval-a como instrumento de cultura sufficiente; o inglez, o francez ou o allemão ainda nos são indispensaveis. As grandes analogias com o hespanhol e com o italiano nos têm até agora dispensado de pensar seriamente em incluir estas linguas latinas obrigatoriamente nos nossos curriculos. Nestas condições, estamos em direito de esperar do methodo directo um resultado social de capital importancia para a nossa nacionalidade e devemos visar *duas* linguas estrangeiras obrigatorias, para não continuarmos, como até bem pouco tempo, quasi tributarios de um unico idioma estrangeiro para a nossa cultura superior.

b) Eis como SCHWEITZER e SIMONNOT interpretam os fundamentos do methodo directo: "A opinião publica que reflecte necessidades da sociedade contemporanea, se pronunciou num sentido nitidamente *utilitario*. Reclama ella que, contrariamente ao que se dá com as linguas mortas, as linguas vivas se proponham um objectivo pratico para se elevar em seguida, na medida do possivel, até a cultura literaria. Emquanto se pede ao latim e ao grego, antes de tudo, uma cultura *geral* do espirito, unicamente pela leitura dos autores da antiguidade, exige-se que as linguas modernas colloquem a juventude em condições de tomar contacto directamente com os povos estrangeiros. Acredita-se que ensinar, em primeiro lugar, a *falar* estas linguas é o melhor meio de nellas interessar o alumno e de leval-o, além disso, a *le-las* e *escrevel-as*.

"O professor de linguas mortas, preocupado com cultura desinteressada, só visa iniciar os seus alumnos á comprehensão de textos literarios. Neste intuito, recorre logo á *traducção*, isto é, á incessante comparação das fórmulas da lingua morta ás da lingua materna. Não precisa cogitar da educação do ouvido e dos órgãos vocaes; só se refere á reflexão e á memoria, e a *grammatica* constitue a base de seu ensino.

"O professor de linguas vivas, ao contrario, tem de se dirigir ao *ouvido* antes de appellar pelo *olho*, tem de organizar um treino, uma gymnastica phonetica que precede ou acompanha o trabalho do espirito. E' obrigado a sujeitar seu primeiro ensino grammatical á pratica da lingua falada e a adiar para mais tarde a leitura dos textos. A lingua viva que ensina é como um segundo instrumento que dá a seu alumno para a expressão de ideias e de sentimentos *pessoaes*, instrumento este que este alumno manejará tanto melhor quanto mais estiver em condições de se abstrahir da lingua materna".

Não póde ficar extranho ao processo educativo um facto de tamanha significação social: o ensino de uma lingua para dotar o educando de todo um novo ambiente de contactos humanos, directos e indirectos, de um novo

horizonte mental, de uma nova sensibilidade resultante de um mundo de emoções diferentes das em que viveu. Por isso, bem foi dito que cada lingua que consegue falar o individuo o dota de uma nova alma. O ensino directo da lingua estrangeira se não se assemelha ao das linguas mortas, tambem não é identico ao da lingua materna. A mãe transmite, durante o *periodo da infancia*, os vocabulos pela associação directa da palavra ao objecto ou ao acto, é verdade, mas esta transmissão é feita sem ordem nem plano, ao acaso da vida diaria, com frequentes repetições; ao mesmo tempo que as fórmãs, ella transmite a grammatica, mas sem regras nem generalizações; tudo é transferido pela fórmula auditiva e sem representação graphica. A creança assenhora-se pela imitação sem raciocinio: o processo é *empirico*, em realidade, não ha "methodo" materno.

Ao principiar o estudo de uma lingua estrangeira, a creança já está em *idade escolar*, o seu horizonte social alargou-se. No meio artificial que é a Escola, a aprendizagem é menos demorada. A necessidade de um estudo racional se impõe. O professor não procura, como a mãe, *despertar*, ideias no educando, pois já elle as possui, constituidas e completas; o que cabe ao mestre é associar estas ideias a novas *palavras* e *expressões*. Isso não impede que o methodo e a systematização levem em conta os processos da *aprendizagem natural*, não como regra, mas como meio auxiliar. Dahi o triplice problema *phonetico*, *lexicologico* e *grammatical* que contrasta o methodo directo com o empirismo materno.

c) O valor real do estudo das linguas ainda é muito discutido. Já foi apresentado aqui o ponto de vista brasileiro que póde ser levado em consideração; é bom lembrar, entretanto, que está longe de ser universalmente adoptado pelos educadores, principalmente nos paizes que possuem linguas de grande importancia commercial e de vasta literatura scientifica, como o inglez e o francez.

Para comprehender estes pontos de vistas diferentes que são eminentemente sociologicos não é sufficiente

qualifical-os apenas de nativistas excessivos, torna-se necessario examinal-os e interpretal-os.

O estudo de uma lingua viva estrangeira tem um *valor directo e especifico* que póde ser *social, profissional, propedeutico* ou *cultural*. No primeiro caso, visa a possibilidade de communicacões directas com nacionaes que falam a lingua. Esta possibilidade é limitada e contingente, pensam muitos educadores. Calcula-se, nos Estados Unidos, que menos de 5 % dos que aprendem uma lingua estrangeira têm probabilidades de utilizal-a deste modo. Transpondo as condições para o nosso meio, ha quem julgue, por exemplo, que aprender allemão para poder se entender com colonos allemães é, não anti-social, mas contra-social (A. Inglis).

No segundo caso é o valor commercial que se acha discutido: um paiz de lingua ingleza, por exemplo, tende a impor o inglez como lingua do commercio por excellencia e como tal não póde consideral-a como inefficiente para objecto.

Sob o ponto de vista brasileiro não procede semelhante pretensão: ao contrario o conhecimento de varias linguas estrangeiras nos dá uma superioridade sobre os estrangeiros que não conhecem o portuguez.

No terceiro caso, o objectivo instrumental ou propedeutico, quasi superfluo para quem fala uma lingua de rica literatura technica e scientifica, é essencial *ainda* para nós, como já foi dito.

No quarto caso, o objectivo cultural é incontestavelmente mais discutivel: que podem as nossas 250 ou 300 horas de francez ou de inglez para a nossa satisfacção cultural de ler os autores no texto em que escrevem? Não será possivel, com menos esforço, com economia de tempo, lel-os em traducção, conhecer os seus respectivos paizes, na literatura, nos costumes, nas artes, em obras, em portuguez? E' possivel que não. Mas dahi a falar no "espirito" do povo estrangeiro, no "encanto" de sua lingua, na "subtileza" de seus literatos, no "genio" de suas obras é talvez uma illusão, quando se trata do preparo que, em

media, pôde ser praticamente obtido na escola secundaria.

Em summa, se admittimos a limitação e a contingencia de todos os objectivos directos mencionados, verificamos que só tem valor o que foi ensinado na escola secundaria se *posteriormente* o individuo continuar estes estudos linguisticos ou for levado, pela sua profissão, a se utilizar della frequentemente. Disso temos um exemplo frizante entre nós: a grande acceitação que tem o estudo do francez é justificado pelo amplo mercado literario que têm os livros francezes (unico no mundo num paiz de lingua não-franceza) pelo numero de assignantes de jornaes e revistas de França, pela frequencia notavel dos espectaculos em francez, etc.

Quanto ao *valor indirecto* do estudo das linguas estrangeiras, podem ser considerados dois aspectos: o valor geral da transferencia, e o valor geral linguistico propriamente dito.

O primeiro caso prende-se ao muito debatido argumento da transferencia que a psychologia actual procura estabelecer sobre bases experimentaes. Criterios satisfactorios não foram entretanto encontrados para o valor da transferencia das linguas vivas: ainda é acceita a affirmação um tanto vaga de "utilidade das linguas no exercicio das funcções mentaes". Ha pois apenas a constatação de uma possibilidade, mas, em todo caso, não é transferencia "automatica".

Mais interessante é o segundo caso, relativo á relação social: lingua-pensamento. De accordo com DEWEY, podem ser levados em conta tres elementos: um desenvolvimento do capital *vocabulario*; uma maior *precisão* e *exactidão* no uso das palavras e dos termos em relação ao pensamento; um desenvolvimento do habito de *coordenar as palavras* de modo a facilitar a *sequencia* nas ideias e na exposição. Seria longo discutir cada um destes phenomenos, mas em conclusão podem ser meditadas as seguintes palavras de INGLIS que não é suspeito de ser favoravel ao ensino de idiomas estrangeiros:

“Exercitar um alumno na sua lingua por meio de composições, por exemplo, é deficiente pelo facto do professor só poder saber se o alumno exprimiu algo de intelligivel no que escreveu: o professor não pôde verificar se o alumno escreveu correctamente ou claramente o que elle, alumno, procurava exprimir. Em outros termos, não pôde referir o inglez do alumno ao pensamento do alumno. De outro lado, na traducção de uma lingua estrangeira, o pensamento exacto a ser interpretado é um factor conhecido e o professor é supposto de conhecer o que, na lingua patria, corresponde precisamente e exactamente a este pensamento. Para que o mestre possa saber se o alumno está estabelecendo acertadamente a relação lingua-pensamento, elle precisa saber, ao mesmo tempo, qual o pensamento a ser expresso e a lingua em que o tem de ser. Isso é possível com uma lingua estrangeira: é impossivel empregando só o inglez. Em tudo isso, o que importa é a relação detalhada de palavras. A interpretação de unidades maiores de pensamento, do thema geral, do assumpto, é outra questão. O problema aqui considerado é o do melhoramento do uso da linguagem e não da interpretação do texto nos seus termos geraes“. (*Alex Inglis - Principles of Secondary Education - pg. 470*).

4. *As sciencias sociaes.*

Historico — As preocupações linguisticas e literarias que dominaram nos estudos classicos o humanismo do Renascimento e da Reforma tambem adiaram a inclusão das sciencias sociaes no curriculo escolar. A não ser sob fôrma auxiliar de chronologia ou mesmo de mythologia, a historia não era aproveitada no ensino.

Na Allemanha, depois da Guerra dos Trinta Annos, a “Ritter Academie” reconheceu o valor da historia como elemento informativo para os filhos da nobreza. Pouco depois, em França, a historia era ensinada aos principes destinados a reinar e aos “beaux esprits”, como thema

de dissertações para a rhetorica. Foram os homens da Revolução Franceza que perceberam o partido que podiam tirar deste ramo de estudos para a defesa de sua causa, applicando-o á historia da Revolução e ao progresso das artes industriaes. O Imperio de Napoleão e a Restauração suppressiram taes estudos, temporariamente restabelecidos em 1830 por GUIZOT, mas novamente suppressidos durante o Segundo Imperio. Deve-se a DURUY a sua introdução definitiva na escola primaria e na escola secundaria.

Nos Estados Unidos, foi nas Academias que, no principio do XIXº seculo, principiaram os estudos sociaes, sendo a historia e a geographia iniciadas nas escolas elementares de Massachussets, em 1827. Em meados do seculo, entravam nos programmas secundarios; economia politica e a sciencia politica figuram em certos curriculos. Com o desenvolvimento que tomavam as sciencias sociaes, destacaram-se os cursos de *instrucção civica*, que durante algum tempo cresceram e prosperaram para mais tarde serem modificados e degenerarem em noções de direito constitucional e por fim educação civica da comunidade (Community Civics). A este typo de educação corresponderam na Allemanha, o curso de religião, em França, o de moral.

O tempo actualmente dedicado nos horarios secundarios aos estudos sociaes varia de $\frac{1}{8}$ a $\frac{1}{10}$ do tempo total na Allemanha, representa $\frac{1}{7}$ na escola secundaria franceza e no Brasil, de accordo com a reforma de 1931, corresponde a $\frac{1}{6}$.

Objectivos. — O assumpto dos estudos sociaes póde ser considerado como abrangendo a organização e o desenvolvimento da sociedade, e o homem como membro dos grupos sociaes (Definição do Relatorio da Comissão de Estudos Sociaes da "National Education Association", de 1916).

Differem semelhantes estudos dos demais pelo facto de ter, além de um objectivo social, tambem um conteúdo social. Devido á natureza propria deste conteúdo elles of-

ferecem especiaes oportunidades á formação do individuo para a vida social. Se estes estudos não contribuem directamente á efficiencia social, pensa a Commissão da N.E.A., falham á sua principal funcção. Tres cousas parecem principalmente visadas por elles: despertar no individuo uma *apreciação da natureza da vida social* e de suas leis, desenvolver nelle o senso de sua *responsabilidade como membro de grupos sociaes* e determinal-o a querer *participar efficientemente* no melhoramento social.

As sciencias sociaes são formadas de grupos differentes de disciplinas mais ou menos distinctas, mas que possuem elementos communs a todos e visam um mesmo objectivo: o desenvolvimento da efficiencia social do educando. Por isso mesmo convem chamar a attenção para as actividades da *vida moderna*, antes de tudo, pois é nella que vae ter de agir o individuo.

Um inquerito organizado por LEONARD V. KOOS entre 244 professores de sciencias sociaes permittiu enumerar os objectivos mais communs visados pelos mestres da materia. Em primeiro lugar, 82,4 % das respostas revelou o objectivo de “cultivar a capacidade de manejar factos”; em segundo lugar, 80,7 % das respostas traduz o desejo de “promover a boa cidadania”, em seguida, encontramos, entre outros objectivos, o desenvolvimento da “faculdade de discriminar”, da “informação historica”, do “uso dos livros”, etc.

Nos nossos programmas secundarios são representadas as sciencias sociaes apenas pela Historia, pela Geographia e, no curso complementar, pela Sociologia e Noções de Economia Politica e Estatistica. Foi supprimida a Instrucção Civica, estabelecida em 1925, e deixam de figurar nelle os elementos de Sciencia Politica (Constituição e Noções de Direito). Teria sido desejavel, em 1931, introduzir no curso fundamental elementos de sciencia social para continuar e completar o curso primario da materia. De facto, no ensino elementar estão sendo seguidas, em suas principaes linhas e com adaptações ao meio brasileiro, o bellissimo *programma de Devner* (Colorado) elaborado

em 1924 para as escolas primarias. O plano de estudos sociaes, formado de elementos de geographia, de historia, de vida economica, de instituições, profissões, usos e costumes leva o educando desde a observação e analyse da vida de sua commuidade até a vida nacional e termina com a vida internacional.

Valores educativos — a) Entre os *valores directos e especificos* dos estudos sociaes, deve em primeira linha ser levado em consideração o *valor socio-civico* que nenhuma disciplina desenvolve mais ricamente do que a historia. De facto, é na historia que geneticamente e dynamicamente se procuram as actividades humanas, em quadros geographicos que constituem o *summario* que tambem influe. A historia tambem permite frequentemente estabelecer as relações de causa e effeito entre factos e, até certo ponto, *explicar* e *compreender* a acção dos homens. Alarga tambem esta comprehensão a grupos extranhos, aos quaes estende a necessaria *sympathia* que della resulta.

Seria entretanto insufficiente limitar as funções das sciencias sociaes ao *conhecimento* e á *interpretação* dos factos. Mais importante ainda é o despertar de *attitudes* que dahi resultam. Um estudo de historia patria ou de geographia economica não deve deixar de trazer uma modificação de attitude no educando, creando um novo interesse, apresentando um ideal ou suggerindo novo ponto de vista. O comportamento do individuo sendo o resultado de factores hereditarios e adquiridos por experiencia e sendo esta ultima forçosamente limitada e falha quando directa, é essencial que a systematização da experiencia indirecta, isto é, da experiencia da humanidade, venha contribuir a modificar satisfactoriamente a formação de seu character, a estimulal-o, a oriental-o. Não segue dahi que a historia seja forçosamente uma lição de moral: esta preocupação viria deturpal-a. A moral que se desprende da historia traz todas as vantagens e as desvantagens que resultam da moral em qualquer outra sciencia, como mui-

to bem observa A. INGLIS. A meditação do assumpto e os commentarios é que podem, ás vezes, guiar o educando.

Mas a historia, a geographia, a economia politica e a sociologia se applicam tambem ás instituições sociaes que só tomam uma significação real e viva aos olhos do estudante quando observadas no seu desenvolvimento, na sua evolução historica e mesologica. A parte informativa é importante e basica, mas a formação de ideaes sociaes, de padrões de acção e de pensamento, de tendencias e attitudes, é o ponto capital visado pela educação.

Destes ideaes e padrões resulta um certo numero de elementos communs que são factores essenciaes de *solidariedade*. As actividades communs, guiadas por esta consciencia das tradições, das experiencias, dos modos de pensar e agir constituem o patriotismo que é um dos aspectos da solidariedade. Mas esta unidade de sentimento não deve ser estreita e limitada como o nativismo, deve tender a se universalizar e para isso servem efficazmente os estudos de sciencias sociaes.

Não deixa de ser igualmente importante o *valor profissional* dos conhecimentos sociaes. Limitados contingentes, quando se trata da carreira diplomatica ou do magisterio, tornam-se muitissimo mais geral nas profissões economicas, no commercio e na industria. Ahi tambem, além do valor informativo que podem ter a historia economica, a geographia commercial e a economia politica, salienta-se a tendencia a adoptar novas attitudes, resultantes dos conhecimentos. E' talvez esta uma das characteristics mais marcadas do intercambio nas sociedades modernas, esta premente necessidade de informações sociaes.

Quanto ao *valor educativo individual* que determina no educando uma maior capacidade de gozar de seus lazeres, é incontestavel que os estudos historicos e geographicos, já são tradicionalmente conhecidos como fonte de illustração e de occupação intelligente para o homem culto. Do mesmo modo o seu *valor propedeutico*, como base de estudos posteriores de literatura, de direito, de philo-

sophia, é incontestavel, pois a sua falta constitue lacunas que compromettem a comprehensão dos assumptos estudados e revelam inferioridade de cultura.

b) Os *valores indirectos* dos estudos de sciencias sociaes decorrem em parte dos conceitos sociaes e da transferencia. A's attitudes e tendencias já examinadas correspondem aqui certos conceitos sociaes que nem sempre são tirados da historia, mas que só mesmo a historia póde realmente communicar. Entre estes, cita INGLIS a unidade e continuidade da experiencia e da civilização humana, o dynamismo e o poder evolutivo da organização social, a dependencia em que se acha o presente em relação ao passado, a responsabilidade do presente para o futuro, a relação entre homem e sociedade. A influencia não é immediata, é verdade, mas a philosophia social de cada individuo é constituida de semelhantes dados e conceitos e, por isso, terão elles um alcance indirecto nas suas attitudes.

Quanto ao valor da transferencia, até hoje ha quem gabe o valor mnemotechnico dos conhecimentos historicos e geographicos. Especialmente entre nós; emquanto a geographia estava reduzida a uma simples mas longa nomenclatura, o valor da transferencia attribuido a esta disciplina devia ser alto. Uma maior efficiencia no manejar dados sociaes não estudados talvez resulte da transferencia de dados sociaes de facto estudados, mas o caso se apresenta um tanto differente nas sciencias sociaes e não permite collocar a transferencia no mesmo pé do que nas sciencias mathematicas, por exemplo.

Condições de ensino — Os estudos sociaes apresentam pelo seu proprio contacto um material que não se presta muito a ser manipulado, reorganizado e apresentado de modo a preencher perfeitamente os fins da instrucção: as *generalizações* e *abstrações* são difficeis e nem sempre se apresentam. De outro lado, como nota INGLIS, o processo de dissociação que leva a estas generalizações é obscurecido pela *necessidade chronologica*, na

Historia. Não são faceis tão pouco as comparações e os paralelos.

Do ponto de vista scientifico, não sendo a historia uma sciencia, e ainda menos uma sciencia exacta, as reacções que determina no individuo são impossiveis de prever: dahi uma profunda divergencia nas *apreciações*; cada professor, cada compendio é uma interpretação.

Esta falta de *uniformidade* e de estabilidade fez dos estudos sociaes um corpo de disciplinas que ainda não encontrou a bella systematização methodologica das demais sciencias. Decorre tambem dahi que as *medições de resultados*, os testes, que procuram aquilatar o proveito civico-social, moral ou psychologico, são difficeis de estabelecer e falhas, a menos que se queira apenas avaliar as noções armazenadas na memoria, a accumulção de material historico e geographico.

Esta difficuldade de systematização que, como vimos, parece consequencia das relativamente poucas occasiões de dissociação para abstrahir e generalizar, na historia e na geographia humana, póde ser contrabalançada por estudos de *Sociologia* e de *Economia Politica*. Dahi a importancia destes dois ramos de estudos no fim do curso secundario.

De facto, o obstaculo da chronologia que actua sobre cada passo da historia e sem a qual a historia não seria historia, a impossibilidade de reduzir esta disciplina a series de estudos comparativos sobre constituições, sobre usos e costumes, sobre letras e sciencias, sobre guerras ou sobre tratados, tornam a comparação e a abstracção processos perigosos para uma *interpretação scientifica* dos factos continuos. Ora, é exactamente isso que permite a Sociologia, redistribuindo os elementos segundo typos de actividade, reconstruindo as estruturas sociaes com os materiaes da Historia.

Existe assim uma sociologia economica, uma sociologia religiosa, uma sociologia politica, etc. Para estudos de demographia ou de immigração, todos os elementos disponiveis podem ser remidos e, á medida que se vão mul-

tiplicando os dados quantitativos, as realidades sociaes vão se revelando: haverá um tempo em que serão facilitadas as generalizações e as abstracções; existirão, em sociologia também, relações estabelecidas de causa a efeito, principios, leis. O mesmo, mais ou menos, póde se dizer do papel que cabe á Economia Politica.

Educação Cívica — Nas suas origens, os ensinamentos do “civismo” visavam apenas uma interpretação elementar das instituições *civis* do paiz. “Sem considerar as nossas instituições como definitivas, ideaes, diz F. Buisson, em seu Diccionario de Pedagogia, façamos com que sejam amadas, porque são superiores a muitas outras e que são o resultado de esforços consideraveis, realizados pelas gerações que nos precederam”. Nos Estados Unidos principalmente estes ensinamentos foram ministrados sob fórmula de Catecismo da Constituição, em 1828, adoptado em Boston. Em França, depois dos desastres da guerra de 1870, foi também introduzido um curso de educação cívica, creado pela lei de 1882; mas tomou o nome este curso de “Instrucção Moral e Cívica” e já revelava a tendencia antireligiosa que passou a ser um de seus objectivos. No Brasil, em meados do XIXº seculo, também foram creados cursos de instrucção cívica. A Reforma, dita Rocho Vaz, estabeleceu no curriculo secundario um curso de Educação Cívica, nos primeiros annos, mais tarde deslocado para o quinto anno. A Reforma Francisco Campos supprimiu o curso. Na Allemanha, continuou a ser dado em parte sob o vocabulo “Religião”, mas actualmente tende a ser um appendice do ensino da Historia.

Como disciplina isolada, a educação cívica não parece constituir um curso de grande valor para o preparo do cidadão. Limita-se forçosamente a dissertações academicas sobre deveres e direitos do cidadão; mantem os seus topicos nas generalidades banaes e sem interesse immediato apparente; não tem vida nem contactos com a realidade, é falha no seu objectivo de desenvolver tendencias e attitudes.

De facto, quaes são os objectivos do curso de educação civica? Em primeiro lugar, um conhecimento das *instituições* e das relações sociaes; em segundo lugar, a criação de um sentimento de *responsabilidade social*; em terceiro lugar, um incentivo para conformar o *comportamento* do educando a certos ideaes de actividades sociaes. São pois visados valores directos, a parte informativa é talvez alcançada, mas as demais, isto é, o objectivo de despertar o *pensamento social* do educando e de transformar este pensamento em *acção social* é mais difficil de realizar.

E' por esta razão que, nos Estados Unidos, em vez de supprimir o curso, como aqui fizemos em 1931, procurou-se fazel-o evoluir para os chamados "Community Civics" isto é, para uma *educação civica da comunidade*. Ahi são tratados os assumptos com os quaes, no seu grupo, a creança tem contacto diario e immediato: não se trata mais de uma disciplina abstracta sobre sciencia de Governo e instituições nacionaes, mas de chegar-se a ellas por meio do estudo das relações sociaes em espheras successivas: familia, vizinhança, escola, districto, municipio, etc.

Economia Politica — Os estudos economicos, que são essencialmente sociaes, não têm penetrado senão excepcionalmente no curso secundario sob pretexto que o educando necessita de um certo gráu de madureza para delles poder tirar proveito. De facto, se a "Sciencia" economica é considerada como uma *disciplina completa*, systematizada e perfeitamente logica, se é procurada uma interpretação philosophica de seus principios e de suas "leis", não resta duvida que o seu adiamento para o curso superior é justificado. E' verdade que ha, em todo o curriculum, um ensino informal, incidental, em differentes materias, em geographia commercial e em historia da civilização particularmente que revela ao educando alguma cousa dos dados e phenomenos economicos. Mas, em realidade, é insufficiente: a economia politica, em suas mais simples applicações, não apresenta insuperaveis difficul-

dades á comprehensão do alumno normal de gráu secundario.

E' curioso que os educadores encarregados dos planos de estudos continuem a entregar á vida social individuos que diariamente vão ter problemas de economia politica a resolver, sem jamais lhes ter permittido um estudo elementar dos casos mais communs que vão encontrar. Sem entrar nos exaggeros do materialismo historico, é entretanto admissivel que são os motivos economicos que determinam muitas situações sociaes e muitas actividades humanas. A simples leitura dos diarios deveria chamar a attenção para a necessidade de não deixar o educando ao alcance de qualquer artigo tendencioso de exploradores da opinião publica em materia de economia nacional.

Em primeiro lugar *noções simples*, mas precisas, sobre conceitos como valor, utilidade, riqueza, capital, renda, offerta, procura, não seriam descollocadas num curso secundario.

Em segundo lugar, não seria ir longe demais expondo *situações reaes* e da actualidade, a organização do trabalho, as relações entre operario e patrão, a existencia do intermediario entre productor e consumidor, a interferencia crescente do Estado em questões economicas, etc. Em terceiro lugar, uma noção succinta do que foi pensado e dito pelos *economistas* mais celebres não constituiria difficil explicação, principalmente numa época em que tanto se fala de marxismo e de integralismo.

Nossa Reforma de 1931 collocou a economia politica na sexta serie, acompanhada de noções de *estatistica*. Foi uma feliz innovação, mas ainda assim fica sendo uma disciplina limitada ao uso dos candidatos ao curso juridico.

O que se dá com a Economia Politica poderia ser repetido em relação á *Sciencia Politica*, isto é, ao conhecimento elementar das actividades do Estado, de seus representantes e dos cidadãos. Por isso, é essencial que emquanto perdurem estas condições, a Sociologia geral procure preencher as lacunas insistindo sobre os ramos de Sociologia economica e de Sociologia politica.

Actualidades Sociaes — E' curioso que, na opinião dos organizadores de programmas escolares de sciencias sociaes, tenham sempre sido desprezadas as *actualidades historicas, geographicas e economicas*, como se o passado fosse mais educativo do que o presente, o contemporaneo. Deve ser isso consequencia do prestigio dominante dos estudos tradicionaes.

R. S. KIMBALL define *actualidades* "o conjunto dos acontecimentos diarios nacionaes e internacionaes, sociaes, politicos ou economicos, cujo conhecimento e cuja comprehensão são necessarios como base de uma cidadania feita de lealdade e destinada a servir".

Os technicos theoricos têm afastado esta nova disciplina porque não só ella não permite classificação nitida, como também não tem programma systematico, pertence a varias materias e se acha, pela sua propria definição, em perpetua mudança.

Entretanto, na grande democracia norte-americana, KIMBALL (Current-Events Instruction - 1929) nota que a attitude da Escola está se modificando a este respeito porque: 1.º durante e depois da Grande Guerra, a opinião publica impôz a necessidade dos educandos acompanharem os principaes *acontecimentos* nacionaes e internacionaes que se davam no mundo. 2.º porque estão evoluindo os conceitos relativos ao que deve ser o *curriculo* escolar. 3.º porque as actividades prendem muito mais a attenção dos educandos e despertam mais facilmente o seu *interesse*, parecendo-lhes uma disciplina de ordem recreativa. 4.º porque as actualidades representam *materia flexivel*, adaptavel e rica em iniciativas do mestre e dos alumnos. 5.º porque, nos Estados Unidos, se creou uma abundante *literatura* de folhas escolares semanaes que fornece amplo material de discussão na aula.

A questão ainda debatida a respeito do ensino de actualidades repousa sobre o que deve ser o seu ensino: ou curso *especial* de uma hora por semana, por exemplo, ou curso *auxiliar*, isto é, dado em connexão com os demais estudos sociaes, historia, geographia, sociologia, etc.

Qualquer que seja o methodo escolhido, o ponto de vista que não deve ser perdido de vista é o da communitade em que vivem os educandos.

O inquerito de KIMBALL, feito em 1925, revelou que, iniciados em 1902, estes cursos se multiplicaram depois da Grande Guerra e que sobre 142 escolas de professores, já 107 preparam os seus alumnos para o *ensino de actualidades*, sendo que semelhantes cursos existem na maioria dos Estados da Republica, principiando nos ultimos annos do primario e passando para o secundario. Ainda reina uma certa imprecisão nos planos de estudo a este respeito, mas as publicações especiaes sobre o assumpto vão systematizando a materia. O trabalho de KIMBALL prova que o ensino civico, a historia, a geographia, o vernaculo e mesmo os jogos admittem o aproveitamento das actualidades.

E' incontestavelmente no curso de *Historia* que pertence dar uma importancia maior ás actualidades. Como diz bem A. INGLIS: "Apesar de acceita a theoria segundo a qual o estudo do passado auxilia a comprehensão do presente, o estudo da historia do passado tem evidentemente falhado no seu papel de interprete dos acontecimentos presentes e das necessidades futuras dos educandos". Na escola tradicional, de facto, o contacto da Escola com as *realidades sociaes* do mundo contemporaneo é quasi inexistente. Foi pois uma feliz innovação de nosso plano de estudos, em 1931, collocar na 5.^a serie do curso secundario um curso de 2 horas semanaes de *Historia Contemporanea*. Não equivale, bem entendido, a um curso regular, em todas as series, de actualidades, mas é um passo acertado para a connexão desta nova disciplina com o curso de historia da civilização, permittindo ao mestre esclarecido uma certa latitude na escolha dos assumptos. O ideal seria um curso sobre "O mundo contemporaneo" no sentido historico, economico, politico, social que dá ao assumpto o professor RUGG.

Já é tempo de deixar de lado a harmoniosa organização philosophica e logica das sciencias sociaes para interpre-

tal-as *em termos de actividades sociaes* em que vão tomar effectivamente parte os educandos.

5. *As mathematicas.*

Na ordem historica de apparecimento nos programmas escolares, as mathematicas seguiram immediatamente os estudos literarios. A utilidade que lhes foi cedo attribuida e o prestigio que conquistavam fizeram com que, disciplina antiga, fosse tendo uma systematização quasi perfeita. No XIX^o seculo, entraram em todos os curriculos secundarios tambem e o desenvolvimento consideravel que receberam foi em grande parte devido ás exigencias impostas pelos exames de admissão nas escolas superiores.

No Brasil, o ensino das mathematicas figurava nos programmas das Escolas dos Jesuitas na "quinta" classe, desde os tempos coloniaes, assim como nas Auras Regias. O plano de estudos mathematicos alargou-se principalmente no famigerado Curso Annexo que condicionava a admissão á Escola Polytechnica. Pouco a pouco o programma do Collegio Pedro II foi se tornando menos sobre-carregado. Por fim, prevaleceram as ideias novas em materia de methodologia das mathematicas e uma profunda innovação foi introduzida neste ramo de ensino pelo professor EUCLYDES Roxo, ao qual se deve uma reforma que ia sendo applicada mesmo antes da Reforma Francisco Campos de 1931 que formulou do seguinte modo o novo ponto de vista: "A mathematica será sempre considerada como um conjuncto harmonioso cujos pontos estão em viva e intima correlação. A accentuação clara dos tres pontos de vista, arithmetico, algebrico e geometrico, não deve por isso estabelecer barreiras intransponiveis que impeçam o estudante de perceber as connexões entre aquellas disciplinas".

a) Na *Escola primaria*, a utilidade das noções de arithmetica muito cedo se impoz ao plano de estudos. CHARTERS apresenta tres objectivos principaes que visam

directamente um ajustamento social do educando: o *hábito da precisão*, a *rapidez no calculo* e desenvolvimento da *capacidade de raciocinar*.

A maior parte dos compendios é sujeita a criticas por causa da sua complexidade, visando ser completos, por causa tambem dos exemplos escolhidos, dos methodos ou dos processos adoptados. Por isso foi interessante a experiencia de G. M. WILSON (*Motivation of School Work*) que procurou dar vida á motivação da arithmetica, obtendo dos paes dos alumnos, isto é, do proprio meio social, os exercicios e problemas que requeria a comunidade em que viviam os seus educandos. Recolheu assim 15.000 problemas e nelles estudou as necessidades do meio em relação á arithmetica. Deste total, 10.000 referiam-se a compras; 1.500 a vendas e 1.500 a operações monetarias. A questão monetaria entrava em 83 % de todos os problemas propostos; 45 % discutiam questões relativas á mão de obra, 6 % questões de arrendamento e 4 % de seguros. Das operações, 69 % necessitavam de multiplicações, 44 % addições, 28 % subtracções, 24 % divisões, 20 % fracções, 12 % contas correntes, 4 % percentagens. Muitas cousas de capital importancia faltavam como systema metrico, juros, cambio, raizes quadradas, etc. Cada comunidade, em cada época, reflectirá provavelmente interesse por problemas differentes. O essencial porém, não será muito diverso do que THORNDIKE em sua "*Psychologia da Arithmetica*" considerou os sete pontos capitaes (numeros, quatro operações, systema decimal, relações simples entre medidas, fracções, leitura de diagrammas e symbolos, resoluções de problemas simples sobre areas, volumes, percentagens, juros, etc.).

Quanto ao interesse que deve sempre acompanhar o estudo, é facilmente despertado, na escola primaria, pelos trabalhos manuaes que requerem, a todo instante, medidas e calculos cuja necessidade é realmente sentida pelo educando. Certos jogos tambem levam a um uso do calculo rapido; CHARTERS cita tambem formações e marchas de alumnos e até numeros curiosos que despertam

o interesse. Mas cabe incontestavelmente ao genero de vida que levam os educandos, fóra da escola, o fornecimento de material mais aproveitavel para as applicações practicas.

b) Na *Escola Secundaria* o ensino das Mathematicas toma outras feições porque corresponde a outras necessidades e a outros objectivos educacionaes. Mas esta modificação do ponto de vista é mais tradicional (exigencias da admissão a cursos superiores) do que justificada pela nova orientação de educação secundaria das massas numa democracia.

Um philosopho das mathematicas, o professor francez LAISANT, affirma "A continuidade é um dos factores necessarios do ensino scientifico... Póde se dizer sem receio que, em mathematicas, tres aulas por semana representam um minimo extremo". A nossa reforma de 1931 respeitou estas tres horas semanaes em todo o curso secundario fundamental. O curriculo actual comprehende arithmetica, algebra e geometria; figuram nos programmas de exame vestibular (Collegio Universitario) a trigonometria, a descriptiva, a analytica e a algebra superior.

Qual o valor educativo destes estudos? Eis a questão ainda muito debatida, cuja resposta satisfactoria só poderá ser obtida quando houver series de cursos muitissimo mais differenciados do que os hoje existentes e com articulações mais perfeitas entre si. Encaremos, porém, os pontos de vista. Para isso convem fazer aqui tambem a distincção entre valores directos e valores indirectos.

Entre os *valores directos e especificos* é forçoso reconhecer que os estudos actuaes de mathematica ultrapassam singularmente as *necessidades diarias* dos educandos, isto é, os propositos da vida pratica; existem especialmente certos aspectos tratados na escola como pontos de exame que, segundo todas as probabilidades, a grande maioria dos alumnos nunca mais terá oportunidade de precisar.

Suppondo que *certas profissões* requeiram uma especialização nestes pontos, é bom notar que são outros os *resultados* que são visados; na vida pratica é a consulta mechanica das formulas e das tabuas que prevalece. Por isso diz D. E. SMITH (*The Teaching of Geometry*); "O que um contramestre numa officina precisa saber de algebra póde lhe ser ensinado em quatro licções; o que necessita em geometria e medidas, em oito licções, no maximo. O indispensavel em trigonometria, mais oito talvez"...

Outro aspecto dos valores directos é o *ponto de vista propedeutico*; é real e, com o desenvolvimento das sciencias, tende a se tornar cada vez maior, porque vão sempre crescendo as relações mathematicas que se descobrem entre as forças e os phenomenos. O progresso, em todos os ramos do conhecimento, parece marcado pelo uso em maior escala dos dados quantitativos. Cada dia se multiplicam, por exemplo, as estatisticas como fontes de informação. A Sociologia não escapa á regra.

Quanto aos *valores indirectos*, devem se distinguir os valores *conceituaes* dos valores de *transferencia*.

No primeiro caso, temos os conceitos fundamentaes de *numero*, de *espaço* e de *tempo* que são indirectamente resultado do conhecimento mathematico. A apreciação de uma dependencia entre grandeza dá a noção utilissima de *função*. Ha toda uma terminologia mathematica que se applica no campo de todas as sciencias e que são hoje do dominio de qualquer homem culto.

O segundo caso prende-se á discussão do famoso caso da *transferencia*. E' o tradicional argumento da "disciplina mental" representada pelas mathematicas. E' o estado de espirito que dictava, outr'ora, a um pae extremo a seguinte phrase que repetia: "todo filho, meu, qualquer que seja a profissão liberal de sua escolha, seguirá, antes de tudo, o curso annexo".

Actualmente, como nota acertadamente A. INGLIS, tudo se passa, no ensino secundario, como se o valor maximo attribuido ao estudo das mathematicas fosse valor indirecto de transferencia. Posto em duvida semelhante va-

lor, não se justificariam mais os nossos programmas desta disciplina. E' incontestavel que as mathematicas fornecem abundantes exercicios das faculdades mentaes. Mas podem estas feições do intellecto ser generalizadas e, afastadas do conteúdo mathematico, ser utilizadas em sua efficiencia melhorada em outras situações da vida? Assim pelo menos pensam as autoridades citadas por INGLIS que se dedicaram á psychologia das mathematicas na escola: A. SCHULTZE, D. E. SMITH e J. W. A. YOUNG. O proprio INGLIS acredita que a transferencia é possível, dependendo das condições favoraveis á dissociação e não automaticamente. Além das qualidades referentes ao raciocinio, as mathematicas desenvolveriam o poder de concentração, a imaginação constructiva, a confiança mental em si proprio, a generalização dos conceitos, o amor á precisão, o habito de examinar criticamente e o proprio character. "Aqui especialmente entretanto, diz INGLIS, temos de nos prevenir contra a acceitação do conceito de "faculdades" ou "poderes" distinctos de concentração, de attenção, de imaginação constructiva, etc."

A vantagem que possuem as mathematicas, além da transferencia que, caso exista, é nellas incontestavelmente superior, a grande vantagem é a possibilidade de serem ellas manipuladas á vontade, permittindo as combinações as mais diversas e as mais convincentes, do mais simples ao mais complexo, e com uma precisão que sciencia outra nenhuma póde alcançar, permittindo o exercicio do typo de transferencia escolhido. O. H. Rugg fez interessantes experiencias sobre transferencia em materia de geometria descriptiva e concluiu as suas investigações affirmando transferencia na visualização de fórmias geometricas, de elementos especiaes mesmo não-geometricos e na facilidade de analysar problemas de situação com boa orientação e methodo.

Qualquer que seja, todavia, a opinião que venha a prevalecer definitivamente em materia de transferencia, o ponto de vista da reforma methodologica de EUCLYDES Roxo prevalece entre os mestres norte-americanos. "Se

encarmos o problema, diz A. INGLIS, sob o ponto de vista da natureza das mathematicas como sciencia, verificamos que o pensamento mathematico é uma unidade complexa e que as suas differentes phases são tão estreitamente entretecidas que a sua separação é um "tour de force" para uma supposta vantagem educativa. Se encarmos o caso sob o ponto de vista das applicações das mathematicas, verificamos immediatamente que as varias phases são ou podem ser de tal modo interrelacionadas que uma unica applicação envolve ao mesmo tempo arithmetica, algebra e geometria. Se encarmos o problema sob o ponto de vista dos valores directos descobrimos que o estudo da arithmetica, da algebra e da geometria separadamente, em sequencia, como se fossem sciencias completamente organizadas, é desperdicio de tempo e de energia e improprio a uma applicação effectiva dos valores directos. Por fim, se encarmos os valores indirectos, achamos que esta separação no estudo das varias phases da sciencia mathematica é o processo que torna certamente mais escassas as condições favoraveis á transferencia".

Em conclusão, poderiam ser repetidas aqui tambem os conceitos de LAISANT sobre o ensino das mathematicas em França... e em outros paizes: "O alumno foi treinado a trabalhar, a aprender, a comprehender pouco e a não procurar nada... Nossos alumnos são prodigiosamente instruidos: sabem tantas cousas que não tiveram tempo de comprehender nenhuma".

6. *As sciencias naturaes.*

A. — Os rapidos progressos scientificos que marcaram o XIX° seculo não podiam deixar de influir sobre os programmas de estudos secundarios. De facto, o ensino das *Sciencias* resentiu-se cedo desta necessidade e foram organizados cursos de *philosophia natural* que incluiam um grande numero de ramos, hoje em parte eliminados ou reunidos em disciplinas complexas, como geologia, as-

tronomia, meteorologia, etc. No Brasil, o programma do Collegio Pedro II iniciava em 1845, um curso de *zoologia philosophica*.

INGLIS distingue, com razão, tres periodos no ensino das sciencias naturaes. O primeiro que durou até 1870 foi de cursos *informativos*, não systematizados. O segundo, de 1870 a 1900, visou uma systematização das differentes disciplinas de accordo com as exigencias da *sciencia pura*. No terceiro, de 1900 para cá, a tendencia foi para a reorganização dos cursos de accordo com as suas *aplicações*. Assim, de disciplina informal, passou a organização racional logica, e actualmente tende á technica e á pratica, multiplicando os trabalhos em laboratorio.

Mas esta ultima phase tambem poderia ser subdividida, não só porque ainda persiste em certas cathedras o ensino livresco de *prelecção*, mas porque ha innovadores que, interpretando mal a escola progressiva, estão *estandardizando* as experiencias e ainda não comprehendem o papel que cabe á *pesquisa individual* do educando, a relação directa com a vida: a experiencia-crescimento.

São características as alterações estudadas por G. W. HUNTER (reproduzidas por L. Koos em *The American Secondary School*) entre 1908 a 1923, nos Estados Unidos:

a) cresceram de 2 % a 55 % no horario semanal os cursos de "*General Science*" e de 21 % a 70 % os de *biologia*.

b) cresceram, mas em menores proporções, os de *physica*, 76 % a 82 % e de *chimica* 70 % a 80 %.

c) decresceram os cursos de *botanica* de 65 % a 25 %, de *zoologia* de 45 % a 15 %, de *physiologia* de 55 % a 35 % e de *physiographia* de 45 % a 30 %.

São symptomaticas taes proporções porque revelam um ponto de vista novo, o *objectivo social* representado principalmente pelas necessidades da saude individual e collectiva, a *habilitação do individuo* como membro da familia e da sociedade, o emprego intelligente e util dos *lazer*es e a formação ethica do *caracter*.

O que visa o ensino actual das sciencias naturaes — nellas devem ser incluídas, bem entendido, as sciencias physicas e chimicas, naturaes tambem — o que visa o seu ensino é preencher os objectivos acima mencionados por meio de uma comprehensão, transmittida ao educando, do *meio physico e das possibilidades de controlal-o*, por meio tambem do conhecimento das *aplicações da sciencia á vida social*, industrial principalmente e, por fim, dando ao educando uma visão clara da *natureza*.

Em França, os estudos de sciencias naturaes ainda são muito limitados nos cyclos classicos, mas recebem grande desenvolvimento nos cyclos scientificos.

Entre nós, estão se attenuando as feições *botanica e zoologica* que predominavam nos nossos programmas anteriores a 1931, ditos de “historia natural”; são entretanto pouco marcados os progressos da *biologia* no curriculo novo. Felizmente a innovação maior foi nos dois primeiros annos do curso secundario que ficaram dotados de “sciencias physicas e naturaes” (General Science, dos americanos).

A evolução para uma *iniciação scientifica systematizada* que viesse substituir as antigas lições de cousas em que os assumptos eram tratados como que ao acaso, era uma necessidade. Já em 1871, de BARGNAUX, fundando a “E’cole Monge”, em Paris, procurava organizar o ensino elementar das noções de sciencias naturaes e expunha, no seu bellissimo plano de estudos, digno precursor da escola progressiva, um methodo de preparo pratico para substituir as chamadas “licções de cousas” e servir de base solida a um ensino posterior, mais abstracto. Entre nós, a tendencia a uma classificação logica dos elementos interpretados successivamente sob o ponto de vista chimico physico, biologico e social foi orientada pelos professores Venancio Filho e Edgar Mendonça, durante a administração Fernando de Azevedo.

B. — Poucas mentalidades tiveram mais influencia na orientação pedagogica dos estudos de sciencias naturaes do que HERBERT SPENCER. No seu conhecido opusculo

sobre *Educação*, elle attribue um valor quasi universal ao estudo da "Sciencia". Para elle, saude e protecção da vida nacional, formação artistica, disciplina intellectuai, moral e religiosa, tudo, em summa que constitue vida individual e collectiva depende de uma só solução: Sciencia. A sciencia seria pois a chave de todas as situações, de todas as ordens de actividades. Em materia de cultura religiosa, é especialmente interessante o seu ponto de vista, um tanto inesperado; a sciencia, diz elle, "gera um profundo respeito pelas leis uniformes que regem todas as cousas e determinam em nós uma fé implicita nellas".

A these de SPENCER é um tanto sujeita á critica porque, em primeiro lugar, não define o que entende por "Sciencia", parece limitar o seu pensamento ás sciencias da natureza; outras vezes, parece incluir tudo quanto é conhecimento systematico com objecto proprio, methodos proprios e leis. Em segundo lugar, confunde os valores de uso, de consumo e de apreciação, com os valores technicos de producção ou realização. Por fim, suppõe uma psychologia baseada sobre a "theoria das faculdades", hoje já um tanto afastada e, por isso, fica reduzido o valor de seus argumentos. Durante mais de meio seculo, entretanto, as ideias spencerianas guiaram o pensamento scientifico applicado á educação. Ainda hoje são numerosos os autores, e INGLIS cita varios, que se baseiam sobre ellas para dar desmedida importancia á transferencia, por exemplo, ou impor a *todos* o que é util e mesmo indispensavel a *alguns*. Predomina pois ainda a opinião de ser a biologia uma disciplina que leva a analyses concretas, exercita o espirito a discriminar, comparar e abstrahir, a formar conceitos geraes e a dar definições logicas (*Pearse* - *High School Education*). Por meio da biologia, o educando aprende a manusear, pesar, medir, dissecar e observar; as suas faculdades de observação ficam treinadas (*C. W. Eliot* - *Education Reform*). A biologia possui um poder disciplinar que desenvolve a attitude scientifica do espirito e guia os processos mentaes de observar, classificar, discriminar (*Lloyd e Bigelow* - *The Teaching of Gio-*

logy). "Cite uma só cousa que não tenha relação com a chimica" chega a dizer MILLS (*Johnson - High School Education*). Estes autores são mencionados por INGLIS como levando a um certo exaggero a ideia spenceriana.

C. — Vejamos pois, segundo o criterio applicado ás demais disciplinas, os valores que realmente podem ser attribuidos aos estudos de sciencias naturaes, encarado principalmente o ponto de vista sociologico.

a) Os *valores directos* que possuem as sciencias naturaes parecem muito mais evidentes do que na realidade o são, em razão de sua universal applicação, em todos os momentos da vida. E' mais apparente do que real, porque em ultima analyse as contribuições scientificas se limitam a um numero relativamente pequeno de especialistas; a estes é entregue a incumbencia da producção e da realização; aos demais cabe apenas a apreciação e o consumo. A *informação* scientifica é pois limitada e contingente.

Além disso, ha uma indispensavel discriminação a fazer: para os organismos as *sciencias biologicas*, como a physiologia e a hygiene, têm mais importancia pratica do que as sciencias inorganicas. Quanto a principios e a processos, são mais ricas as *sciencias physicas e chemicas*.

O criterio *profissional* dos valores, applicado ás sciencias da natureza, revela uma utilidade que vae crescendo com as applicações á agricultura e ás industrias. O grupo de educandos, socialmente interessado nellas, vae pois tambem augmentando, e com elle a tendencia ao trabalho especializado. Para o operario, não especializado, os conhecimentos technicos vão seguindo directrizes padronizadas.

Quanto ao *valor propedeutico* reside na necessidade de conhecimentos basicos, em materia de sciencias naturaes, para poder estudar com proveito qualquer dos ramos scientificos de medicina, engenharia, agricultura, etc. E' pois outro valor contingente.

b) Os *valores indirectos* comprehendem os valores conceituaes e os valores de transferencia.

Os primeiros são maiores do que, á primeira vista, parecem. Não sómente, como queria SPENCER, trazem ao educando a noção da *unidade dos phenomenos naturaes*, apresentam as *relações constantes* e parecem confirmar a hypothese da *evolução*, mas têm um alcance social, talvez maior ainda, pois ao revelar leis naturaes estabelecem a interacção entre os phenomenos naturaes e os phenomenos sociaes. Os progressos scientificos derrubaram os *pre-conceitos* e libertaram o espirito humano dos terrenos creados pela superstição, da alchimia, da feitiçaria, da astrologia e do animismo primitivo. A ignorancia das causas naturaes dos phenomenos influui e influe ainda no “espirito e na acção de milhões de homens e mulheres na sociedade civilizada, no presente como no passado”. (A. INGLIS - Princ. of Se. Educ.).

O abandono da theoria das faculdades, em psychologia, não diminue os valores de transferencia em materia scientifica: a maior efficiencia das capacidades de observação e de discriminação é applicavel a situações de character não-scientifico, respeitadas as leis de dissociação e sob condições favoraveis de apresentação dos elementos. Os habitos assim adquiridos levam o espirito a seguir o que se poderia chamar um “*methodo scientifico*” de encarar os problemas da vida, e dota o individuo de um senso critico de grande utilidade social.

Para a obtenção de semelhantes resultados, entretanto, era pouco efficaz a distribuição dos estudos systematizados, em *cadeiras* separadas, de *physica*, de *historia natural*, a partir do 3.º anno secundario. Fazia-se sentir a necessidade de uma *introducção geral*, de dois annos, aos estudos elementares de sciencias, tanto mais quanto a grande percentagem dos educandos que abandonam os estudos secundarios no 3.º anno, ficava privada de qualquer contacto com as sciencias naturaes, o que, sob o ponto de vista social principalmente, era uma falha a deplorar. Hoje, entre nós, sem especializar-se em unidades exclusivas logicamente organizadas, o educando está em condições de precisar os contactos com a natureza obtidos

no curso primario e de tomar conhecimento de alguns principios geraes, de alguns processos tambem, que resultam dos estudos de phenomenos naturaes, extensos mas não aprofundados.

Neste sentido, o nosso programma de 1931 em cada um dos topicos das duas primeiras series é rico em pontos de vista sociaes, isto é, de applicação dos factos estudados á vida social. A conclusão do curso de 2.º anno, sobre “Sociedades” (Divisão do trabalho-sociedades animaes e humanas — conquista das forças naturaes — linguagem, etc.) é em si uma interessante resenha sociologica.

7. *Os trabalhos manuaes.*

A) CHARTERS define os trabalhos manuaes ou artes industriaes a transformação de materias primas em productos uteis. Referem-se estes trabalhos ao algodão, á madeira, aos metaes que o autor denomina, nas suas applicações, as bases do aparelhamento material da vida. Dahi a sua importancia social e o seu valor educativo, porque os seus problemas são do mais alto interesse e constantemente renovados.

A difficuldade principal que existe no ensino perfeito deste ramo capital do ensino é a difficuldade de encontrar professores que tenham conhecimentos praticos destas artes e de sua evolução. A parte historica é hoje considerada como essencial na formação do individuo.

A divisão adoptada por CHARTERS é offerecida por BOUSER e MOSSMAN e abrange seis categorias: 1.º — *a administração*, seus productos e o seu preparo; 2.º — *o vestuario*, seus materiaes e sua transformação; 3.º — *o abrigo*, seus elementos, sua disposição e seus detalhes; 4.º — *os utensilios domesticos* e seu historico; 5.º — *as ferramentas* e sua evolução; 6.º — *o papel*, os livros, representantes da continuidade, da memoria social pelos registros que constituem.

Na pratica dos trabalhos manuaes, são visados alguns objectivos precisos:

a) crear nos educandos uma capacidade de apreciação dos productos manufacturados, tendo em vista sempre, nos seus trabalhos, uma produção esthetica.

b) despertar um ideal de economia de esforço, de tempo e de recursos; porque cada educando é destinado a ser tambem um comprador dos productos mais variados e productor de poucos delles. A consequencia de semelhante attitude será a economia e o bom senso nas despesas.

c) transmittir ao educando uma certa technica a ser mais tarde desenvolvida, uma certa limpeza no trabalho, com capricho nos detalhes e relativa perfeição.

d) crear no individuo o interesse pelas artes industriaes, o respeito pelos seus productores, a curiosidade de aprender e aquilatar os progressos da civilização. A informação pura e secca, apenas theorica, não preenche as necessidades: são indispensaveis os problemas reaes, as applicações de processos. A illustração do educando tambem é complemento necessario: dahi a tendencia no mesmo de occupal-o de "civilizações" e não mais unicamente de "historia politica", dahi tambem o valor educativo das referencias á vida dos primitivos.

Na escola as actividades devem visar as differentes phases de productor, de comprador, de consumidor e de apreciador dos objectos manufacturados, sem requerer uma phase muito significativa e recommendavel de concertador dos objectos.

"As artes industriaes, diz CHARTERS, são especialmente adequadas ás creanças porque suppõem certos impulsos naturaes, que exprimem o grande interesse dellas nestas artes. São quatro estes impulsos: Em primeiro lugar, as creanças são impellidas á actividade manipuladora que as leva a gostar de fazer cousas. Ellas têm uma vasta necessidade que as leva a investigar. Ellas têm um interesse consideravel na belleza das formas e das cores; ellas gostam de observar o que os outros estão fazendo e ajudal-os nas suas actividade, assim como obter a sua approvação e auxilio".

E' evidente que a cada idade correspondem trabalhos differentes. Ha no controle dos musculos mais delicados, na força, no gesto uma inferioridade marcada dos menores. Mentalmente tambem estão estes interessados em materiaes mais simples.

B) No estudo da alimentação, os trabalhos praticos, intimamente ligados aos estudos de hygiene, se estendem dos principios de nutrição até a preparação dos alimentos. E' essencial um conhecimento do valor nutritivo dos differentes productos, das calorias, do equilibrio dietetico que deve existir e dos principios de selecção de productos alimenticios. A parte de preparação é essencialmente de competencia feminina, mas os conhecimentos relativos á obtenção dos productos, de sua origem, de sua historia, de sua importancia relativa na vida social é singularmente educativa.

No estudo do vestuario não são menos numerosos os pontos de vista a encarar. Os principios estheticos a elles vêm se accrescentar, se o papel principal ainda cabe á mulher, nelles ha tambem as questões historicas de origem, de processos de fabricação. O problema da moda, é por exemplo, essencialmente social.

No estudo da construcção de abrigos, a differença entre a escola urbana e a escola rural se impõe.

Na zona campestre, o educando tem mais intimo contacto com o material de construcção, com a execução dos planos do que na cidade. Todos entretanto precisam ter uma noção sobre o papel desempenhado pela madeira, pelas pedras e pelos tijolos, pelos typos de cobertura, pelo cimento e pelos acabamentos diversos. As pinturas, as reparações e os concértos, as canalizações e outras installações são assumptos de conhecimentos praticos de valor; tambem é de incontestavel utilidade o uso das ferramentas. Os primeiros passos na arte architectonica podem ser dados com a construcção de uma casa de cachorro ou de boneca. Nada se presta mais, no ensino, para a applicação do methodo de productos do que as artes industriaes. Para despertar o interesse dos alumnos, é recommendavel

multiplicar as illustrações, as gravuras, os modelos cheios de suggestões; o processo segundo DEWEY é o seguinte: é sentida pelo alumno a *necessidade*, comprehende que tem alguma cousa a fazer; em seguida o desejo se define com exactidão; então principia elle a recolher suggestões para a solução do seu problema; a elaboração deste material o leva á concepção de um plano; em conclusão, elle verifica se a execução está de accordo com o que imaginou e planejou. E' um excellente meio de pensar por si, de tentar e de realizar.

De todos os trabalhos manuaes relativos á construção, ás reparações e a fabricação de objectos de uso, os que se referem ao trabalho em madeira parecem ser os de maior alcance; a este proposito, diz um programma minimo do *Serviço de Assistencia Technica de S. Paulo*, redigido por APRIGIO GONZAGA:

“Porque, desde os ensinamentos de OTTO SALOMON, em Náas, na Suecia, á vista das conclusões a que chegaram os congressos de trabalhos manuaes, nos Estados Unidos, e, em 1909, na Argentina, *o trabalho manual em madeira é o que preenche todos os fins pedagogicos e sociaes mais consentaneos com a formação moral, social e educativa dos moços.*

O trabalho manual em madeira, entre outros, concorre para despertar, senão crear, sentimentos elevados e nobres:

1.º — Desperta amor ao trabalho, qualquer que seja;

2.º — Concorre, pela exactidão das medidas na execução, para educar a vista, infundir o habito da ordem, asseio e da economia;

3.º — Desperta a paciencia, educa a vontade, corrige os impulsos desordenados e auxilia a formação do caracter, pela sua acção profundamente auto correctiva.

4.º — Desperta ou fórma o respeito pelo trabalhador, leva naturalmente ao trabalho de associação, exercita a gymnastica espontanea, exercita a força physica, pratica

o ambidestrismo, de modo a ser um como harmonizador das funções intellectuaes.

5.º — Não tendo nenhuma das contra indicações de outros trabalhos manuaes, como a modelagem em barro, é saudavel e facilita, indirectamente, a formação profissional, com o uso das ferramentas, para que, futuramente, possa cada um viver com o trabalho de suas proprias mãos, pensando com o proprio cerebro adestrado, preparado e exercitado no julgamento das fórmulas, na avaliação exacta das medidas, na comprehensão nitida do valor do trabalho e, sobretudo, com a certeza intima de que em qualquer occasião poderá adaptar-se a uma profissão, viver por si e não depender de outrem para sua subsistencia.

8. O *desenho*.

A arte do *desenho* é antes de tudo um meio de comunicação, e como tal uma actividade essencialmente social. E' um meio de intercommunição como a *linguagem* em que os sons e as palavras são substituidos pelo risco, pelos matizes e as cores. Ambos são combinações: quando a linguagem se eleva á altura da *literatura*, o *desenho* se eleva á *arte*. Ambos se traduzem em experiencia social transmittida: ha apenas differenças entre os meios desta transmissão. Ambos são vehiculos da expressão do pensamento, e por isso transmittem valores.

Numerosos têm sido os educadores que notavam as analogias que existem nas differentes phases do conhecimento da linguagem e do *desenho*, e o parallelismo de seu desenvolvimento:

a) ao grito automatico reflexo, na linguagem, corresponde, no *desenho*, o rabisco automatico e seu proposito.

b) a imitação de sons, mas sem sentido, equivale á imitação de gestos e de posição das mãos de pessoa desenhando.

c) a compreensão de algumas palavras mas a articulação de poucas dellas se traduz, no desenho, pela interpretação de algumas figuras, mas com a faculdade de esboçar só poucos objectos.

d) repetir palavras com os sons correspondentes equivale a copiar desenhos e efeitos de outros.

e) usar palavras para expressão do pensamento pessoal corresponde a desenhar e a illustrar sob fórmula original.

f) estudar grammatica e rhetorica está para a linguagem como a technica artistica (proporções, sombras, perspectiva) está para o desenho.

A expressão obtida pelo desenho é mais vivida do que pela palavra porque é graphica, eloquente e quando bem apresentada, mais clara. E' tambem mais universalmente comprehensivel porque não tem limitações idiomáticas. Dahi o seu valor social: ha maior numero de leitores de illustrações do que de texto.

O objectivo dos estudos de desenho é duplo: visa, em primeiro lugar, desenvolver uma capacidade critica de apreciação em materia de arte, communicando ao alumno o senso do bello. Em segundo lugar, visa dotar o individuo de uma faculdade, mesmo que seja apenas de amator, de exprimir as suas ideias, em preto e branco, com alguma facilidade e desembaraço. O primeiro objectivo é revelar as condições a que obedece o bello; o segundo leva ao uso frequente do lapis e do papel e mesmo das tintas para applicações e trabalho limpo.

No ensino do desenho, o diagnostico para descobrir defeitos e fazer as necessarias correcções não é tão evidente e claro quanto em linguagem: baseia-se sobre uma organização psychologica e não sobre uma organização logica.

O ensino tradicional inicia o estudo por linhas e circulos, meio difficil de captivar o interesse do educando quando não ha proposito intrinseco. A creança prefere uma certa liberdade de desenhar para exprimir a sua

ideia: por isso, deixa a Escola Progressiva o educando e cedo procura a sua propria expressão de objectos de seu interesse. Aos erros de desenhos correspondem, na mesma idade, os erros de grammatica e de vocabulario: a ordem de apresentação não é logica, é psychologica. Assim sendo, ao lado dos elementos de desenho, *fôrma, côr, regras de composição*, o estudo da materia deve prover o educando de *ideias* que possam ser expressas por meio do desenho.

Os assumptos são sem numero: a vida social dos povos, nomades, criadores, agricultores ou industriaes, fornece amplo material de representação graphica. Em conexão com a geographia, por exemplo, o estudo das paisagens fornece condições excepcionaes de motivação. O mesmo que se dá, nestas connexões, com a linguagem, dá-se com o desenho: a mesma necessidade de multiplicar as opporrtunidades de seu emprego se impõe. O ideal seria que o desenho acompanhasse todas as disciplinas que comportam illustração, isto é, expressão graphica.

Importante tambem é a contribuição do ambiente: a sala de aula deve ser decorada de quadros, gravuras, illustrações e objectos que inspiram e sejam frequentemente renovados para sempre despertar interesse.

O methodo de projectos encontra no desenho seu mais precioso auxiliar, porque leva a expressão de uma ideia, de um proposito; o simples exercicio de desenho traz conhecimentos insufficientes, socialmente falando pelo menos. Isso não dispensa, naturalmente, a technica que o professor deve transmittir; mas o problema da apreciação deve ser considerado como o mais importante. De facto, depois da Escola, o individuo tem mais occasiões de apreciar do que de executar, de desenhar; poucos, entretanto, estão em condições de apreciar boa producção artistica. Para habilitar o educando a semelhante criterio de valores sociaes, W. W. CHARTERS lembra os seguintes processos:

— uma boa selecção de illustrações ao alcance dos educandos: os classicos não são incondicionalmente de

grande valor artistico, ás vezes, seu valor é apenas historia. São recommendaveis as boas copias que interessam.

— a suggestão do mestre sobre a qualidade da illustração: é grande nos primeiros annos.

— a indicação dos effeitos produzidos: espaços e claros que levam á expressão da quietude, cores que levam á expressão da harmonia, critica das cores vivas, effeitos de sombras.

— a analyse das correlações com o assumpto explicação das scenas representadas, communicação dos sentimentos e das emoções que despertam. A's vezes, é sufficiente chamar apenas a attenção, apontando detalhes. Um quadro explicado póde ser uma revelação.

— a discussão da illustração com os alumnos para conhecer as suas reacções, isto é, as suas impressões e interpretações e, em certos casos, rectifical-as. A expressão da opinião do educando tem um grande valor psychologico: a partir do momento que foi dada, este deixa de ficar indifferente diante da representação graphica, a sua attenção é aguçada e a sua opinião tende a firmar-se no seu espirito.

Como nas demais disciplinas, o ensino do desenho deve reflectir o meio social e suas necessidades. São os objectos familiares deste meio que devem ser os primeiros representados.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Enumerar os estudos de linguas mortas e de linguas vivas que possivelmente interessam especialmente certas profissões.
- II — Organização de uma ficha de leitura para servir á analyse de uma obra historica.
- III — Indicar as razões que levam a um desenvolvimento das sciencias sociaes nos estudos actuaes.
- IV — De que modo deve ser estudada a historia do Brasil?

V — Discutir o valor do conhecimento de uma lingua viva para uma professora publica.

VI —

REFERENCIAS

JOHN DEWEY — Como Pensamos.

PE. LEONEL FRANCA — Ensino Religioso e Ensino Leigo.

DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA. — Programma de Linguagem.

EV. BACKHEUSER — A Arithmetica na Escola Nova.

CORYNTHO DA FONSECA — A Escola Activa e os Trabalhos Manuaes.

A. B. E. — In Memoriam : Heitor Lyra da Silva.

MOYSÉS X. DE ARAUJO — Methodologia das Sciencias Physicas e Naturaes.

CAPITULO XVIII

A População Escolar

1. — INQUERITOS ESCOLARES

a) Experimentação e medição ; b) O inquerito social ;
c) O inquerito escolar ; d) Organização dos inqueritos — um typo de questionario — Instrucções da Superintendencia do Ensino Secundario ; e) Utilidade dos Inqueritos Escolares

2. — O CORPO DOCENTE

O jovem professor e a administração. — Um codigo de ethica profissional. — A Escola e a educação das 'massas'. — A vida do professor e sua cultura. — Associações brasileiras. — O magisterio no Brasil — Estatísticas

3. — O CORPO DISCENTE

Generalidades e estatísticas ; As tendencias do corpo discente (idade, matrícula, facilidades, promoções) ; O caso da escola brasileira, segundo Teixeira de Freitas

A População Escolar

1. Inqueritos escolares.

a) EXPERIMENTAÇÃO E MEDIÇÃO.

A *Educação formal* é uma instituição que, como as demais estruturas sociaes, é destinada a crescer e a se desenvolver, a evoluir no seu espirito e nos seus methodos, a acompanhar, em uma palavra, o meio social a que se destina. Nestas condições, explica muito bem W. ROBINSON SMITH, a “Escola precisa conquistar o apoio exterior, precisa construir a sua organização interna de accordo com os requisitos sociaes, precisa utilizar todas as facilidades que offerece o meio e, por fim, estar em condições de competir com as demais forças sociaes”. Isto suppõe naturalmente uma mudança que acompanha de perto as ideias e os interesses da época.

Se a educação informal é feita ao acaso, levada pelos sentimentos e emoções, pelas crenças e pelos habitos, o mesmo não se dá com a educação formal que, esta, deve traduzir uma *visão scientifica* e usar de processos e methodos scientificos. A sciencia educacional é baseada, segundo W. R. SMITH, nas *hypotheses racionaes*, na *experimentação* e na *medição dos resultados*.

No que diz respeito a *hypotheses de trabalho educativo*, é inadmissivel que os progressos da psychologia não sejam aproveitados na educação. As sciencias applicadas revelam factos e phenomenos que os educadores não podem mais ignorar. A propria Sociologia Educacional progredirá e revelará tambem phenomenos e factos que ganharão, com o tempo, em precisão e exactidão.

A *experimentação* se traduz pelos novos programmas estudados e applicados; pelos processos de disciplina escolar em via de remodelação, devido a uma nova interpretação de sua significação social; pelos novos metho-

dos de ensino; pelas proprias relações da Escola com as demais estruturas da Sociedade. Entram nesta rica categoria de experimentações de toda ordem as Escolas de GARY, DALTON, WINNETKA, bem conhecidas na literatura educacional de todos os paizes, as classicas experiencias da *Escola de Dewey* em Chicago, o campo de experimentação pelas Escolas new-yorkinas de *Lincoln* e de *Horace Mann*.

Pouco a pouco vae sendo incorporado ao patrimonio experimental da educação uma variedade de planos cuja publicidade, sempre maior, vae modificando a mentalidade do professorado e rompendo as amarras da tradição.

Por fim, a *medição dos resultados* é tida como uma das condições de acceitação dos novos planos. E' um criterio seguro que impede a aventura em materia de educação. Os processos de medição e os testes não obedecem a systemas rigidos, precisam ser imaginados, inventados, adaptados ás cousas e aos phenomenos a medir. Segundo se trata de leitura silenciosa, de composição, de problemas mais frequentes de arithmetica, de erros mais comuns de orthographia, ou de outros casos, são imaginados novos criterios. Todos os assumptos escolares são medidos em seus resultados de aproveitamento e de efficiencia, comparado aos objectivos. Os testes nem sempre são perfeitos, mas, quando acertados, traduzem a preocupação perpetua de comparar o esforço realizado aos fins visados e ao resultado obtido.

b) O INQUERITO SOCIAL.

Um dos serviços mais praticos que a Sociologia presta á Educação é de lhe fornecer os elementos de um conhecimento scientifico do meio social. E' o que os americanos chamam de "Social Survey", digamos *inquerito social*. E' uma pesquisa, um trabalho de investigação comparavel ao trabalho de campo, nas sciencias naturaes. Um inquerito social numa comunidade é um estudo de sua historia, de sua estrutura, de seus propositos, de suas actividades e de suas condições mesologicas, acompanha-

do de um juízo critico de seus valores e utilidade. Assim como o geologo explora um terreno, utilizando mappas, applicando principios, operando com instrumentos e fazendo valer os seus conhecimentos, assim tambem, no serviço social, planos, principios e conhecimentos são usados, e dos resultados obtidos o educador-sociologo tira suas consequencias e amolda sobre os ensinamentos a sua acção constructiva futura.

São varios os *typos de inqueritos* sociaes que podem ser effectuados. Segundo o ponto de vista, segundo o ramo de actividades humanas que se procura conhecer em vista de um melhoramento de suas condições, o inquerito póde ser industrial, religioso, sanitario, philanthropico ou educacional. Para ser realizado com proveito são necessarias, por parte dos pesquisadores, qualidades especiaes de intelligencia, de bom senso e de imparcialidade.

c) O INQUERITO ESCOLAR.

O inquerito educacional póde ser geral ou particular, segundo o objectivo visado; póde ser apenas um recenseamento e póde ser uma analyse aprofundada de uma phase da vida social da Escola. Mas de um modo geral, o inquerito escolar é uma investigação sobre educação e instrução publica que tem por fim informar a administração e os contribuintes sobre a *organização*, a *inspecção* e *directão*, o *custo*, o *apparelhamento*, os *cursos*, o *corpo docente*, os *methodos de ensino*, o *corpo discente* e os *resultados do ensino* no districto estudado. As conclusões devem ser apresentadas acompanhadas de suggestões, porque o intuito de semelhante inquerito é forçosamente de melhorar as condições existentes. A não ser assim um simples relatorio seria sufficiente; o relatorio porém é raramente scientifico, é antes opinativo.

Os primeiros inqueritos escolares foram organizados nos Estados Unidos. Cita-se o *Boisé Survey* de 1910 como sendo o primeiro. Contava seis paginas. Desenvolveu-se rapidamente este typo de investigação: o inquerito de

CLEVELAND foi de vinte e cinco volumes. Vão sendo assim accumulados elementos preciosos que constituirão as bases de modificações futuras das nossas ideias sobre Educação.

A *iniciativa* de um inquerito é determinada por factores diversos; ás vezes são as exigencias da communiidade, a opinião publica que requerem reformas; ás vezes, é a propria administração que, vendo-se criticada, procura se justificar por meio de uma investigação desta ordem; ontras vezes, é um corpo docente esclarecido que deseja conhecer as medidas de progresso que o meio precisa. R. SMITH discute a melhor *commissão de inquerito* para semelhante trabalho. Se é effectuado por pessoal pertencente ao corpo docente interessado, são mais provaveis os aspectos optimistas e as conclusões que respeitam considerações pessoaes. O ponto de vista póde vir a ser um tanto estricto. Peritos em educação, vindos de fóra, deixarão possivelmente escapar certas cousas mas terão uma vista de conjuncto superior, assim como outros pontos de comparação. O melhor, pensa entretanto SMITH, é uma commissão mixta constituida por technicos pertencentes ás escolas examinadas, sob a direcção de technicos vindos de fóra.

d) ORGANIZAÇÃO DE INQUERITOS.

E' citado como um dos modelos de inquerito escolar o que foi organizado, em 1914, pelo *Teachers College* do Estado de Kansas. Traz os seguintes questionarios:

a) *Esboço de inquerito social sobre a cidade.* — Historico e fundação. — Estudo da composição da população, profissões, etc. — Vida industrial da Comunidade. — Vida institucional e espirito da mesma.

b) *A Escola e seu aparelhamento.* — Edifícios e areas — iluminação, ventilação, protecção contra incendio. — Estabelecimentos hygienicos e bebedouros. — Laboratorios, bibliothecas e salas de aula. — Serviços de portaria, recreio e jogos.

c) *Organização e Administração.* — Organização e fiscalização da Escola pela junta patrimonial. — Finanças, orçamentos, taxas. — Methodos de escolha do corpo administrativo. — Relações com a Comunidade.

d) *O corpo docente.* — Recrutamento e escolha de professores: criterio de selecção. — Supervisão pela directoria. — Aperfeiçoamento do professorado.

e) *O corpo discente.* — Recenseamento escolar. — Frequencia e matricula. — Promoções e progressos.

f) *Os planos de estudo e a eficiencia do ensino.* — Organização e systema escolar. — Analyse dos programas. — Horarios. — Methodos pedagogicos; sua apreciação por meio de testes, etc. — Necessidades. — A Escola e sua vida social: Gremios e sociedades.

g) *Relações da Escola com a Comunidade.* — Adaptação do ensino ás necessidades do meio. — Circulos de paes e professores. — Cooperação com a familia. — Cursos de extensão. — Orientação profissional.

Em relação ao segundo item do questionario (b) foram organizadas, em 1932, pela Superintendencia do Ensino Secundario, pelo Dr. Paulo de Assis Ribeiro, sendo director do então Departamento o Dr. Aloysio de Castro, instrucções e normas para a verificação e classificação dos estabelecimentos de ensino do paiz. Sobre ellas devem se moldar os relatorios apresentados pelos inspectores federaes. São completas e claras: estabelecem tabellas para as notas sobre diferentes elementos como installações sanitarias e iluminação. São levados em conta 6 elementos em 5 classes: *Situação* (local, terraço, areas). *Edificio* — *Intallações* — *Salas de aula* — *Salas especiaes* e *Material didactico*.

e) UTILIDADE DOS INQUERITOS ESCOLARES.

O valor do inquerito escolar é salientado por ROBINSON W. SMITH, sob cinco pontos de vista igualmente importantes e interessantes:

a) Para o *professor*, em primeiro lugar, o inquerito é útil porque vem fornecer-lhe elementos de apreciação e critica do trabalho educativo realizado na Escola. Mais do que um simples relatorio da directoria ou dos fiscaes, vem um inquerito, com a autoridade dos technicos, patentear as necessidades e as modificações a fazer. Póde assim ser feito um trabalho comparativo de valor pratico que vem estimular a iniciativa de cada membro do corpo docente, propondo-lhe padrões a seguir, modelos de ensino, de methodo, suggerindo recursos novos. O inquerito é orientador para o ensino em geral: traduz com exactidão o que está sendo feito e dá um character scientifico ao trabalho escolar.

b) Para a *directoria* e a administração é precioso o inquerito porque o director levado a contactos diarios pessoas e lidando com situações concretas, precisa de vez em quando encarar a situação sob um ponto de vista geral, impessoal, como é vista de fóra. Póde tambem servir-lhe a modificar as suas ideias e o seu plano de acção de accordo com nova orientação. E' especialmente util o inquerito para fazer prevalecer as ideias adiantadas que possui o director e que encontram obstaculos por parte do corpo docente, atrazado ou rotineiro. A autoridade de fóra, consubstanciada no inquerito, dá força ás innovações que a directoria póde querer introduzir: para isso, é quasi indispensavel um novo director, vindo de outro sector, iniciar a sua administração com um inquerito escolar completo.

c) Para os *conselhos de administração*, juntas patrimoniaes, repartições publicas responsaveis pela educação que dá a Escola, ha grande interesse em ter informações exactas sobre o andamento dos trabalhos. O inquerito estabelece o contacto necessario entre a administração não-technica e a directoria, indispensavel para uma colaboração. Principalmente quando é uma administração publica, é essencial que sejam bem claros os serviços prestados pela instituição mantida. Só assim poderá ser jus-

tificada a actuação da directoria e a efficiencia do corpo docente.

d) *Para o publico interessado na educação*, isto é, para as familias que têm filhos em idade escolar, é util seguirem com conhecimento e intelligencia o que lhes é offerecido e o que está sendo feito para a educação dos seus. Passarão a comprehender melhor os objectivos educacionais visados pela Escola e a critica de fóra em vez de ser demolidora e desanimadora passará a ser uma critica constructiva; a comunidade poderá assim melhor auxiliar o trabalho da Escola, ficando em mais intimo contacto espiritual. O inquerito imparcial esclarece a opinião publica, que, em summa, tem direito de saber o que estão fazendo os educadores para a Comunidade.

e) *Para a propria sciencia da Educação*, por fim, tambem existe uma contribuição valiosa prestada pelos inqueritos escolares, pois são estes que revelam o valor dos systemas educacionais applicados. Representam o auxilio precioso que a Sociologia Educacional traz á psychologia da educação, revelando os aspectos sociaes do problema, confirmando as praticas ou desaconselhando-as.

Os inqueritos, aliás, podem não ser geraes e encarar apenas uma phase do trabalho escolar. A utilidade dos inqueritos é tal que vae se tornando necessario, nas administrações mais adiantadas, crear repartições especiaes de pesquisas escolares destinadas a manter em dia todas as informações technicas a recolher, as estatisticas e a propria vida escolar em todos os seus detalhes.

2. O corpo docente.

I. No ensino, como nos demais ramos da actividade humana, a especialização do trabalho educativo vae subdividindo a responsabilidade. Em cada ramo do magisterio ha um certo numero de requisitos a preencher, de funcções a desempenhar que não são unicamente de ordem intellectual, mas tambem envolvem responsabilidade

des moraes. Estas nem sempre são faceis de enumerar ou de definir, porque reflectem a complexidade do meio social em que tem de viver e actuar o professor.

A educação moderna, na sua evolução, está tendendo para uma especialização que vae impondo exigencias sempre maiores aos que se destinam ao magisterio. Actualmente, mesmo no Brasil, onde a especialização ainda não alcança uma grande subdivisão do trabalho educativo, já não é mais tão facil o accesso da carreira, pelo menos no ensino primario official.

A proporção de professoras e de professores moços é grande. Entre elles predominam os solteiros que, muitas vezes, ao mudarem de estado civil, tambem mudam de profissão. Entretanto, os professores jovens raramente se encontram em cargos de responsabilidade administrativa, limitam-se a cumprir ordens e seguir instrucções. Não lhes é conferida plena autonomia nas turmas que têm de dirigir. Não é raro o seu preparo, mais progressivo ou feito segundo orientação differente, encontrar na administração da Escola uma certa desconfiança se a directoria não está nas mesmas vistas e interpreta o processo educativo segundo normas menos evoluídas. Cabe ao jovem professor respeitar as instrucções recebidas e não desanimar, abandonando todo o fructo de annos de preparação: algum dia terá idade e experiencia para, de seu lado, indicar as directrizes que lhe parecem mais acertadas.

O professor nunca deve perder de vista as bases sociais do seu trabalho educacional, isto é, o meio no qual está trabalhando e os objectivos visados. Na Escola, encontrará elle numerosas oportunidades de comprehender, apreciar e interpretar os propositos que guiam o ensino das differentes disciplinas e encontrará tambem occasiões de dar soluções suas a muitos casos imprevistos pelos que são incumbidos da orientação geral.

II. Em quasi todos os Estados norte-americanos existem *codigos de ethica profissional*, organizados pelos respectivos corpos docentes. Em suas aulas de Sociologia Educacional, o professor W. R. SMITH organizou, com seus

discipulos, um codigo de certo interesse abrangendo todas as possiveis relações sociaes do educador. Eis em suas linhas geraes os preceitos ethicos mais salientes:

a) *Relações com os Educandos* — Constituem a mais alta das obrigações ás quaes todos os demais interesses devem ser subordinados. Aos que são entregues a seus cuidados profissionaes o mestre deve servir de exemplo, de crescimento moral e intellectual.

b) *Relações com a Profissão*. — Esta não deve ser coordenada como um meio de galgar posições mais lucrativas. — O magisterio nunca deve ser desprestigiado pelo professor. — As deshonestidades na profissão não podem ser toleradas nem silenciadas. — O professor deve auxiliar lealmente as organizações profissionaes.

c) *Relações com os collegas*. — Respeito. — Apreciação-Cooperação. — O mestre não deve offerecer seus serviços por remunerações inferiores para substituir um collega. — Não deve candidatar-se a lugares que não estão vagos. — Não deve procurar diminuir o occupante de um posto desejado, nem usar de influencias para afastal-o. — Vencido em suas pretensões, cabe-lhe acceitar, com cortezia e dignidade, o seu insuccesso. — Cartas de collegas sempre têm resposta.

d) *Relações com as Autoridades*. — Os direitos e privilegios devem ser respeitados e os superiores precisam ser prestigiados. — O professor evitará criticar os seus collaboradores. — Os subordinados têm direito aos attestados e fé de officio. — As recommendações só devem ser veridicas e sinceras. — A correspondencia profissional é inviolavel; as proprias conversas são confidenciaes.

e) *Relações com a Comunidade*. — O mestre deve procurar ser patriota e leal, leader de sua comunidade. Para isso, nunca recusará cooperar nas actividades da comunidade — evitará entretanto ingerencia nos negocios financeiros, politicos e outros. — O professor deve sempre estar disposto a abster-se de qualquer manifestação de opinião que esteja em opposição com as tradições

da comunidade; em caso de ser esta attitude pouco digna, é preferivel que renuncie a seu cargo.

f) *Relações com os Paes.* — O mestre procurará identificar-se com os interesses dos paes de seus alumnos e multiplicar as occasiões de corresponder com elles mantendo reservadas todas as informações que lhe chegam.

g) *Relações contractuales.* — Só devem ser offerecidas aos collaboradores na obra educacional contractos de serviços que permittam viver com decencia durante os doze mezes do anno. — A profissão deve ser dignificada pela elevação do padrão de admissão a seus empregos. A identica competencia, experiencia e capacidade correspondem vencimentos identicos. — A dispensa de um professor é prejudicial ao ensino e do mesmo modo, a sua renuncia; a menos de circumstancias graves, ambas são injustificadas.

h) *Deveres para consigo mesmo.* — O mestre deve procurar progredir em conhecimentos e technica, preparar o seu trabalho conscienciosamente e dedicar-se aos estudos de sua profissão.

III. A *Escola* é um mechanismo social que congrega forças e recursos para a educação em grupos grandes. Já passou o tempo em que muitas familias remediadas preferiam dar aos seus filhos licções particulares ou mesmo tutores, como era o caso nas grandes familias de fazendeiros ricos. O ideal discutivel de um mestre para cada alumno não quadra com o conceito moderno, eminentemente social da educação.

Resulta da educação “em massa”, como sendo alastrada nas Democracias, que a estandartização se implanta pouco a pouco, nos typos de edificios escolares, no mobiliario reconhecido por experiencia mais adequado e até na escolha dos compendios. A “patronização” abrange tambem os planos de estudos, os methodos e os processos. Offerece a vantagem da economia semelhante systema, incute a ideia de igualdade e de solidariedade, mas não deve fazer perder de vista as differenças individuaes dos educandos. A tendencia para a homogeneização das

turmas é apenas um processo para obter, na medida do possível, a desejavel "instrucção individual" e tornar o trabalho mais efficiente, mas não é destinada a attenuar as variantes psychologicas individuaes. Mais uma comunidade tem recursos e cultura, maior é a variedade de cursos que póde manter em vista desta homogeneização. Vão pois se multiplicando as classes de individuos que podem formar turmas homogeneas.

IV. Os *professores publicos* são funcionarios e, como taes, responsaveis diante das autoridades do ensino pela sua conducta, não sómente na escola, mas tambem nas suas actividades extra-profissionais, pois estas são suppostas, com razão, terem repercussão na vida profissional.

Segundo a jovem professora é designada para servir no meio rural, no meio suburbano ou na cidade, o ambiente social que vae encontrar é differente nas suas reacções. Numa povoação pequena, desperta mais attenção a sua actuação do que num meio urbano. No primeiro caso é mais facil ser ella ponto de observação, alvo de criticas; no segundo, passa mais facilmente desapercibida. De qualquer modo, a sua cultura, o prestigio de seu cargo, a sua propria personalidade de maior independencia chamam sobre ella uma certa attenção; dahi a importancia de suas attitudes e do exemplo que dellas resulta. Quanto mais acanhado o meio, maior é a influencia que póde exercer.

Por isso mesmo, educadores americanos julgam pouco acertado as professoras abandonarem o magisterio depois de casadas. A mulher casada tem uma experiencia da vida de familia que alarga consideravelmente as suas vistas e a prepara singularmente ás responsabilidades do trabalho educativo, de direcção, de administração e de orientação.

Um dos pontos mais importantes na vida extra-profissional do professor é o uso que faz da liberdade de expressão. E' evidente que, no desempenho de suas funcções, em caso algum, deve elle se pronunciar sobre questões

controvertidas, pois estas nunca figuram nos planos de estudos. Mas mesmo fóra da escola, principalmente nas comunidades pequenas, a palavra do mestre de escola tem muita repercussão e as suas attitudes são observadas.

V. Um outro aspecto da vida de professor é sua *significação cultural*. Em regra quem escolheu esta profissão é dotado de intelligencia em gráu superior á media geral, possui possibilidades maiores de tirar proveito do meio cultural em que vive e goza, em consequencia, de certo prestigio.

Nestas condições é dever do mestre empregar as suas horas de lazer principalmente a um alargamento progressivo de sua cultura individual, não sómente para conservar o que aprendeu, como também para se manter em dia com os progressos da educação, principalmente nos ramos de sua especialidade.

D. SNEDDEN recommenda ao professor um quarto de hora por dia dedicado á cultura individual. Em nosso meio, são ainda pouco numerosas as publicações e as revistas que procuram seguir os progressos realizados entre nós e no exterior. Ha entretanto bibliothecas que vão lentamente se enriquecendo de livros sobre educação; ha, principalmente em S. Paulo, series de publicações que se referem ao assumpto e já em lingua portugueza e em lingua hespanhola ha traducções de bons autores estrangeiros. Nas grandes cidades do paiz, os mestres podem encontrar material de estudo para a sua cultura propria e para não ficarem desorientados diante das necessarias innovações propostas. Além disso, já se multiplicam, nos nossos centros de maior cultura, as conferencias e as palestras sobre educação.

Existem, entre nós, varias associações e sociedades de educação com objectivos de congregar o corpo docente nacional em reuniões e conferencias, disseminar pelo paiz toda informações sobre educação, estudar methodos de ensino, emprehender campanhas em pról da educação e, na medida do possivel, suggerir aos poderes publicos directrizes em questões educacionaes. São evidentemente

orgãos que o mestre não pôde desconhecer visto que muitas vantagens dahi pôde retirar.

Os esforços, neste sentido, ainda estão um tanto esparsos, mas pouco a pouco se firmarão as bases de semelhantes iniciativas e os serviços que poderão então prestar serão grandes.

Entre as principaes associações educacionaes existentes no Brasil, destacam-se no momento actual:

a) A *Associação Brasileira de Educação* (A. B. E.) fundada em outubro de 1924 por Heitor Lyra da Silva e alguns companheiros. Succedia á *Liga Pedagógica* que durante alguns annos tinha funcionado no Districto Federal. Entre os objectivos da A. B. E. destacam-se os que visam facilitar a seus socios a aquisição de livros, promover e premiar boas publicações sobre educação, manter uma bibliotheca technica, publicar relatorios, revistas e folhetos, etc. A esta associação deve o juiz a reunião das *Conferencias Nacionais de Educação* que se reuniram successivamente em Curytiba, Bello-Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Nitheroy.

b) A *Federação Nacional das Sociedades de Educação*, fundada em agosto de 1929 por Vicente Licinio Cardoso e alguns amigos. A iniciativa partiu do Districto Federal mas com o apoio das Sociedades de Educação dos Estados. Actualmente acham-se federadas 22 sociedades e associações brasileiras, distribuidas por todo o territorio nacional. Os objectivos não são muito differentes das demais instituições congeneres. Salienta-se entretanto uma feição caracteristica: animar as visitas reciprocas de professores do Districto Federal e dos Estados. De facto a F. N. S. E. promoveu no Rio de Janeiro, em 1930, o primeiro Congresso dos Directores de Instrucção, que contribuiu a incrementar as relações educacionaes entre as differentes unidades da Republica.

Existem tambem a *Associação dos Professores Primarios*, a *Sociedade Carioca de Educação* (1932), a *Sociedade de Educação* de S. Paulo que publica valiosa revista, etc.

VI. Ainda está para ser feito um estudo sociologico sobre o *magisterio brasileiro*. As differentes partes de semelhante estudo, desde já, poderiam ser traçadas do seguinte modo:

- a) *Seleccção social do pessoal docente.*
- b) Preparo e *formaçào* do magisterio primario e secundario do paiz.
- c) Condições de segurança e *garantias* que offerece a profissão, no ensino particular e no ensino official.
- d) Vencimentos, férias e promoções.

Semelhante estudo poderia ser facilmente tentado por meio de um grande inquerito, organizado no Districto Federal e respondido simultaneamente em todos os Estados.

a) O magisterio brasileiro, que no recenseamento de 1872 era apenas de 3.525 pessoas subia a 54.522 no recenseamento de 1920. As estatisticas de 1929 revelam a existencia de 72.400 professores. As escolas normaes do paiz possuem 24.000 alumnos e formam annualmente cerca de 3.000 mestres, dos quaes 2.500 do sexo feminino. Mais ou menos 15 % do nosso corpo docente é formado de *menores* de 21 annos de idade. O seu elemento *masculino* representa cerca de 30 % do magisterio nacional.

Quanto á sua *composição*, verifica-se que a percentagem dos estrangeiros no nosso ensino é relativamente forte pois em 1920 10 % dos mestres eram estrangeiros, em numeros mais ou menos iguaes para os dois sexos. Em regra, cada Estado, principalmente para o ensino primario, prepara os seus professores. O *recrutamento* dos candidatos ao magisterio é maior nos meios mais modestos; é isso, em parte, devido ao facto de não estar ainda a mulher brasileira, nas classes mais favorecidas, bastante penetrada da ideia de ser necessario o seu trabalho. Nas familias mais numerosas da pequena burguezia, as filhas entram para a Escola Normal porque, até bem pouco tempo, foi uma das unicas profissões liberaes aberta ao sexo feminino. Actualmente o funcionalismo, o commercio, a administração já offerecem outras oportunidades e favorecem assim indirectamente o magisterio, permittindo

maior selecção. Só dados recolhidos num inquerito revelariam as *profissões* exercidas nos meios familiares em que se recrutam os professores (agricultura, commercio, etc.) e as *causas* que determinaram a vocação (emprego publico, amparo da familia, segurança, inclinação, etc.) as predisposições e os gostos individuaes para o genero de trabalho social escolhido.

b) A *formação* e o *preparo* dependem do aprendizado mais ou menos longo que é proporcionado aos futuros docentes.

No Brasil contamos actualmente cerca de 200 escolas normaes (190 em 1929) das quaes 115 são particulares, 21 municipaes, 54 estadoaes. Mais de metade tem menos de vinte annos de existencia; nestes ultimos dez annos foram creadas 74, em Minas e em S. Paulo principalmente.

Em 1929, era a seguinte a distribuição do *ensino pedagogico* nos Estados em que é mais elevada a matricula neste curso:

| | | | | | | |
|---------------|-------|--------------|----|---------|-------|---------|
| São Paulo | 8.460 | matriculados | 50 | escolas | 1.048 | profes. |
| M. Geraes | 5.965 | " | 79 | " | 907 | " |
| R. G. do Sul | 1.896 | " | 5 | " | 92 | " |
| Dist. Feder. | 1.215 | " | 3 | " | 356 | " |
| Bahia | 842 | " | 6 | " | 147 | " |
| Pernambuco | 688 | " | 8 | " | 107 | " |
| R. de Janeiro | 686 | " | 9 | " | 380 | " |

O curso offerecido nas differentes escolas normaes, officiaes e particulares é muito variavel, não sómente no que diz respeito ao numero de annos exigidos para a obtenção do diploma, como tambem em relação ás materias ensinadas e á sua distribuição no curriculo.

Se ainda são mal conhecidas as condições de formação e preparo de nosso magisterio primario, ainda menos o são ao que se referem ao magisterio secundario que se acha recrutado segundo o criterio das directorias dos estabelecimentos livres de ensino. Actualmente a unica restricção á escolha é a inscripção previa no "Registro de

Professores". Muitos estabelecimentos, officiaes principalmente, recrutam o seu corpo docente por meio de concurso. O processo de selecção é louvavel mas pouca segurança offerece no que diz respeito ao preparo technico do mestre; póde vir a ser excellente professor da materia, se adoptar um methodo acertado, mas nada faz prever que será tambem educador. Emquanto não existirem faculdades de Educação, Sciencias e Letras, como está previsto na lei de 1931, não haverá, entre nós, preparo adequado para o magisterio secundario, no qual, por emquanto, é mais facil o accesso do que no magisterio primario.

c) As condições de segurança e as garantias que offerece a carreira do magisterio são ainda precarias para o ensino particular. As férias coincidem frequentemente com um periodo de desemprego, não sendo remuneradas pela maior parte das administrações. Reina ainda uma certa falta de estabilidade. As questões de licença por motivo de molestia, de terminação ou renovação de contractos, de dispensa, etc. são objecto de preocupação das differentes ligas e associações de professores que procuram defender os interesses da profissão.

d) Não são menos discutidas as questões de vencimentos, de férias annuaes e de promoções. Em cada Estado as condições de vida dictam os salarios minimos offerecidos e o facto de haver certa abundancia de candidatos e de serem apenas visados frequentemente modestos achegos para auxiliar a vida da familia, determinam condições precarias de remuneração. Por isso diz THORNDIKE: "Uma nação que admite ser instruida por incapazes, enquanto homens e mulheres capazes se incumbem de alimentar-a, de vestir-a, de divertir-a é uma nação que está se suicidando intellectualmente". Se os vencimentos não representam um incentivo sufficiente e não permitem um padrão de vida social digno da profissão, decahirá forçosamente o typo social que procurará o magisterio. No Brasil, 75 % do magisterio primario achando-se pago pelos cofres publicos, estaduaes e municipaes,

é provavel que não haja razão de ser pessimista sobre este ponto.

3. *O corpo discente.*

I. GENERALIDADES.

Nas democracias modernas, a Escola publica está se tornando cada vez mais o objectivo principal das actividades orientadoras do Estado. Cada vez mais tambem vae elle restringindo as liberdades educacionaes de outr'ora e chamando a si as responsabilidades da formação das gerações escolares. Como porém os recursos proporcionados ao Estado são fornecidos pelos impostos pagos pelos contribuintes, em ultima analyse, são estes contribuintes que precisam ser informados da necessidade da educação ministrada pelas autoridades nacionaes. Esta informação, á qual tem direito, é toda uma educação: é indispensavel que fiquem conscientes da importancia da Escola, de seu papel na Sociedade e dos destinos reservados aos educandos.

Por isso, são de indiscutivel alcance as estatisticas escolares publicadas em dia, que revelam os progressos das actividades educacionaes do paiz. O publico deve ser levado a acompanhar com interesse o desenvolvimento do ensino e todos os symptomas sociaes que o revelam.

No Brasil ainda não são perfeitas as estatisticas relativas á população escolar. Na Quinta Conferencia Nacional de Educação, reunida em 1932-33, em Nictheroy, foram organizados planos uniformes de informações estatisticas sobre o ensino nacional. A reunião de representantes de todos os Estados approvou o plano apresentado pelo Dr. Teixeira de Freitas, director do Serviço de Publicações do Ministerio da Educação e Saude Publica, onde, a partir de 1933, ficarão centralizados e regularmente publicados todos os dados sobre a materia. Foi este um grande serviço prestado á Nação pelo promotor da ideia e seu realizador.

Emquanto não são colligidos e systematizados os dados, por meio de publicações anteriores podemos entretanto verificar o movimento do ensino no paiz.

Em 1920 existiam, nas escolas primarias do paiz, 1.250.000 alumnos. A população em idade escolar, segundo o mesmo recenseamento, era de 8.385.000 pessoas, de 5 a 14 annos de idade. Nesta época, póde-se pois dizer que 15 % da população em idade escolar frequentava a escola. E' um numero incontestavelmente reduzido se comparado ás estatistica norte-americanas que revelam uma matricula de 85 % da população escolar potencial. Também é alta a percentagem da matricula nas escolas japonezas.

Se examinamos o crescimento das matriculas, por meio da percentagem sobre a população total do paiz, verificamos que ha progressos sensiveis nos ultimos cincoenta annos. Tem sido o seguinte o desenvolvimento da população matriculada em escolas primarias, no Brasil:

| | | | | |
|------|-----------|------------|-------|--------------------|
| 1872 | 139.000 | matriculas | 1,4% | da população total |
| 1889 | 258.000 | " | 1,8% | " |
| 1907 | 648.000 | " | 2,9% | " |
| 1920 | 1.250.000 | " | 4,1% | " |
| 1929 | 2.053.000 | " | 5,2% | " |
| 1931 | | " | | " |

Mas estes algarismos não revelam de modo completo a situação real porque representam percentagens medias do paiz. Se consultamos as publicações officiaes relativas a 1928, por exemplo, verificamos que a média de 5,2%, ou de 52 matriculados por mil habitantes não representa a matricula nos Estados do Sul, onde as percentagens são:

| | | |
|-------------------|------|----------------|
| Rio Grande do Sul | 8,8% | dos habitantes |
| Santa Catharina | 8,5% | " |
| Districto Federal | 7,8% | " |
| Paraná | 7,4% | " |
| São Paulo | 7,2% | " |

Abaixo da percentagem media ainda estão varios Estados, sendo que os que revelam menos de 3% são Bahia, Maranhão e Piauhy.

Em 1929, os alumnos matriculados em todos os cursos, ensino superior, especializado, secundario e primario eram 2.262.000, sendo:

| | | | |
|------------------------------------|------------|---------------------|-------------|
| Ensino superior | 88 escolas | 13.239 matriculados | |
| Ensino superior especia- lizado | 278 | " | 33.192 " |
| Ensino especializado medio | 534 | " | 53.326 " |
| Ensino secundario | 1.130 | " | 83.190 " |
| Ensino pedagogico | 190 | " | 23.283 " |
| Ensino primario | 32.283 | " | 2.057.618 " |

II. AS TENDENCIAS DO CORPO DISCENTE.

Nos paizes em que as estatisticas permitem um exame mais detalhado das condições geraes do ensino em evolução, nota-se a preocupação primitiva de alphabetizar a maior possível percentagem de população, em idade escolar e adulta. Quando esta percentagem já chegou a ser respeitavel, os esforços são feitos em nova direção: educar as massas num grau mais elevado, no secundario e no profissional medio e superior.

Verificam as estatisticas que:

a) a *idade media* da primeira matricula vae baixando, isto é, que, com os progressos da civilização e do bem-estar, as creanças são mandadas mais cedo para a Escola. Tem isso um grande valor pedagogico porque a Escola alcança o individuo em phase de maior plasticidade. A urbanização crescente tambem vem facilitar o aproveitamento da escola, porque ha maiores oportunidades e a vida urbana, de occupaões fóra do lar, predispõe os paes a entregar os filhos aos mestres. E' uma evolução no ajustamento social dos educandos.

b) cresce a *matricula nas escolas*, tendendo, como já vimos, a abranger uma população infantil sempre maior. Os *jardins de infancia* contribuíram a baixar a idade de matricula e augmentar o numero dos alumnos. Mas o anno escolar tambem tende a ser mais dilatado, assim como sendo mais fiscalizada a Escola, augmenta a frequencia.

c) multiplicam-se as *facilidades offerecidas ás creanças anormaes* por meio de cursos adequados cuidadosamente organizados. E' este um dos grandes problemas da Sociologia applicada.

d) São mais procurados os cursos secundarios e superiores visto ser maior o numero dos alphabetizados preparados pela escola primaria. E' este, em grande parte, um resultado do melhoramento geral das condições economicas do paiz.

Muitos problemas da escola ainda restam a ser resolvidos. Entre nós, por exemplo, a matricula parece revelar uma situação melhor do que, em realidade, se apresenta. De facto, se analysamos as matriculas, por series do curso primario, verificamos que, em segundo e terceiro annos, são ainda demasiadamente numerosos os educandos que abandonam a escola, antes mesmo que esta lhes tenha podido prestar o serviço educativo que della está em situação de esperar a Sociedade. Um primeiro e segundo annos de escola primaria de pouco valem como preparo para a vida; é apenas uma iniciação que não corresponde aos objectivos que visa a educação. Este problema capital envolve profundas modificações no plano de estudos e requer serias considerações por parte das autoridades publicas. Seria preferivel não visar apenas um crescimento total das matriculas e concentrar os esforços no sentido de maior permanencia na Escola.

A situação apresentada pelo Brasil, em 1931, se acha revelada por uma publicação recente da Directoria de Informações do Ministerio da Educação, que indica a fraca proporção das conclusões de curso em relação ás matriculas. Diz a este respeito Teixeira de Freitas:

“Acham-se computados 28.641 educandarios, onde se ministrava o ensino elementar sem especialização profissional. Eram federaes, 10, estaduaes, 15.550, municipaes, 5.358, e particulares, 7.723.

O respectivo corpo docente constava de 54.334 mestres (13.696 homens e 40.638 mulheres), dos quaes, no ensino federal 40, no ensino estadual 29.211, no ensino municipal 8.681 e no particular 16.402.

A matricula geral accusou 2.020.931 alumnos (do sexo masculino 1.079.988 e do sexo feminino 240.943), sendo, nas escolas federaes 2.028, nas estadoaes 1.275.786, nas municipaes 313.197 e nas particulares 429.920.

A frequencia média foi de 826.953 discentes masculinos e 737. 569 femininos, ou seja o total de 1.564.522, dos 2.020.931 matriculados.

As conclusões de curso não foram além de 122.458, beneficiando a 61.044 educandos masculinos e 61.414 femininos.

Dos algarismos mais geraes aqui referidos, comparados entre si e com a população total (em 1.º de Janeiro), se deduzem os seguintes resultados proporcionaes: habitantes — por escola 1.448, por docente 763, por alumno matriculado 21, por alumno frequente 27 e por alumno que concluiu o curso 3.338; alumnos, por escola — matriculados 71, frequentes 55 e que concluíram o curso; alumnos, por docente, — matriculados 37, frequentes 92 e que terminaram o curso 2; de mil alumnos matriculados, — foram frequentes 774 e chegaram ao termo do curso 61; de mil alumnos frequentes apenas 78 foram approvados em exames finaes”.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — De que modo pode o Estado fiscalizar o ensino primario e secundario? Expor um plano de acção.
- II — Enumerar as vantagens que resultam para o professor primario de pertencer a associações educativas.
- III — Condições desejaveis de recrutamento do corpo docente.

IV — Explicar as tendencias notadas no Brasil para a maior diffusão do ensino commercial.

V —

REFERENCIAS

- ESTEVÃO PINTO — A Escola e a Formação da mentalidade no Brasil.
ANISIO TEIXEIRA — O Systema Escolar do Rio de Janeiro (D. F.)
DEPART. NACIONAL DE ESTATISTICA — Estatistica Intellectual do Brasil (1929)
AMBROSIO TORRES — Anthropometria Pedagogica.
FROTA PESSOA — Divulgação do Ensino Primario.
GUSTAVO LESSA — O preparo do professor primario nos Estados Unidos.
G. KERSCHENSTEINER — El Alma del Educador.

CAPITULO XIX

Disciplina e Orientação

1. — A DISCIPLINA ESCOLAR

I) Definições — Interesse e disciplina ; II) Evolução historica do conceito, segundo Pickens Harris : “Changing Conceptions of School Discipline” — suas differentes phases ; III) Conceito social da disciplina ; plano de participação — pressão social ; trabalhos em grupos ; unidade do desenvolvimento, mental e moral.

2. — ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL

I) O problema do ajustamento — factores de ordem social : differenciação individual, crescente complexidade social, democratização ; II) A orientação selectiva e sua historia — Educação-Profissão-Collocação ; III) Orientação educacional ; IV) Orientação profissional — objectivos ; V) O inquerito profissional : as profissões em função dos individuos ; VI) Os methodos de orientação : Auto — analyse — conversas — visitas — aulas — experiencias — collocação — alargamento da base de selecção.

Disciplina e Orientação

1. *A disciplina escolar.*

I. DEFINIÇÕES.

“Disciplina, diz DEWEY, significa poder á disposição, dominio dos recursos existentes para levar avante uma acção emprehendida. Saber o que ha a fazer e fazel-o promptamente, usando os meios necessarios, é ser disciplinado, quer se trate de um exercito ou de um espirito. A disciplina é positiva”.

Interesse e disciplina, longe de serem cousas oppostas, são aspectos correlatos de uma actividade que tem um proposito em vista. De facto, entre a completa realização de um proposito e uma phase desta realização, ha um espaço de tempo durante o qual o desenvolvimento da situação exige um esforço, uma continuidade de attenção, uma persistencia da vontade: o resultado deste poder de attenção e vontade é a *disciplina*.

Mesmo para interpretar uma applicação do termo á vida escolar é pois necessario não perder de vista esta connexão entre interesse e disciplina. A não ser assim, disciplina só póde ter um sentido negativo e, como diz um commentador de DEWEY, “pouco importa o que é ensinado a um alumno, emquanto elle de nada quer saber”.

Um conceito mais antigo de disciplina correspondia a uma simples *repressão* de actividades reprovadas, obtida por representantes da autoridade social. Por isso, é criticada por certos autores, como BAGLEY e F. W. FOERSTER, a “doutrina do interesse” na concepção da disciplina (Bagley - School Discipline). O problema da disciplina, diz FOERSTER, consiste em conciliar duas necessidades diametralmente oppostas da natureza humana e em lhes dar a cada uma o seu dominio proprio: a necessidade da

obediencia pontual, tal qual é indispensavel em qualquer trabalho colectivo e em toda ordem social — e a necessidade de *liberdade*, de independencia, inherente a todo homem. Não ha verdadeira disciplina se uma submissão estricta não é exigida; de outro lado, disciplina nenhuma pôde ignorar o instincto de liberdade do homem, porque ella alcança tanto melhor o objectivo que se propõe, quanto consegue ganhar mais completamente a suas vistas o individuo inteiro e a dispor do que nelle ha de mais intimo. Ahi está o nó da questão”. (F. W. Foerster - Schule und Charakter).

KILPATRICK define, em poucas palavras, as vistas extremas no caso vertente “Parece-me que existem pelo menos duas posições em contraste: a primeira é a dos que querem antes de tudo parar o barulho, indifferentes a todos os effeitos que pôde ter sobre o caracter esta sua attitude e modo de obter o resultado; a segunda, é a dos que procuram antes de tudo o effeito sobre o caracter e estão relativamente indifferentes ao facto de continuar ou de cessar o barulho. Entre estas duas posições extremas, ha muitos pontos de vista intermediarios”. (W. H. Kilpatrick - Foundations of Method).

II. EVOLUÇÃO HISTORICA DO CONCEITO, SEGUNDO PICKENS HARRIS.

a) Não vem ao caso fazer aqui um historico do conceito de disciplina nas escolas gregas, romanas e medievaes. O facto de ter prevalecido no passado uma *severidade* que mal comprehendemos hoje, precisa, entretanto, ser explicado pelas ideias antigas a respeito de disciplina. A principio, em educação, o *controle* do educando pelo mestre e o seu *crescimento* em experiencia eram considerados como processos distinctos, sendo o primeiro considerado como factor essencial e condição do segundo. O controle educativo, em materia de instrucção, era submettido aos mesmos *metodos autoritarios externos* do que em materia de moral. Dahi o uso de *recompensas* e *castigos* no

intuito de obter conformidade do educando a um padrão tido por razoavel. As praticas tradicionaes, em disciplina, tinham um caracter nitidamente religioso e moral. Esta concepção predominou até meados do seculo XIX.

Com as crescentes facilidades de communicações e o desenvolvimento das *ideias de liberdade*, alastrou-se pelo mundo um espirito de insubordinação que desafiou todos os processos antiquados de controle e comprometteu a propria disciplina baseada sobre a severidade. Methodos mais brandos foram admittidos, apesar de fortemente criticados. O successo foi fraco porque representava apenas um palliativo, uma *modificação negativa* e não uma *reconstrucção positiva*; os *methodos* eram outros, mas o espirito ficava o mesmo. Permanecia o controle moral, directo e um tanto despotico. Já se esboçava, entretanto, uma evolução no conceito, devido, em parte, á influencia dos ensinamentos de PESTALOZZI: procurava-se a substituição dos *methodos* energicos por meio de novos assumptos, *actividades*, *occupações* objectivas. Ainda subsistiam, todavia, influencias do controle passado na rapida formalização dos processos novos.

No ultimo quartel do seculo XIX, a crescente democratização das instituições e a separação da Igreja e do Estado, levaram á procura de novos principios de moral, de uma *moral leiga* e a repercussão foi, no campo da disciplina, de pesquisas novas na psychologia das faculdades. Descobriram-se *habitos* de ordem, pontualidade, silencio, obediencia e trabalho, reconhecidos como essenciaes para uma participação effectiva nas actividades dos adultos. Disciplina passou a ser synonymo de "preparação" ao convívio social. Por fim, chegou-se ás possibilidades de basear o controle moral sobre actividades de ordem intellectual. Ia assim, pouco a pouco, recuando o campo de acção da *autoridade* e ganhando terreno a *liberdade* physica dos movimentos.

b) Um grande passo novo foi dado com o alastramento, no fim do XIXº seculo, das ideias de FROEBL e dos *jardins de infancia*. Foi feita uma revisão geral dos

conceitos sobre controle das creanças: reconheceu-se que a creança tem capacidades activas que só se podem desenvolver restringindo as influencias externas, os motivos artificialmente impostos. Verificou-se a unidade espiritual existente na vida escolar da creança e na sua vida social extra-escolar. Procurou-se respeitar a sua espontaneidade e sua liberdade, com um minimo de restricção. Estudaram-se os interesses da creança, estabelecendo estreitas relações entre os factores moraes e intellectuaes de crescimento. Dahi resultou que o controle de si proprio associou-se até certo ponto com participação social.

Com a influencia de HERBART a vida impulsiva do educando foi um tanto deixada de lado para maior insistencia sobre os recursos de sua vida intellectual, obtidos por meio de uma apresentação cuidadosa de materiaes de estudo. Das ideias resultava uma energia destinada a amoldar o character da creança. Era um modo indirecto de crear habitos moraes por meio da instrucção, por meio de literatura e de historia. Dahi a descoberta dos "centros de interesse". Havia ainda ahi alguma cousa dos velhos principios, apesar dos methodos serem novos e da unidade da vida educativa ser respeitada. Permaneciam, por conseguinte, conceitos autoritarios, apenas theoricamente modificados; permanecia, por exemplo, o dualismo entre o presente e o futuro, entre o interesse da creança e o interesse social, entre os incentivos de desapprovação e de recompensa.

c) Os conceitos sobre disciplina entraram então, no XXº seculo, numa phase scientifica nova, a sua *phase psychologica*. As theorias sobre evolução biologica e desenvolvimento natural levaram a psychologia para os laboratorios, e um movimento, principalmente norte-americano, apesar de suas origens allemãs (Wundt), foi iniciado, em Boston, sob a direcção de STANLEY HALL.

Outras iniciativas são devidas a FRANCIS PARKER e a THORNDIKE sobre o estudo da creança. Revelaram todos o mal que tinha sido causado pelos methodos autocraticos e os seus perigos moraes para as creanças, condemnaram

a repressão physica, a imposição de attitudes impassiveis e pregaram a *sympathia* pela creança. “A suggestão, disse THORNDIKE (Notes on Child Study), é um factor de influencia mais poderoso ainda na infancia do que na vida adulta... toda a vida mental das creanças revela um producto da suggestão”. De seu lado, disse O’SHEA “collocar a autoridade no supremo lugar na vida da creança não é despertar respeito por ella, é antes provocar antagonismo contra elle”. E MONROE declara: “Para obter os melhores resultados da disciplina escolar, é essencial que seja levada em consideração a razão da creança”.

As experiencias provaram que uma attenção especial deve ser prestada ás differenças individuaes; que os assumptos devem ser tratados em vista dos interesses das creanças; que as differentes fórmãs de recreio são de importancia; que o “certo” ou “errado” em comportamento deve ser considerado sob o ponto de vista da creança, em relação a actos especificos.

Esta phase de reconstrucção psychologica não deixa de ser acompanhada de uma abundante literatura critica dos conceitos anteriores. “A psychologia das faculdades” tinha feito da *vontade* uma entidade mystica monopolizadora do poder ou força motora da conducta. Não podia tambem deixar de ser atacada a theoria das *ideias* destinadas a determinar esta força motora necessaria e, do mesmo modo, a doutrina de “acção ideo-motora” de W. JAMES. Foi JOHN DEWEY, então em Chicago, que iniciou o ataque, criticando a opposição supposta entre *interesse* e *esforço*, noção dualista que isola a creança do seu meio e, em consequencia, dá ao factor hereditario uma importancia desmedida. “O interesse, dizia DEWEY, marca a suppressão da distancia entre sujeito e objecto: é o instrumento que effectua a união dos dois”. Explicava então que todo interesse é, ao mesmo tempo *dynamico*, *objectivo* porque tem um fim que não é elle proprio, e *subjectivo* porque interpreta um sentimento de valor, uma emoção. O valor educativo da boa literatura e da historia, para a formação ethica, soffria tambem severas cri-

ticas e, em 1910, surgiam os primeiros estudos sobre o valor da *transferencia* e da experimentação. Verificou-se que a ordem: definição, illustração e applicação era uma inversão. Os motivos externos para obter o controle da creança estavam afastados, como tendo, effeitos prejudiciaes mas não diminuia, antes crescia isso o papel orientador do mestre.

III. CONCEITO SOCIAL DA DISCIPLINA.

O conceito de disciplina entrou actualmente na sua *phase social*, segundo a expressão de PICKENS HARRIS. Esforços neste sentido foram tentados desde o primeiro decenio do seculo XX. Não quer isto dizer que reformadores em diferentes épocas não tenham levado em conta a necessidade de respeitar a significação social da educação, mas a reorganização da escola sobre uma base essencialmente social é tentativa recente; até bem pouco tempo pensava-se apenas em coordenar os interesses individuaes e os interesses sociaes ou em formular uma philosophia social de accordo com os ensinamentos da psychologia social. Preoccupações de educação civica mais cuidada, de participação social mais efficiente, de applicação de controle social á organização da sociedade determinaram um certo numero de innovações que revelam uma progressiva socialização da escola.

I. Em primeiro lugar, recorreu-se á *organização espontanea* das relações sociaes na Escola. A' pratica exclusiva de um controle exercido pelos mestres, substituiu-se o *plano de participação* do educando no governo da Escola; era a chamada autonomia dos escolares — pratica destinada a promover educação moral e civica como resultado da propria disciplina. E' a melhor fórmula de preparação para a democracia: o mechanismo do controle social apparece ao educando de um modo muito mais claro e real do que por meio da autoridade directa do mestre.

II. Em segundo lugar, a *pressão social* sob fórmula de *opinião publica* é utilizada como factor central de contro-

le. Tem a vantagem de annullar a apparente opposição entre o individuo e o grupo. A isso leva tambem o novo conceito de "grupos primarios" em Sociologia Educacional. A pressão da opinião é um precioso instrumento á disposição do mestre para tornar efficiente a sua orientação. E' essencial que, nos castigos e desapprovações por faltas commettidas na Escola, a personalidade do mestre esteja inteiramente de lado, para que só appareça a *natureza social* da Escola: os casos nunca devem ser pessoas mas sim sociaes, para que a creança perceba bem a realidade das relações sociaes. A disciplina passa a ser mantida pela opinião publica organizada do grupo. Nisso tambem representa um grande progresso a collaboração mais intima da Escola com a familia, isto é, com a Comunidade e seus grupos primarios.

"Em suas fórmias mais elevadas, diz IRWING KING, o controle do grupo se torna um poderoso factor da formação de caracter".

III. Em terceiro lugar, a influencia do meio sobre as attitudes da creança levou á concepção de uma *atmosfera social*, isto é, de conjuncto de energias dynamicas com objectividade e continuidade nas actividades collectivas. Resulta dahi uma interacção dos educandos uns sobre os outros. As manifestações da vida social da Escola são de capital importancia neste sentido, sob as fórmias mais variadas de festas, de jogos, de reuniões, etc. Mas para a sua efficiencia não deve continuar o dualismo entre o crescimento intellectual, esperado dos estudos, e o crescimento moral, resultante do convívio social; o crescimento intellectual é de natureza social.

IV. Em quarto lugar, o *trabalho em grupos* (estudos ou grupos de discussão) tambem foi um poderoso factor de socialização da Escola. E' baseada nisso principalmente a philosophia educacional de DEWEY. O educando precisa ter occasiões de fornecer expressões da sua capacidade e de entrar em collaboração. Por isso mesmo, os bancos fixos da aula tradicional, a posição das carteiras revelam a intenção de isolar o individuo no seu tra-

balho; a propria collocação da mesa do professor, mais guardião do que guia, assemelha a sala de aula a uma prisão dos corpos e do pensamento. Qualquer comunicação é falta; as actividades extra-curriculares são “diversões do trabalho regular”, destinadas a dar escapamento ás energias physicas e, por isso, toleradas, mas sempre vigiadas para não prejudicar o objectivo intellectual da Escola. Educação de pobre qualidade para uma democracia que precisa de iniciativa livre e de affirmações de personalidade.

Com esta concepção social da disciplina apparece pois a necessidade de estabelecer a *unidade do desenvolvimento mental e moral* do educando, e a continuidade deste desenvolvimento. Esta unidade é *organica* e por conseguinte não póde ser obtida por simples addição: não se prepara um cidadão apenas accrescentando um curso de instrução civica. O problema consiste em conhecer a importancia reciproca que têm o crescimento mental e as relações sociaes. Toda creança é membro da sociedade, embora não tenha consciencia plena do phenomeno social; é um todo organico, intellectualmente, mentalmente e socialmente: cada uma de suas experiencias está em *relação organica* com as experiencias dos outros e estas interrelações precisam ser-lhe reveladas. Por isso, os impulsos da creança precisam ser *livres* para depois serem sujeitos a *criticas* e a consciencia do que fez lhe virá por *sugestão* (Dewey - School and Society). Cabe á direcção do mestre escolher os *estimulos apropriados* para determinar os instinctos e impulsos que vão lhe formar a nova experiencia. Nestas condições, é nas proprias situações sociaes, envolvendo relações para um objectivo commum, que DEWEY encontra o principio da disciplina. Mas para encarar o problema sob este ponto de vista é necessario não dar capital importancia nem á hereditariedade, nem á corrupção e á perversão nativa do individuo. E' forçoso admitir que a natureza humana não é essencialmente má.

Em summa, o conceito social da disciplina resulta da necessidade de cooperação para alcançar fins communs.

Para isso, a disciplina é meio de alcançar os objectivos visados pelos educandos em trabalho de collaboração, em vez de ser apenas meio de alcançar os objectivos do mestre. Para a creança o controle é condição da escolha que fez e da adaptação dos meios aos seus fins; para o mestre, a disciplina fica identificada á instrucção que tem em vista e para a qual orienta os seus alumnos.

W. R. SMITH define a disciplina escolar apenas o controle social no seio do proprio grupo da Escola. Inclue todas as forças que amoldam as attitudes emotivas e inspiram o comportamento dos alumnos. E' a essencia desta cousa subtil que se chama "o espirito da Escola". Na sua opinião, não é possivel ainda emittir principios que possam sem crystallizados em processos systematicos, ainda escapam muitos problemas de psychologia relativos ás reacções emotivas dos educandos para poder formular regras fixas. Por emquanto temos mais conhecimento das concepções erradas que têm sido apresentadas nesta materia. A disciplina entretanto não é *negativa* por natureza, tem antes funcções *positivas*, deve ser constructiva (W. R. Smith - Constructive School Discipline) e *preventiva* tambem. E' funcção ethica da Escola servir de intermediaria moralizadora entre os grupos primarios e os grupos secundarios.

2. Orientação educacional e profissional.

I. O PROBLEMA DO AJUSTAMENTO.

O objectivo de toda educação, na Escola e fóra della, é de dotar o individuo de experiencia necessaria para exercer suas capacidades e enfrentar os numerosos problemas que lhe vão apresentar as differentes situações em que a vida o collocará. Ora, como diz bem C. C. PETERS, "devemos distribuir as nossas forças de tal modo que possa ser feito o trabalho do mundo com o minimo de esforço". O ajustamento dos homens ás suas respectivas tarefas é exactamente o que se entende por orientação. Mas

orientação aqui não é synonymo de controle disciplinar da conducta, nem de methodo de ensino, nem mesmo de preparo profissional. Orientação, segundo Koos e KEFAUVER (*Guidance in Secondary Schools*) tem duas phases, *distribuição* e *ajustamento*, que são complementares.

O numero sempre crescente de desajustamentos sociaes que apresenta o mundo moderno torna indispensavel um estudo de suas causas e dos meios de prevenil-os. Actualmente ainda, a maior parte das posições são occupadas em tentativas successiveis de acertar e, por isso, reina uma instabilidade economicamente ruinosa e individualmente prejudicial: predominam os casos de mudanças frequentes de profissões e são poucos os individuos que acertaram desde logo.

A necessidade de uma orientação, destinada a facilitar o ajustamento, resulta, na actualidade, de varios factores de ordem social:

a) em primeiro lugar das *diferenças individuaes* que os methodos de educação vão revelando, cada vez maiores.

b) em segundo lugar, da *crescente complexidade* do meio social em que são chamados a participar estes individuos. Vão se especializando em campos sempre mais distinctos os esforços humanos. A' multiplicidade das oportunidades que se abrem corresponde a multiplicidade das escolhas e, por conseguinte, das possibilidades de orientação. No passado, a familia, os directores de consciencia, os leaders do grupo orientavam; hoje a responsabilidade se transfere pouco a pouco para o mestre. para a Escola.

c) em terceiro lugar, a *democratização da sociedade* requer maior liberdade na escolha, a autoridade é mais disseminada e menos imperativa nos seus mandamentos, respeitando ideias, desejos, vocações, habitos e occupações.

d) em ultimo lugar, no seio da propria Escola, ha uma tendencia para maior plasticidade e articulação: os

curros obedecem, aos poucos, ás mudanças sociaes e o principio da selecção penetra na propria organização dos curriculos, pelo menos nos paizes mais adiantados.

II. A ORIENTAÇÃO SELECTIVA E SUA HISTORIA.

A orientação dada pela Escola póde ser educacional, social (no sentido restricto de “boa educação” ou modos), profissional, moral, intellectual ou outra. Em geral, restringe-se a orientação ás tres fórmulas seguintes:

- A. *Orientação Educacional.*
- B. *Orientação Profissional.*
- C. *Collocação e Seguimento.*

O problema da *orientação educacional* é muito mais geral, mais largo, tão largo quanto a propria vida. Ella representa as bases da educação selectiva (em contraste com a educação formativa). Ella classifica o individuo, iniciando as suas aptidões e os seus possiveis destinos. Revela o artista, o administrador, o commerciante ou o intellectual.

O problema da *orientação profissional* é um tanto mais especial: a profissão determinada pela vocação é o factor principal na fixação das condições de vida. E', como diz W. R. SMITH, o “nucleo ao redor do qual giram todos os demais elementos da vida”. O successo não deixa de ser uma marca de boa orientação profissional, mas não deve ser exaggerado como criterio, porque nem sempre é prova de efficiencia no trabalho social.

Os cursos primario e secundario são, entre nós, ainda pouco flexiveis e não podem ser considerados como *pré-vocacionaes*. Apenas o curso complementar, creado pela Reforma Francisco Campos de 1931, póde ser considerado como pré-vocacional, porém sómente para os institutos universitarios de direito, de medicina e de engenharia. O ensino profissional acha-se concentrado nas 500 escolas technico-profissionais do paiz que reúnem 50.000 alumnos

que se destinam á agricultura, á industria, ao commercio e ás artes. Este ensino é relativamente recente: o *ensino artistico-industrial* conta institutos antigos, mas data de 1909 a organização das *Escolas de Aprendizizes Artifices*, em cada um dos Estados. A remodelação deste ensino, entre 1920 e 1928, foi obra de João Luederitz. A elle deve-se a “industrialização das officinas” effectuada por Miguel Calmon, em 1925, medida esta que, prendendo mais tempo os alumnos ao estabelecimento que abandonavam por falta de meios de vida, veio socialmente melhorar as condições de aprendizagem e o typo de operarios formados. O *ensino commercial* foi creação de Miguel Calmon (1923 e 1926) sendo reorganizado, em 1931, por Francisco Campos (cursos technicos).

A necessidade de especialização do trabalho humano, nos grupos civilizados, foi cedo sentida: já della cogitava Platão. A Idade Media, por meio de suas Corporações, operou influencia selectiva sobre o trabalho e a aprendizagem não foi de suas mais apagadas feições. No XVIIIº seculo cita-se um guia profissional de um chamado Waller. Mas a data significativa na historia da orientação profissional foi 1908, quando FRANK PARSONS fundou em Boston o “Vocation Bureau” que tanta influencia teve nos Estados Unidos ao ponto de, nove annos mais tarde, estar a orientação profissional organizada em 90 escolas. Hoje já existe uma literatura abundante sobre orientação profissional.

Já anteriormente entretanto, o methodo applicado por PARSONS para determinar o “poder analytico” do individuo por meio de questionarios, feitos a respeito de um livro lido, já em 1889, o russo NICOLAU ROUBAKINE tinha imaginado um processo para diagnosticar typos de leitores. O livro servia, segundo a expressão de FERRIÈRE, de reactivo psychologico.

Na Allemanha, a *Berufsberatung*, como é chamada a orientação profissional, foi, a principio exclusivamente economica; tomou importancia depois de 1918 e hoje apresenta-se nitidamente psychologica.

Em França, como aliás em outros paizes depois da Guerra, foi a questão da *reeducação* dos mutilados que chamou a atenção sobre a necessidade da orientação profissional.

No Brasil, já penetraram também as ideias novas sobre orientação profissional; em varios estabelecimentos vão sendo organizadas fichas individuaes, apesar do scepticismo dos que nisso só vêm uma “moda”. E’ principalmente sobre a selecção dos mais capazes ou supernormaes que vão sendo feitos, entre nós, estudos basicos para a orientação, como os estudos de ESTEVÃO PINTO e LEONI KASEFF e a formação de classes selectivas, como as que organizou em S. Paulo Lourenço Filho, em 1931, e Helena Antipoff, em Minas Geraes.

III ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.

A falta quasi total de oportunidades de escolha, no nosso curso secundario, não foi, até hoje, um inconveniente. De facto, orientação só deve existir quando acertada, isto é, baseada quanto possivel em dados scientificos. Em caso contrario, a escolha só pôde ser resultado de “palpite” e, por isso, de fraco valor real. Organizemos pois, antes de tudo, as bases de uma orientação scientifica, entregue a peritos. Estes devem ser ao mesmo tempo investigadores e conselheiros. Tres considerações devem elles ter em vista:

a) o exame do curso sob o ponto de vista do *pro-veito* cultural, moral, hygienico que pôde apresentar.

b) a necessidade do curso como *base* para outros estudos posteriores. Neste caso, como aliás no primeiro, ha muitas illusões tradicionaes.

c) o valor do curso como *preparação directa* á profissão. Semelhante valor deve resultar de analyses realmente feitas e não apenas de opiniões emittidas a este respeito.

Como bases de taes considerações, o technico deve levar em consideração as capacidades que o individuo

possue para tirar proveito dos cursos offerecidos. A não ser excepcionalmente, só retiram proveito dos differentes cursos os que para elles têm algumas disposições: só o que é verdadeiramente essencial deve ser offerecido, independentemente desta consideração. Servem ao orientador:

a) as *informações dos professores* sobre as capacidades e aptidão dos alumnos.

b) os *pontos, classificações e notas* obtidos pelo alumno no decorrer de sua vida escolar. Existem coefficientes de correlação entre estudos secundarios e estudos primarios. THORNDIKE estudou a permanencia relativa dos interesses e das disposições, no intuito de basear sobre esta correlação uma previsão dos possiveis successos futuros. Resultou de suas experiencias um coefficiente de 0.9 entre interesses e capacidades e um coefficiente de 0.6 entre os interesses dos ultimos annos primarios e as capacidades ao entrar na universidade.

c) os testes realizados nas differentes materias do curso. Tambem ahi foram feitos estudos de coefficiente estabelecendo correlações uteis á previsão de futuros successos.

C. C. PETERS acredita que a orientação educacional deve preceder a orientação profissional e que esta deve ser adiada o mais possivel, não todavia ao ponto de ser perdida a occasião de aproveitá-la. O orientador não deve perder de vista as condições do meio, a situação economica dos paes e possibilidades que se apresentam á creança, nem mesmo as occasiões que terá de frequentar cursos de continuação.

IV. ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.

A orientação profissional propriamente dita ainda desperta desconfianças em certas rodas educacionais pelo facto de nem sempre serem perfeitamente entendidos os seus objectivos. Acreditam erradamente alguns que a orientação procura encaminhar mais cedo os individuos, levan-

do-os a abandonar a escola para trabalhar em profissões indicadas. Não é isso objectivo della, a sua influencia seria antes de determinar mais longa permanencia na escola. Pensam outros que a orientação procura apenas desprestigiá-la cultura classica para encaminhar todos os educandos para as artes manuaes. Não é exacto tampouco: é possível que della resulte um menor congestionamento dos cursos universitarios por vocações duvidosas e uma certa reabilitação dos officios manuaes, mas isso não por systema, apenas por distribuição natural das capacidades.

Nem mesmo póde ser a orientação profissional accusada de acabar com os pequenos officios exclusivamente desempenhados por menores necessitados de ganhar a vida, officios estes que podem ser chamados de "beccos sem sahida" porque não levam a promoções e não constituem carreiras. A orientação se limitará, neste caso, a que os menores não permaneçam nelles adultos.

A orientação profissional, se não resolve o problema do trabalho, pelo menos trata dos interesses dos educandos, na medida do possível. "Taylor e seus discipulos, diz JULLIEN FONTÈGNE (L'Orientation Professionnelle), pensaram no trabalho, não esqueçamos nós os trabalhadores!"

Os objectivos da orientação profissional são de grande alcance social, visam antes de tudo economia humana, economia de tempo, de esforço de trabalho, de capacidade e de recursos:

a) collocando sobre um mesmo nivel de dignidade e de *utilidade social todas as profissões*, attenuando assim os preconceitos que ainda favorecem certas profissões e que desclassificam, sem razão, certos officios. O melhor meio de desprestigiá-la orientação ficticia imposta por uma tradição injustificada é de revelar os requisitos dos differentes officios, as capacidades que supõem e as vantagens que podem trazer.

b) contribuindo á *reconstrução dos planos de estudos*, reformando o ensino, principalmente multiplicando os cursos diferenciados, sem todavia levar a uma sub-

divisão exaggerada e impraticavel. Entre nós, tudo está ainda por fazer neste sentido, pois não ha nem variedade nos nossos curriculos, nem flexibilidade, nem articulação. Os rotineiros que consideram cada reforma de ensino como um escandalo, resultante de nossa instabilidade cultural, ignoram que, se fizéssemos reformas todos os dez annos, levaríamos ainda talvez vinte annos a alcançar a organização educacional dos paizes mais adiantados. Uma boa reforma de ensino só póde ser executada levando em conta as necessidades reveladas pela orientação profissional.

c) vulgarizando *informações* precisas e completas sobre as differentes profissões, conhecimentos indispensaveis a seu respeito que vão guiar não sómente os paes, os orientadores sociaes, o clero, o magisterio, como tambem os jovens e os trabalhadores. Ha, nesta informação, um valor cultural no mais perfeito conhecimento da vida social que vem trazer ao individuo.

d) organizando o trabalho humano, dentro do grupo ou da região, de um modo scientifico e de accordo com as normas da economia social. De facto, uma das falhas do mundo actual, de civilização occidental, é o seu systema de producção em que as necessidades da concorrência contribuem grandemente na dissipação e no desperdício de esforços e de capacidades. Ora, cada paiz e cada região tem as suas necessidades proprias e annualmente *precisa* de um certo numero de medicos, de operarios de fabrica, de engenheiros, etc. Numa sociedade de tal ou tal typo, agricola, industrial ou outro, ha, para chegar a um "optimum social", uma proporção de cada profissão, abaixo da qual ha falta, acima da qual ha plethora de profissionais. Este "optimum" está em relação com a densidade do grupo, seu estado de cultura, seus recursos, sua evolução, suas occupações e mesmo suas ideias e suas ambições. Em planos cuidadosamente organizados, baseados sobre dados estatisticos fidedignos, com previsão para um futuro proximo e prudencia, haverá possibilidade de proporcionar os trabalhadores ao trabalho, de guiar os edu-

candos no sentido que precisa a sociedade e de accordo com as disposições que apresentam. A producção a esmo, ao acaso, não é scientifica: resulta em crises de superprodução ou de infra-produção, dahi oscillações prejudiciaes, instabilidade. O mesmo se dá na producção social, isto é, na formação dos educandos, que esta tambem não poderá ficar indefinidamente entregue ao acaso, numa sociedade organizada. BREWER, em Boston, notava em certa época que as escolas estavam produzindo um terço apenas dos profissionaes que a industria precisava, enquanto DAVIS, em outra região do paiz, notava que havia 30% de engenheiros em preparação, onde apenas 1/2% eram necessarios. (Citado por Peter e por Smith).

V. O INQUERITO PROFISSIONAL.

Nestas condições parece evidente que a operação preliminar que deve servir de base a qualquer orientação profissional, é o inquerito social realizado, in loco, para saber se os institutos diversos estão preparando educandos em proporção com as necessidades do meio; para saber tambem quaes são as profissões offerecidas e fazer conhecer os requisitos e condições de admissão e successo nellas. O ponto de partida póde ser um recenseamento: o nosso de 1920 é sufficientemente detalhado para dar uma noção da distribuição das profissões e servir de referencia.

Um inquerito profissional deve abranger as seguintes questões:

I. *Que requer a profissão* ou industria considerada? Quaes as qualidades que devem apresentar os candidatos; quaes as suas capacidades mentaes, suas condições physicas? Quantos individuos são annualmente necessarios?

II. *Que offerece a profissão?* — Quanto custa o preparo exigido — em que condições póde ser obtido — quaes os salarios offerecidos — quaes as possibilidades de promoção e adiantamento — quaes as condições de trabalho, de hygiene, de tempo de emprego — qual a regularidade e

estabilidade da profissão — os seus attractivos e vantagens, as suas desvantagens, seus perigos, etc.?

Mas as profissões, que se vão multiplicando com o progresso, isto é, com divisão do trabalho, pois já são muitos milheiros, precisam ser estudadas também em função dos individuos.

São os seguintes os methodos do inquerito que podem ser seguidos:

a) *as informações* dos paes, dos amigos e dos mestres permitem descobrir as características dos individuos. E' o methodo tradicional, póde-se dizer. Frequentemente acontece que as opiniões assim emittidas são pouco imparciaes: os paes procuram fazer prevalecer as suas vistas; mas podem ser indicadas tendencias hereditarias.

b) *o questionario* individual parece apresentar garantias de precisão e de concisão. Não incluye apenas respostas sobre factos e preferencias, mas também modos de pensar, ideaes, pontos de vista pessoaes. Respondido com franqueza, é precioso o questionario.

c) *a entrevista pessoal* do technico orientador com o educando revela muitas feições que passariam despercebidas, principalmente as de caracter social, exteriormente visiveis. O aspecto do candidato raramente engana o perito bom observador.

d) *o teste psychologico* revela o gráu de intelligencia do individuo e, em consequencia, a occupação para a qual póde ter aptidões. Até certo ponto, as differentes profissões podem ser distribuidas em differentes gráus correspondendo ao Q.I. da media dos individuos que as desempenham.

Mas os testes psychologicos podem não se referir unicamente á intelligencia; é o caso dos testes que têm por objecto investigar as habilidades especiaes, visuaes, manuaes ou outras. Os testes relativos ao *tempo de reacção* também revelam a proficiencia em certas operações.

Esta categoria de testes está se aperfeiçoando rapidamente nos Estados Unidos, onde na Universidade de Yale,

em 1932, o professor CLARK HULL imaginou "baterias de testes" constituídas de 30 a 40 unidades de testes para obter todas as possíveis informações uteis á orientação profissional do individuo. São testes que requerem certo numero de dias de applicação e concluem revelando ao individuo as duas ou tres profissões em que elle realmente póde esperar ser bem succedido. A previsão é organizada de tal modo que acaba funccionando como uma machina de precisão, automaticamente.

A tendencia da orientação actual repousa em grande parte sobre o *registro cumulativo* (cumulative record) da vida escolar do educando, em differentes épocas e de sua vida extra-escolar. Vão se multiplicando os testes desta natureza (Strong, Pressey, Thurstone, Watson e outros typos de testes).

Vae, em consequencia, se fazendo sentir cada vez mais na Escola a necessidade de technicos orientadores, de especialistas, para seguir de perto os educandos no seu crescimento moral, intellectual, vocacional e civico. E o proprio plano de estudos, nos estabelecimentos dotados de semelhante aparelhamento, vae sendo influenciado pelas necessidades da orientação: cada estudo representa um elemento de diagnostico pessoal, para ficar reduzida ao minimo possivel a parte que cabe ao acaso na determinação das profissões.

VI. OS METHODOS DE ORIENTAÇÃO.

Os principaes processos por meio dos quaes a orientação profissional tem sido applicada nas Escolas mais adiantadas são os seguintes, segundo C. C. PETERS:

a) A multiplicação das occasiões de *auto-analyse*, por meio de estudos feitos pelo proprio educando, nas differentes disciplinas do curso, lingua patria, economia politica, sociologia, instrucção civica, etc. sobre a vocação que julga ter por tal ou tal carreira.

b) As *conversas* voluntarias e systematicas com as autoridades escolares sobre o assumpto. São outras tantas

oportunidades de expor seus desejos, suas ambições e receber conselhos autorizados dos technicos.

c) *As excursões e visitas* ás principaes industrias e aos centros de actividade economica, onde podem ser observadas as condições de trabalho e os typos de occupa-ções. E' um meio facil e barato de orientação que póde ser annexado a qualquer curso do plano de estudos.

d) *As aulas regulares e systematicas*, semanaes, sobre profissões. Curso cultural e orientador, ao mesmo tempo, póde com leituras, compendios ou conferencias descrever detalhadamente o treino necessario, os recur-sos indispensaveis, os salarios e as promoções possiveis, o campo de acção, as feições attrahentes e as desvantagens de cada officio considerado.

e) *As experiencias pessoais*, isto é, as opportunida-des, durante as férias, de experimentar, em officios que parecem agradar, as disposições e o geito que o educando pensa ter. Esta experiencia pessoal, em pequena escala, é uma tentativa pratica de grande proveito e alcance.

f) O estabelecimento de um *machinismo permanen-te de orientação profissional* ou "bureau" com pessoal adequado que actua como uma *agencia de collocação* de serviços aconselha, inicia, guia e segue o individuo du-rante algum tempo na profissão para a qual foi encami-nhado. O problema é conseguir que o individuo "comece bem" e não collocar-o "o mais cedo possivel". Suppõe is-so naturalmente que os orientadores conheçam perfeita-mente as condições do meio, os recursos da educação e as capacidades dos educandos para reduzir ao minimo os "drop-outs", isto é, as sahidas falsas.

W. R. SMITH estuda as *vantagens* e os *inconvenientes* da determinação prematura de vocações individuaes. Ha, de facto, uma tendencia para ser feita mais cedo na vida a escolha de uma profissão. Um numero grande de carrei-ras brilhantes revelam que, em idade precoce, os indivi-duos adoptaram uma directriz: incontestavelmente a con-centração dos esforços numa certa direcção permite

maior efficiencia. Não quer dizer isso que a primeira oportunidade de trabalho é a melhor e que cegamente o educando a deva aproveitar; levaria isso á perpetua mudança de officio, á "vagabundagem profissional" prejudicial á sociedade.

Mas, de outro lado, mesmo a entrada prematura numa carreira errada não é irreparavel. Um argumento serio tambem é o da *especialização prematura*. Em tudo, por conseguinte, é essencial medida e moderação.

Ha grande vantagem, sob o *ponto de vista educativo*, ter cedo um objectivo na vida que venha incentivar e dar proposito ás actividades do educando. Só assim é tomado a serio o trabalho, e a visão constante da profissão é uma finalidade util. Ha tambem uma incontestavel *vantagem moral*: o individuo que se acostuma a interpretar a organização social sob o prisma de uma profissão, de uma actividade integrada na vida social, tem probabilidades maiores de desaprovar as influencias maleficas que tendem a prevalecer na profissão, as tendencias anti-sociaes que nella podem ser manifestadas, as praticas condemnaveis que a desmoralizam. Hoje, principalmente, que a complexidade da vida economica afasta cada vez mais o empregado do patrão, o consumidor do productor, o subordinado do chefe, o impersonalismo tende a attenuar o *aspecto moral* que as relações directas de outr'ora tornavam mais sensível e claro. Ha uma honestidade pecuniaria, uma respeitabilidade profissional, uma ethica social que os intrusos numa profissão raramente possuem e que resultam, em parte, do respeito que o individuo foi levado a cultivar pela sua profissão, no convivio de seus pares, na preocupação constante da parte util que desempenha na sociedade.

A orientação profissional, entretanto, não resolve, por si só, o problema social; em ultima analyse, a decisão final depende do individuo, de suas qualidades innatas, das influencias que soffreu, da educação formal e das circunstancias; mas é incontestavel que a causa do *progresso so-*

cial está ligada a uma organização sempre mais perfeita da orientação educacional e, por isso, não ha Escola que se possa conservar alheia ao papel que nisso lhe cabe.

COURTIS e CALDWELL compararam provas feitas em Boston, em 1845, por alumnos distinctos a provas, sobre os mesmos topicos, feitas por dez mil alumnos, em 1911. A conclusão revelou que a *media* era superior na segunda experiencia. Ha, pois, um *progresso intellectual* mesmo com a vulgarização do ensino e não uma diminuição de qualidade com a quantidade. Verifica-se apenas que o collegio tradicional só tomava como base de selecção a *capacidade academica* e ignorava as capacidades commerciaes, mechanicas, artisticas e outras: o alargamento do ensino e a admissão das massas despertaram exactamente com o apparecimento systematico destas ultimas, differenciando a *base de selecção*.

Em conclusão, a educação de massas sempre maiores não encontra argumentos que a desaconselhe; os unicos obstaculos são de character pecuniario. A responsabilidade da sociedade e do Estado, em particular, vae crescendo com a multiplicação dos pedidos para instrucção. A opposição da rotina e do conservatismo se levanta, em primeiro lugar, na escola primaria; quando nesta é vencida, entrincheira-se na escola secundaria. No Brasil, onde as trincheiras da Escola Primaria ainda não foram tomadas, ainda não conhecemos a resistencia que vae ser encontrada na Escola Secundaria e na Universidade; mas já se vão esboçando os obstaculos. Os proveitos sociaes, especialmente economicos e indirectos, que traz o alargamento das bases selectivas pela democratização da Educação, deveriam, entretanto, ser levados em consideração.

Com o alargamento do machinismo educativo e a inclusão nelle das massas populares, os planos de estudos não podem ser o que eram quando destinados a um numero restricto de privilegiados da fortuna ou do acaso. A maior differenciação do corpo discente suppõe uma modificação das technicas; assim, o actual movimento da es-

cola progressiva não corresponde apenas a um melhoramento scientifico, mas a uma necessidade: o problema, além das alterações de material, de disciplina, de methodos e de programmas, envolve uma modificação da propria motivação.

Qual a proporção das massas populares que póde ser assimilada pela Educação? Qual a parte da população que póde tirar proveito della? E' difficil responder; mas a opposição da rotina e da tradição pretende que a admissão das massas baixa o *nivel cultural* da nação, reduz o *padrão dos estudos*, desorganiza a sociedade. O argumento é falso: os differentes typos de habilidade devem ser differentemente aproveitados, mas não com a exclusão de inteiras categorias de capacidades: os eruditos não são mais necessarios, numa sociedade organizada, do que os artistas, os mechanicos, os administradores e os chefes.

Ao lado da *plasticidade mental*, que existe na infancia e na adolescencia, nota SMITH que ha tambem uma *plasticidade social* de consideraveis consequencias. Maior é o periodo desta plasticidade, maior póde ser a efficiencia do ajustamento e as difficuldades delle vão crescendo com a crescente complexidade da sociedade. Dahi a necessidade de considerar, ao lado do problema mental, os problemas sociologicos.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Projecto de um regulamento estabelecendo a autonomia dos escolares em estabelecimento secundario.
- II — Examinar as possibilidades de um tribunal de honra entre alumnos de um educandario.
- III — Definir os elementos de democratização numa sociedade moderna.
- IV — Vantagens moraes da orientação profissionnal.
- V —

REFERENCIAS

- ED. CLAPARÈDE — A educação funcional.
- ESTEVÃO PINTO — O Dever do Estado relativamente á Assistencia aos mais capazes.
- LEONI KASEFF — Educação dos Super-Normaes
- UNIÃO PAN-AMERICANA — Série Educação ns. 1, 2, 3, 4, 6, 11, 20.
- ISAIAS ALVES — Testes de Intelligencia nas Escolas (Directoria Geral de Instrucção Publica).

CAPITULO XX

Actividades Extra-classe

1. — GENERALIDADES

Definição dos termos. — Nova accepção. — Objectivos destas actividades, segundo H. C. Mc Kown.
Principios geraes a seguir.

2. — CONSELHOS E CLUBES ESCOLARES

a) conselhos — sua organização ; b) clubes ; principaes typos.

3. — ACTIVIDADES ARTISTICAS E LITERARIAS

Historico da dramatização na Escola. — Gremios literarios — debates.

4. — ACTIVIDADES ESPORTIVAS

O athletismo na Escola. — O espirito esportivo — os abusos.

— 5. EXCURSÕES E PASSEIOS

Objectivos e organização. — As commissões. — Diversões na Escola.

6. — PUBLICAÇÕES ESCOLARES

Jornal, revista, annuario. — Conclusão sobre as actividades extra-classe.

Actividades Extra-classe

1. Generalidades.

O PROF. HARRY C. MC. KOWN, da Universidade de Pittsburgh, acredita que o objectivo da educação, sendo de levar os individuos a fazer melhor as cousas desejaveis, implica a formação do “bom cidadão”. Naturalmente a concepção do bom cidadão variará segundo as épocas e os paizes, em uns foi o bom soldado, em outros, o artista; hoje, está se generalizando a ideia de ser o bom cidadão o individuo que preenche o seu lugar na sociedade; este typo ideal é á Escola que cabe a responsabilidade de preparal-o.

A Escola, limitada ás actividades das aulas, ás normas do plano de estudos das materias, ao conceito tradicional de seu papel de guia intellectual, não poderia desempenhar as suas funções, pois as horas de estudo são apenas uma parte diminuta do tempo do educando. O conceito actual que pretende substituir a creança ao programma, como centro das actividades escolares, não permite o que se passa fóra da sala de aula ser tido como “extra-curricular”. Por isso, adoptamos aqui o termo “extra-classe” suggerido por ANISIO TEIXEIRA e acceito por FERNANDO DE AZEVEDO e LOURENÇO FILHO. Nos Estados Unidos, o termo “extra-curricular” já está sendo criticado. W. R. SMITH, por exemplo, propõe substituil-o por “organização da vida escolar”.

Emquanto se acreditou correntemente que educação era synonymo de instrucção e que era mais educada a pessoa que mais sabia, não era possivel ter uma noção exacta do valor educativo das actividades fóra da sala de aula. A memorização e a disciplina formal que dahi resultou foram um grande progresso na historia da humanidade, antes da descoberta da Imprensa, quando os livros eram

manuscriptos, sagrados quasi e raros, que tinham de ser retidos de cór. Naquelle tempo, como na China, o exame do saber recrutava o mandarinato intellectual. Era tambem mais facil examinar, porque a prova só versava sobre conhecimentos accumulados. Hoje, as provas visam resultados muito mais difficeis de apurar: a capacidade de pensar, de apreciar e de raciocinar. O bom cidadão não é mais, em consequencia, o que mais sabe; é o que, sabendo melhor, melhor age. O que o individuo faz tem mais importancia do que o que elle sabe. Ora, para fazer, e fazer bem, é necessario ter adquirido bons habitos pela pratica. Para isso, o educando precisa ser levado a ter consciencia, a se propor ideaes e padrões de acção por meio de occasiões de agir e se manifestar.

E' nas actividades extra-classe principalmente que se offerecem as oportunidades de praticar os actos que constituem o bom cidadão.

Segundo H. C. Mc. KOWN (Extra-curricular Activities) são resumidamente os seguintes os objectivos das actividades extra-classe:

a) *preparar o individuo a viver numa democracia.* A vida da creança é, na sua primeira phase de irresponsabilidade, um periodo de autocracia. Se ella se destina a acceitar as obrigações e as responsabilidades de um membro da democracia, é necessario que tenha opportunamente contacto com as praticas que serão as suas, em maior escala.

b) *tornar o individuo guia de si-mesmo.* De controlado e fiscalizado, deverá passar progressivamente para autonomo e dono de si. A experiencia prova que as creanças mais difficeis, no collegio, são as que de menos autonomia gozam em casa. Não se desperta a responsabilidade tolhendo a liberdade, reprimindo as iniciativas.

c) *ensinar o valor da cooperação.* Não é no trabalho tradicional das aulas, no estudo das materias que usualmente se apresentam as possibilidades de cooperação; entretanto é este um dos procesos sociaes de mais alto valor.

d) *despertar o interesse do educando pela Escola.* A sua parte embora restricta, na organização escolar, nas actividades de toda a ordem, multiplica os contactos que tem com seus collegas, com o corpo docente e o mundo exterior, e por isso não deixa de ser altamente educativa.

e) *despertar no educando os sentimentos de ordem e de legalidade.* A disciplina, obtida pela imposição e o receio, é fraca mantenedora de ordem. Nem mesmo é intelligente, porque não corresponde a um padrão de acção comprehendido, approved e adoptado pelo grupo a que serve. As regras, as leis são, a bem dizer, outros tantos desafios que o alumno medio acceita com certa malicia: por isso, convem que elle faça parte do grupo que as estabelece.

f) *desenvolve certas qualidades* que as materias de ensino não incentivam senão em pequena escala, como a iniciativa, a liderança, as características pessoaes, as habilidades. O proprio character encontra maiores facilidades de se delinear nas actividades fóra da classe.

Mas para as manifestações de semelhantes vantagens, as actividades extra-classe precisam obedecer a um certo numero de principios geraes:

I. — O alumno, collegial ou estudante, é um cidadão da Escola e, como tal, goza de privilegios, de direitos, assim como tem deveres e obrigações. O cidadão de uma democracia, já foi dito, não póde ser treinado numa autocracia, nem numa oligarchia.

II. — A Escola precisa ter um programma constructivo e não se limitar a tabús e a prohibições; estas ultimas precisam ser substituidas por actividades outras.

III. — Se a Escola não foi creada para fomentar exclusivamente actividades extra-classe, ella tambem não existe mais exclusivamente para trabalhos escolares, no sentido restricto da palavra. Uns e outros são complementares e o recreio, por exemplo, não é mais apenas um subterfugio para “dourar a pillula” do ensino.

IV. — As actividades extra-classe devem entrar nas actividades curriculares, isto é, fazer parte integrante do

plano de estudos e receber, no horario da Escola, a quota de tempo que merecem.

V. — A escola inteira deve ter parte nestas actividades sem que sejam todavia obrigatoria: a coerção viria viciar, desde o inicio, o que de mais elevado existe na participação.

VI. — As actividades extra-classe deveriam ser comprehendidas pelo corpo docente para que a sua contribuição tambem fosse completa. O mestre é promotor nato destas actividades, mas deve agir, não como dominador da situação, o que levaria á desintegração dellas, mas como guia ou conselheiro.

A experiencia prova que, durante a adolescencia, as características sociaes dos individuos se desenvolvem com extraordinaria rapidez. Nestas condições, cabe á Escola aproveitar oportunidades unicas de utilizal-as, de oriental-a. Entre as características mais communs, nesta idade de plasticidade e boa fé, salientam-se a curiosidade, a imitação, o desejo de mover-se, de fugir mesmo, o instincto gregario, a lealdade, o desejo de approvação, a sympathia, o desejo de dominar e tantas outras que são eminentemente sociaes e que, apesar das diferenças individuais, se acham em grãos diversos em todos os individuos.

E' este complexo de attitudes sociaes que convem guiar por meio de actividades *sui generis*.

2. Conselhos e clubes escolares.

a) Com a autonomia dos escolares ou sem ella, a Escola precisa de um *Conselho de Alumnos* para tomar parte nas actividades do instituto, organizar a systematização dos esforços de character social. Mas semelhante conselho só póde existir quando a sua criação é tida pelos alumnos como desejavel e é acceita pela maioria do corpo docente. A elle incumbe a representação do estabelecimento em seu conjuncto, para que todos tenham a impressão clara de que são representados; o numero dos re-

presentantes deve ser limitado ás necessidades das incumbencias em vista. Os seus poderes e seu deveres precisam ser claramente definidos; em qualquer caso, nunca se deve apresentar o Conselho Escolar como um corpo de disciplina.

Quanto á sua organização interna, o Conselho deve possuir uma directoria, varias commissões e uma assembléa. Entre as commissões são geralmente designadas a de finanças, a de esportes, a de publicações, a commissão social e, ás vezes, quando as circunstancias o permitem, o tribunal dos alumnos. Todas as attribuições e privilegios são estabelecidos num Regimento ou Constituição. Em caso algum devem as iniciativas do Conselho interferir com os deveres do corpo docente ou as suas actividades technicas.

b) O instincto gregario da mocidade faz de cada alumno um "clubista" nato; quanto mais mysteriosa a sociedade, quanto mais secreta a reunião, mais nisso acha elle attracção. Por isso, nesta idade, o adolescente precisa de clubes que são, pela sua extrema variedade, outras tantas occasiões de explorar, desenvolver e alargar os interesses estudantinos. Não deve ser esquecido, sob este ponto de vista, o poderoso factor de motivação do trabalho escolar regular que contem as actividades de um clube.

O programma do clube póde ser submettido a um professor que nelle venha a ser um presidente de honra ou um homenageado, mas deve, antes de tudo, ser traçado pelos proprios alumnos que sabem exactamente o que desejam e esperam do clube.

E' de regra, para a boa ordem das actividades e a sua coordenação que, existindo um Conselho Escolar no estabelecimento, o clube creado seja por elle autorizado e registrado, depois de examinados os Estatutos.

A prudencia aconselha que os clubes não sejam gremios fechados, mas sim abertos a todos que, de boa fé, desejam se dedicar á especialidade nelles contemplada. Não são tampouco aconselháveis as eleições, origem de muitos grupos, camarilhas e "blocos" de valor social du-

vidoso. Em these, o clube é accessivel a todós; em pratica, podem ser formulados alguns requisitos apenas. Em caso algum, deve pressão ser exercida para delle fazerem parte. Menor é a mensalidade exigida, melhores as condições de vida regular do clube.

Os propositos dos clubes podem ser dos mais variados. Ha clubes de Arte, de francez, de esporte, de mathematicas, de photographia, de philatelia; etc. No collegio Pedro II, existem clubes de Shakespeare, de chimica e de historia. Em geral, os estatutos devem definir o objectivo e enumerar as principaes actividades em vista, assim como as possíveis iniciativas.

Contrariamente ao que se pensa entre nós, as reuniões e os trabalhos dos clubes deveriam ser, nos dias uteis, sem prejuizo da aulas, mas dentro do horario das aulas. E' especialmente facil semelhante combinação quando a Escola tem differentes turnos.

3. *Actividades artisticas e literarias.*

E' curioso notar como teve profunda influencia em França a iniciativa tomada por Madame de Maintenon, esposa de Luiz XIV, organizando em sua casa de educação, de Saint-Cyr, representações dramaticas para as quaes Racine escreveu "Esther" e "Athalie" no fim do XVII^o seculo. No fim do seculo seguinte, outra franceza, Madame de Genlis, organizou para os jovens da nobreza o seu "Theatro de Educação". Ainda hoje, em França, organizar comedias em institutos de educação é uso tradicional.

Por ser antiga semelhante actividade, já muito foi escripto sobre o valor da dramatização nos estudos e fóra delles. As representações theatraes revelam frequentemente personalidades de talento que, sem semelhantes oppor-tunidades, ficariam desconhecidas. E' uma occasião de expressão de originalidade, de exhibição de força comica ou dramatica para o individuo. Para a escola é, muitas vezes, uma vantagem pela motivação que dá aos estudos

de literatura, de historia, de linguagem. Nos educandarios de moças estrangeiras, tão numerosos na Suissa, existem em cada anno lectivo dois periodos de representações dramaticas. São tidas como meios notaveis de obter dos estrangeiros um esforço serio de assimilar a lingua em que representam. Para a escola tambem as dramatizações á caracter são oportunidades para contribuições de varios departamentos de artes, de trabalhos manuaes, de commercio e de letras. Por isso são, com pretexto plausivel, creadas commissões de musica, de costumes, de bibliotheca, de publicidade, de encenação, de recepção e outras. Para a comunidade, é uma excellente occasião de tomar parte na vida do instituto, de se interessar por elle e tambem de auxilial-o.

Na Inglaterra, são frequentes exhibições theatraes de outro genero, cortejos historicos, quadros vivos de scenas capitaes da vida da nação, theatros de bonecos, pantomimas, etc. Não são menos significativas, socialmente falando, as audições musicaes.

As sociedades literarias podem ser do genero clube. Representam um typo de actividade já muito antigo na vida escolar. Não seria talvez exacto dizer que sempre foram favoraveis os effeitos de semelhantes gremios. No passado, visaram desenvolver, de um modo um tanto exaggerado, o uso da palavra, pela propria palavra mais do que pelas ideias externadas. A oratoria, com voz emphatica e tremula a proposito de conceitos banaes, com phraseologia oca, com expressão e gestos exaggerados, foi um dos flagellos da passada geração entre nós; ha, entretanto, quem queira resuscital-a!

Não exclue isso, entretanto, um uso mais moderado da palavra, em circulos literarios. Os gremios desta natureza educam a expressão oral do individuo, ensinam-lhe a ter confiança e calma, alargam o seu vocabulario e multiplicam os seus contactos com o mundo exterior (Mc. Kown). O defeito dos clubes de pura literatura é de reunirem alumnos sem um interesse commum bem definido e de, geralmente, apresentar programmas totalmente des-

pidos de interesse, a não ser para o proprio conferencista. Ha meios entretanto de escolher topicos que os tornem attrahentes.

A organização de debates faz parte deste genero de sociedades. O principal inconveniente dos debates está na sua superficialidade e na falta de sinceridade que nelles reina, sem falar do restricto numero de alumnos que nelles tomam parte. Para terem valor educativo, os debates não devem consistir principalmente em fazer triumphar uma opinião ou uma these e devem terminar com uma critica autorizada.

4. *Actividades esportivas.*

O ideaes de educação physica têm se modificado consideravelmente: na Grecia Antiga e em Roma, foram altamente prezados. Os progressos realizados nas machinas de guerra vieram um tanto attenuar o valor pratico desta fórmula de educação. A Idade Media lhe foi, até certo ponto, infensa. No que diz respeito ao athletismo inter-escolar, nota MAC KOWN tres periodos: um de *oposição* por parte das autoridades escolares que procuravam evitar semelhantes occasiões de desordens; um periodo de *tolerancia*, isto é, de desinteresse por parte destas mesmas autoridades e um periodo de *cooperação*, com incentivos e premios, contractos de instructores, construcção de stádios, despesas e propaganda.

O athletismo escolar tem valor *physico* porque desenvolve as forças e as fórmulas dos corpos juvenis, tem valor *recreativo* porque os jogos diversos representam um tempo de descanso e tem valor *educativo* porque o trabalho do *team* é eminentemente social pela cooperação que supõe, pela liderança que reconhece e pelos sentimentos de igualdade, de generosidade e de bom humor que deve despertar. Aprender a perder é talvez um dos ensinamentos mais preciosos que possa receber um grupo. O *espirito esportivo* que os anglo-saxonios chamam de "fair

play" é uma virtude social. WELLINGTON teria declarado que a victoria de Waterloo tinha sido preparada nos campos de cricket da Inglaterra.

As actividades esportivas não deixam de acarretar certos inconvenientes, bem conhecidos nos Estados Unidos, onde o athletismo universitario tomou proporções exaggeradas. O facto de servir de propaganda a certas casas de educação seria mais uma vantagem do que um defeito, se outras circumstancias não influissem. Em primeiro lugar, os estudantes que tomam parte representam um grupo reduzidissimo. Organizadas como estão, as competições requerem perda de tempo e gastos serios. Em segundo lugar, parecem tender a incentivar o lado commercial e o profissionalismo nos esportes, isto é, desvirtuar o objectivo educacional, creando uma aristocracia athletica, com as suas especializações e uma decadencia real do espirito esportivo. Dahi nascem sentimentos antisociaes, e, ás vezes, praticas pouco recommendaveis, vaías, desordens, brigas, etc.

No Brasil, o athletismo, principalmente sob fôrma de foot-ball, desenvolveu um interesse extraordinario nestes ultimos vinte annos. Os institutos de educação, porém, ainda não tomaram um lugar preponderante nestas actividades, reservadas por emquanto ao clubes. Por isso, pôde-se dizer que ainda não entrou na phase educativa, mas alguns dos defeitos notados em paizes anglo-saxonios já se implantaram entre nós: não são raras as occasiões de incidentes desagradaveis de natureza anti-social.

5. *Excursões e passeios.*

I. São bastante communs entre nós, pelo menos no Districto Federal, as excursões organizadas como complemento ás materias de ensino, principalmente de sciencias naturaes, de geographia e de historia.

A's vezes, turmas grandes conseguem ser deslocadas para fins educativos; por exemplo, têm sido frequentes

as licções praticas dadas, no Instituto de Educação do Districto Federal, pelo professor Edgar Mendonça.

O valor principal de semelhantes excursões, em turmas, é o interesse que desperta na materia em estudo, a necessidade de explorar satisfeita, o contacto com a realidade e a responsabilidade social que revela esta demonstração, in loco, do trabalho em execução.

Para serem uteis, as excursões devem obedecer a certas regras entretanto:

a) a excursão deve ter um *objectivo fixo*, limitado, restricto mesmo, porque o tempo é pouco, a occasião unica, e as distracções de outra natureza prejudicariam a comprehensão do assumpto tratado.

b) a excursão precisa ser sufficientemente *preparada de antemão*, na sala de aula, para ser favoravel. Não é uma surpresa, mas a atmospheria em que ella se realiza é de anticipação: o alumno já sabe ou pelo menos, já tem ideia do que vae ver. Só assim perceberá detalhes de interesse.

c) a excursão deve ser *planejada* convenientemente. Os educandos enfrentam em cada um destes passeios um certo numero de situações praticas: a discussão do plano e do itinerario dá importancia ao facto. Dahi a conveniencia de organizar commissões de preparação, de transportes, de informações. A *comissão de preparação* occupa-se de marcar os encontros, as entrevistas, os dias convenientes com as autoridades dos estabelecimentos a visitar. A de *transportes* occupa-se dos horarios, vehiculos, bilhetes, etc. A de *informações*, das cousas vistas, dos resultados obtidos, dos relatorios, da realização do plano traçado preliminarmente e da coordenação com o trabalho de classe.

O numero de excursões que pôdem ser realizadas a locaes interessantes é muito grande, principalmente numa cidade. Os gerentes e administradores, em regra, recebem com prazer os jovens visitantes e se promptificam a dar copiosas informações.

Entre os estabelecimentos a visitar citeamos hospitaes, tribunaes, penitenciarias, mercados, correios, posto de policia e de bombeiros, bancos, companhias de força electrica, imprensas, lavandarias, bolsas, estações de telegrapho ou de telephones, fabricas diversas de automoveis, vidros, tecidos, etc., igrejas, observatorios, theatros, sanatorios, museus, parques, monumentos historicos.

Póde ser calculado o valor educativo de passeios deste genero pelo desejo manifestado pelos educandos de fazer outros semelhantes.

A' questão de organização regular e systematica das excursões, segundo um plano parallello aos estudos e distribuido em todo o anno escolar, prendem-se problemas de administração, variaveis em cada instituto: tamanho das turmas a levar, vehiculos pertencentes á Escola, abastecimento alimentar em caso de necessidade, cuidados medicos e muitos outros detalhes.

II. As *diversões annuaes* da Escola, com presença dos paes de alumnos e pessoas de fóra, tambem representam actividades de valor social porque contribuem a desenvolver nos educandos a sociabilidade, o tacto, a polidez, a cortezia e um certo desembaraço. Como nos demais casos, as diversões precisam de planos previos, de comissões diversas, de programmas variados cujo preparo requer contribuição de todos os departamentos. E' sempre preferivel ser o anno escolar preliminarmente dividido em periodos em que ficam, com antecedencia, localizadas no tempo as festas principaes da Escola.

Recepções, chás-dansantes, assustados, saráus, convoscotes, passeios a lugares pittorescos, festas tradicionaes são outras tantas occasiões de contactos sociaes, cujo valor real depende muito mais do modo pelo qual foi planejado, organizado e levado a effeito, do que do proprio divertimento que delles resultou para a maioria dos alumnos.

6. *Publicações escolares.*

“Um exercito sem moral é uma multidão, diz Mc. Kown, uma escola sem espirito é uma casa de loucos”. São as publicações da Escola, pelas actividades que representam pelas noticias que trazem, as emanações legítimas do *espirito da Escola*. A ellas cabe, para isso, promover e animar as actividades e as diversas iniciativas dos educandos; crear entre elles uma atmosphaera de opinião publica; por fim, e isto não é o menor de seus serviços, ellas fornecem noticias authenticas sobre a escola, aos alumnos, aos paes, aos educadores e outros interessados, ás proprias escolas do paiz.

Como meio de expressão da opinião dos estudantes, a publicação escolar é de grande valor e mesmo de auxilio para a administração: quando o individuo hesitaria em apresentar isoladamente a sua ideia, por receio ou timidez, a publicação, órgão do grupo, toma a si as sugestões julgadas oportunas. O alumno fica assim mais interessado na causa publica que a Escola representa.

As qualidades sociaes que a publicação cultiva são as de cooperação, de tacto, de precisão, de tolerancia, de responsabilidade, de iniciativa e de liderança. Sob o ponto de vista interescolar, ella estabelece laços de sympathia entre institutos diversos e revela a historia do passado e o presente do estabelecimento.

As publicações da Escola podem ser de quatro categorias: um *jornal*, destinado a publicar noticias; um *anuario*, isto é, um repositorio historico; um *manual*, ou fonte de informações systematizadas sobre a vida escolar; uma *revista* ou publicação de interesse literario, historico e scientifico. Em geral, as publicações escolares revelam uma certa imprecisão nas formas escolhidas; apagam-se, até certo ponto, as funções especificas que ellas em realidade deveriam ter.

Muitas vezes começam os jornaes sendo mimeographados, mais tarde são impressos. Ha toda uma arte de

organizar o jornal, de colher o noticiário, de obter entrevistas, de redigir e de paginar. Em certos institutos, a redacção do jornal é todo um curso de jornalismo.

Em conclusão, as actividades extra-classe, apesar de seu alto valor educativo, não deixam de apresentar um certo numero de perigos:

a) em vez de actividades complementares, isto é, de igual importancia ás demais actividades escolares, podem passar a concentrar de tal modo o pensamento e a acção do grupo nellas interessado que se tornam capitaes e *dominadoras*, desvirtuando assim o principio educativo visado.

b) em vez de serem espontaneas, pessoas e novas, as iniciativas podem passar a constituir padrões rigidos de acção, a se *formalizar*, reduzindo consideravelmente a originalidade e o elemento attractivo que devem offerecer.

c) por fim, podem vir a definhhar semelhantes actividades faltando-lhe o *apoio moral* do corpo discente, do corpo docente e da Communidade. E' necessario pois que permaneça o estimulo que desperta sempre novas actividades, que as dirige e ampara. Cabe nisso um papel á administração da Escola, que deve comprehender, interpretar, animar o espirito social do grupo educando.

As actividades extra-classe, como as demais actividades escolares, devem reflectir as preoccupações da época, em nada devem ficar extranhas ás ideias de seu tempo, as iniciativas uteis.

O meio escolar é um campo ideal de experimentação, porque o meio social ahi é homogeneo, pela idade, pela cultura, pelos interesses e pelas ideias. Ahi melhor do que em qualquer outro meio social póde se formar o "bom cidadão".

Mais talvez do que qualquer outro assumpto de educação, vêm as actividades extra-classe marcar os contrastes existentes entre a Escola tradicional e a Escola Progressiva.

Na primeira, o esforço está quasi exclusivamente concentrado no estimulo intellectual; a direcção dos senti-

mentos e das emoções é deixada a outros estímulos sociais. Dahi resulta a importancia attribuida á materia a ensinar, á disciplina a leccionar.

Ao contrario, a educação progressiva encara, antes de tudo, as necessidades do individuo e da sociedade e, para isso, preocupa-se com o conjuncto physico, intellectual e emotivo do educando. Infelizmente este ponto de vista, ainda que adoptado por muitos, continua um tanto theorico na educação e muito resta a fazer para realizal-o na pratica.

Na Idade Media as cousas da educação eram differentes e salienta-se ahi uma de suas superioridades. As Universidades eram residencias de estudantes que conviviam, em contactos multiplos e directos; as influencias eram altamente socializadoras. O proprio internato actual, nas regiões ruraes, ainda conserva algumas destas qualidades: relações directas de confronto, intimidade, sympathy, interestimulação, tudo enfim quanto explica as saudades que ficam dos annos da vida escolar e do convívio dos companheiros.

Nos modernos lyceus e collegios urbanos e externatos, reinam influencias desfavoraveis a semelhante vitalidade social. Em primeiro lugar, influe para isso o grande numero de alumnos que frequentam estes enormes edificios de varios milheiros de pessoas. As relações entre o corpo discente e o corpo docente se tornam cada vez mais distantes; ha uma falta de contacto pessoal entre o mestre e o alumno, um certo desconhecimento mutuo. Dahi resulta a importancia sempre crescente da trilogia: estudo-prelecção-exame. A massa social vae se tornando assim heterogenea,, privada como está da efficiencia dos grupos primarios, as amizades vão sendo substituidas pelos simples conhecimentos. Os mestres, com a accumulacão de trabalho, vão se desinteressando da parte puramente social da vida escolar.

A situação é tanto peor quanto a escola não vem mais supprir ás lacunas que, por ventura, tenham sido creadas

no lar. A educação informal, reduzida na família moderna, não encontra na Escola o papel que tinha na família.

“A deficiência é menos sensível na esphera da instrução, diz R. SMITH, do que na esphera mesologica”.

Dahi decorre a necessidade de serem modificadas as vistas das autoridades do ensino, em relação aos valores educacionaes.

E' necessario que sejam multiplicadas as actividades “motivadas”, isto é, com proposito social, entre os estudos e as aulas. Aliás, a alteração não é do dominio da pura fantasia: o Kindergarten já realizou o ideal e indica perfeitamente a directriz social; nelle não ha mais “problemas” de actividades extra-classe. Por isso, vae desaparecendo, como por encanto, aquelle tradicional horror á Escola que existia outr'ora e que a geração actual não tem.

E' pois necessario o restabelecimento das condições de equilibrio social na Escola. Nos estabelecimentos mais adiantados, já estão sendo admittidas as actividades extra-classe como supplementares aos estudos, mas ao redor do centro formado pelo bloco da instrução e como uma concessão.

A experiencia revela, entretanto, que os limites entre actividades extra-classe e as materias de ensino são um tanto arbitrarios e variaveis, e tendendo a desaparecer. Estas actividades vão se incorporando no curriculo á medida que as experiencias se tornam satisfactorias.

A distincção entre o plano de estudos e as actividades extra-classe é difficil: em primeiro lugar, porque não se acham estas ultimas ainda systematizadas e não se sabe ainda medir os resultados; em segundo lugar, porque predominando a mentalidade academica, não se sabe controlar estas actividades sem cercear as iniciativas e a espontaneidade dos educandos; em terceiro lugar, porque o publico e os paes, principalmente, querem cousas definidas, palpaveis, mensuraveis e tudo quanto não marca um proveito visivel ou não é claramente organizado é desapprovado; em quarto lugar, emfim, porque as actividades extra-classe são tidas por deleterias para o ensino. A expe-

riencia prova entretanto que não é exacto; o que frequentemente se dá, é o aproveitamento maior, em actividades extra-classe, de individuos que mal se salientam na sala da aula.

Para SMITH os dois problemas capitaes da educação, neste sentido, consistem, de um lado em manter uma grande variedade de actividades extra-classe, para servirem a todas as disposições e obter a participação nellas de maior numero possível de educandos; do outro, em organizal-as e controlal-as de modo a darem ellas os melhores resultados educativos.

Ha professores que, sem comprehender o valor social destas actividades, toleram-nas entretanto por causa de seu valor negativo: actividades sociaes desenvolvidas impedem os disturbios das actividades anti-sociaes. Mas este não deve ser o ponto de vista. O que mais convem é o esforço constructivo em todas as reformas, em todas as innovações como em todas as criticas. Dahi a capital importancia, em todo o problema educacional, do ponto de vista sociologico que aqui procuramos apresentar.

TOPICOS A DISCUTIR

- I — Estudo do theatro na escola primaria e na escola secundaria.
- II — As praças de jogos propõem-se prestar assistencia social ás creanças e contribuir para a sua educação hygienica. — Explicar esta phrase de Fernando de Azevedo.
- III — Organização de um "Annuario" numa Escola Normal. Objectivos e plano.
- IV — Preparação de uma sessão solenne de commemoração de data nacional numa Escola de Professores.
- V —

REFERENCIAS

- FERNANDO DE AZEVEDO — A evolução do Esporte no Brasil — Da Educação Physica.
- FELIX DE CARVALHO — Theatrologia Infantil.
- UNIÃO PAN-AMERICANA — Série Educação ns. 10, 19, 22, 31, 35, 42.

Bibliotheca Pedagogica Brasileira

SOB A DIRECÇÃO DE

FERNANDO DE AZEVEDO

Serie III — Actualidades Pedagogicas

VOLUMES PUBLICADOS

- | | BR. | ENC. |
|--|------|------|
| 1.º — FERNANDO DE AZEVEDO — Novos caminhos e novos fins — A Nova Política de Educação no Brasil. | 7\$ | 10\$ |
| 2.º — JOHN DEWEY — Como pensamos — Como formar e educar o pensamento — Tradução de GODOFREDO RANGEL | 6\$ | 8\$ |
| 3.º — ANISIO TEIXEIRA — Educação Progressiva — Uma Introdução á Philosophia da Educação | 6\$ | 8\$ |
| 4.º — ED. CLAPAREDE — A Educação Funcional — Tradução e notas de Jayme Graboys | 7\$ | 9\$ |
| 5.º — AFRANIO PEIXOTO — Noções da Historia da Educação — Profusamente illustrada | 8\$ | 10\$ |
| 6.º — DELGADO DE CARVALHO — Sociologia Educacional | 10\$ | 12\$ |