

ÉMILE DURKHEIM

EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

com um estudo da obra de Durkheim, pelo
PROF. PAUL FAUCONNET

Tradução do
PROF. LOURENÇO FILHO

6.ª EDIÇÃO



EDIÇÕES MELHORAMENTOS

Entre os condutores de tais estudos, destaca-se Émile Durkheim, a quem se devem as lições compendiadas neste livro. Desapareceu ele em 1917, mas alguns dos critérios fundamentais, que propôs, permanecem dignos de leitura e reflexão. De modo geral, persistem os conceitos que criou de fato social e do método para seu estudo, inclusive na educação. Durkheim foi dos primeiros a bem distinguir o domínio de uma ciência dos fatos da educação, com base em investigações comparativas, daquele em que as concepções teórico-práticas da pedagogia devem ser analisadas.

Novos conceitos, depois elaborados, vieram a aperfeiçoar os esquemas que delineou. Já a alguns deles expressamente se refere Paul Fauconnet, no belo ensaio "A obra pedagógica de Durkheim", que serve de introdução a este volume. Ainda mais recentemente, outros se definiram no campo da psicologia social e da antropologia cultural. De qualquer forma, as lições de "Educação e Sociologia" continuam a representar um marco que se deve conhecer, obra clássica que é.

Pais, educadores, estudantes de pedagogia e dos estudos sociais, em geral, só terão vantagem em ler este trabalho. Representa uma excelente iniciação a estudos maiores, que nas duas séries desta Biblioteca se apresentam. Assim, quanto a textos sobre situação atual dos estudos sociais, "Teoria e Pesquisa em Sociologia", de Donald Pierson, e "Fundamentos de Sociologia", de A. Carneiro Leão. Quando se queira mais precisa análise das relações entre a educação e a sociologia, "Sociologia Educacional", de Fernando de Azevedo, e "Educação Comparada", de Lourenço Filho. Para uma visão das relações entre a biologia, a psicologia e a educação, faz-se útil "Introdução ao Estudo da Escola Nova".

L. F.

INDICE

A obra pedagógica de Durkheim (introdução pelo Prof. Paul Fauconnet)	9
--	---

CAPITULO I

A EDUCAÇÃO, SUA NATUREZA E FUNÇÃO

§ 1 — As definições de educação — Exame crítico	33
§ 2 — Definição de educação	38
§ 3 — Conseqüências da definição precedente: caráter social da educação	41
§ 4 — A função do Estado em matéria de educação	47
§ 5 — Poder da educação e meios de seu exercício	49

CAPITULO II

NATUREZA DA PEDAGOGIA E SEU MÉTODO

§ 1 — Confusão dos termos educação e pedagogia	57
§ 2 — Ciência da educação e pedagogia	58
§ 3 — As teorias pedagógicas	63
§ 4 — Ciência e arte aplicada	66
§ 5 — Fundamentos da reflexão pedagógica	70

CAPITULO III

PEDAGOGIA E SOCIOLOGIA

§ 1 — Caráter social da educação	75
§ 2 — Importância da ação educativa	82
§ 3 — Fins e meios da educação	87
§ 4 — Conclusão	89

Ax
V-1965

A EDUCAÇÃO E OS ESTUDOS SOCIAIS

É em termos de ação prática, intencional que mais facilmente observamos os fatos da educação. Um pai, como pessoa, influi sobre a formação de seu filho, educando-o. Assim também o faz cada mestre em relação a cada um de seus discípulos. Dê-se modo, o que se pode chamar de perspectiva individual, vem a prevalecer nas noções mais comuns sobre a matéria.

Na realidade, porém, o pai, o mestre, o outras pessoas que busquem educar, não operam no vácuo. Os educadores, como os educandos, estão imersos num ambiente de relações humanas, bem mais extenso e complexo, ali seja, num meio social. Dessas relações é que os procedimentos práticos tomam impulso, como por elas é que recebem sentido e direção. Não se poderá negar a presença de um processo educacional, expressão com que tudo isso designa.

A concorrência dos dois aspectos, ou dessas duas perspectivas de análise, muitas vezes oferece aos que se iniciam nos estudos pedagógicos uma fonte de ilusórias antíteses e antinomias. É a educação uma realidade individual ou social?... Eis o que o principiante desde logo quer saber.

A disjuntiva não tem razão de ser. Não se trata de isto ou aquilo, mas de uma e outra coisa. Quando examinamos certos procedimentos práticos, tecnicamente limitados, a perspectiva é individual. Quando estendemos a escala de observação, passamos a perceber a ação de grupos, instituições, partes da vida social, e toda ela, em conjunto.

Nas concepções tradicionais, acentuava-se a primeira perspectiva. Nas mais modernas, admite-se que a ação individual há de ser esclarecida mediante pesquisa das realidades sociais. Ainda que esta última idéia já se encontre, em germe, em escritos de autores antigos, só em trabalhos mais recentes é que pôde ser aclarada. É que, só nos últimos tempos também, os fatos sociais passaram a ser objetivamente descritos e explicados.

Nos pedidos telegráficos basta citar o cód. 0-07-015



COMO PENSAR AO LER, UMA REALIZAÇÃO MELHORAMENTOS

pelo qual ela prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência". Assim, "cada povo tem a educação que lhe é própria e que pode servir para defini-la, da mesma forma que a organização política, religiosa ou moral". A observação dos fatos conduz, portanto, à seguinte definição: "A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina".

Em poucas, palavras, "a educação é a socialização da criança".

• •

Mas, por que isso se dá, necessariamente? Dá-se, porque, em cada um de nós, pode-se dizer, existem dois indivíduos, os quais, embora não possam materialmente ser separados apresentam-se à análise bem distintos. Um se compõe de todos os estados mentais que não se referem senão a nós mesmos e aos fatos de nossa vida pessoal; é o que poderíamos chamar o "ser individual". O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós não a nossa própria personalidade, mas o grupo, ou os grupos diversos, de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de qualquer espécie. Seu conjunto forma o "ser social"; é o objetivo da educação é, precisamente, constituir ou organizar esse ser, em cada um de nós.

Sem a civilização, o homem não seria o que é. Pela cooperação e pelas tradições sociais é que o homem se faz humano. Sistemas de moral, línguas, religiões, ciências — são obras coletivas, produtos sociais. Ora, é pela moral que o homem forma em si a vontade, que governa o desejo; é a linguagem que o eleva acima do domínio da sensação; é nas religiões, primeiramente, e depois na ciência, que se elaboram as noções cardiais com que a inteligência vem a tornar-se propriamente humana. "Este ser social não se apresenta acabado, na constituição primitiva do homem... Foi a sociedade que, à medida que se veio consolidando, pôde tirar de seu próprio seio estas grandes forças morais... Penetrando

na vida, a criança não traz senão a constituição primitiva do homem. Em face de cada nova geração, a sociedade se acha, pois, como se estivesse diante de uma tábula rasa, ou quase; e isso a força a novos dispêndios, para uma construção que perpétuamente terá de renovar-se. É preciso que, pelos meios mais rápidos e seguros, ela sobreponha ao ser egoísta e associal que acaba de nascer, um outro ser capaz de submeter-se à vida moral e social. Eis aí a obra da educação.

A hereditariedade transmite os mecanismos instintivos que asseguram a vida orgânica e, nos animais que vivem em sociedade, uma vida social muito simples. Mas não chega a transmitir às aptidões que a vida social do homem supõe, aptidões muito complexas para serem materializadas sob a forma de predisposições orgânicas. A transmissão dos atributos específicos, que distinguem o homem, se faz por uma via que é social, como eles o são: essa via é a ação educativa.

Para o espírito habituado a observar a realidade, nessa forma, a concepção sociológica da natureza da educação e de seu papel se impõe com a força de uma evidência. Durkheim a propõe como um "axioma fundamental". Digamos, mais exatamente, ela é uma verdade verificável pela observação. Vemo-lo claramente quando, como historiadores, notamos que a educação em Esparta era a civilização lacedemônia, preparando espartanos para a cidade lacedemônia; ou que a educação ateniense, ao tempo de Péricles, era a civilização ateniense preparando homens sob o ideal do homem da época, naquele meio, para a cidade, ao mesmo tempo que para a humanidade, tal como Atenas a representava nas suas relações consigo mesma. Bastará antecipar-nos ao futuro, para compreender como os historiadores interpretarão a educação francesa do século XX: mesmo nas suas tentativas mais audaciosamente idealistas e humanitárias, ela é um produto da civilização francesa, consistindo em transmitir essa civilização; logo, ela procura plasmar homens conforme o tipo ideal do homem que essa civilização implica, e preparar homens para a França e também para a humanidade, tal como a França a imagina.

Todavia, essa verdade tão evidente tem estado quase desprezada e, de modo especial, no decorrer dos últimos séculos. Filósofos e educadores têm acordado em ver na educação um fenómeno eminentemente individual. "Para Kant, escrevia Durkheim, — para Kant, como para Mill, para Herbart, como para Spencer,

a educação tinha por objeto, antes de tudo, realizar em cada indivíduo, os atributos constitutivos da espécie humana em geral, levando-os ao mais alto grau de perfeição". Mas tal acôrdo não é uma garantia da verdade. Bem sabemos que a filosofia clássica quase sempre tem esquecido o homem real, o homem de certo tempo e de lugar determinado, único que é realmente observável, para especular sobre uma pretensa natureza humana universal, produto ideológico e arbitrário, concebido sem método, sobre número muito restrito de tipos humanos. Admite-se hoje, geralmente, que o caráter abstrato dessa filosofia falseou de muito a especulação política do século XVIII, por exemplo: individualista em excesso, muito separada da observação histórica, ela legislou quase sempre para um tipo de homem convencional, independente de qualquer meio social definido. Mas o progresso a que atingiram, no século XIX, as ciências políticas, sob a influência da história, e da filosofia inspirada na história, progresso para que tenderam no fim do século todas as ciências morais, devia realizar-se também no campo da filosofia da educação.

A educação é um processo social; isto é, esse processo põe em contato a criança com uma sociedade determinada, e não com a sociedade *in genere*. Se esta afirmação é legítima, a verdade que ela encerra preside não somente à reflexão especulativa sobre a educação, mas comanda a própria ação prática de educar. E, com efeito, é isso incontestável, se bem que em teoria seja muitas vezes contraditada. Examinemos algumas das resistências que a proposição de Durkheim suscita, quando enunciada.

Ouve-se, primeiro, o protesto que se podia chamar de universalista ou humanista. Será danoso encorajar um nacionalismo estreito, ou seja imolar os interesses da humanidade aos do Estado, ou mesmo de determinado regime político. No decorrer da guerra, freqüentemente se opôs a educação germânica à educação latina, aquela puramente nacional e toda em benefício do Estado, esta liberal e humana. Afirma-se sem dúvida, que a educação prepara a criança para a pátria, mas também para a humanidade. De diversos modos assim se estabelece um antagonismo entre estes termos: educação social, educação humana, sociedade e humanidade.

O pensamento de Durkheim paira bem acima de objeções deste gênero. Ele jamais teve a intenção, como educador, de fazer prevalecer os fins nacionais sobre os fins humanos. Dizer que a edu-

cação é coisa social não é formular um programa de educação: é verificar um fato. Durkheim tinha este fato por verdadeiro, por toda parte, fosse qual fosse a tendência que prevalecesse, aqui ou ali. O cosmopolitismo não é menos social que o nacionalismo. Há civilizações que impelem o educador a colocar a pátria acima de tudo; outras que o levam a subordinar os fins nacionais aos fins humanos, ou melhor, a harmonizá-los. O ideal universalista está ligado a uma civilização sintética que tende a combinar todas as outras. Aliás, no mundo contemporâneo, cada nação tem o seu cosmopolitismo, seu humanismo próprio, no fundo do qual se reconhece o seu próprio espírito. Qual é, com efeito, para nós, franceses do século XX, o valor relativo dos deveres para com a humanidade, e dos deveres para com a pátria? Como podem eles entrar em conflito? Como podem ser conciliados? Muito altas são essas indagações, e o sociólogo não as resolverá em proveito do nacionalismo se começar por definir a educação como ele o faz. Se o fizer, ao abordar essas questões, terá as mãos livres. Reconhecer o caráter que realmente anima a educação, não o leva a prejudicar as forças morais que solicitam o educador em direções diversas e, às vezes, opostas.

A mesma resposta responde às objeções individualistas. Durkheim define a educação como a socialização da criança. Mas então, pensam alguns de nada valé a personalidade humana, a noção da iniciativa, da responsabilidade, o aperfeiçoamento próprio do indivíduo. Estamos tão acostumados a opor a idéia de sociedade à idéia de indivíduo que toda doutrina, que faça do termo "sociedade" uso freqüente, parece sacrificar o indivíduo. Ainda aqui, há confusão. Se um homem existiu como um indivíduo, com personalidade própria, com tudo quanto o termo implica de originalidade criadora e resistência às influências coletivas — esse homem foi Durkheim. E sua doutrina moral corresponde tão bem ao seu próprio caráter que não se avançaria um paradoxo se se desse a essa doutrina o nome de individualismo. Sua primeira obra "A Divisão do Trabalho Social" (*la Division du travail social*) propõe toda uma filosofia da história, na qual a gênese, a diferenciação, a libertação do indivíduo aparecem como caráter dominante do progresso da civilização, e a exaltação da pessoa humana como o seu termo atual. Tal filosofia da história leva a esta regra moral: "distingue-te, torna-te uma pessoa". Como semelhante doutrina enxergaria, na educação, qualquer processo de

despersonalização? Se preparar uma pessoa é atualmente o fim da educação, e, se educar é socializar, concluamos com Durkheim, que é possível individualizar, socializando. É esse, precisamente, o seu pensamento.

Pode-se discutir o modo pelo qual ele encara a educação da individualidade. Mas a sua definição de educação é a de um pensador que, por um instante, não desmerece nem sobreestima a função ou o valor do indivíduo. E é preciso assinalar aos sociólogos que, justamente, da análise que ele faz da educação, ressalta o seu pensamento acerca das relações entre a sociedade e o indivíduo, como a respeito da função dos indivíduos de escol no progresso social.

Aparece também, por fim, quem se contraponha ao realismo de Durkheim em nome do ideal. Faz-se-lhe o reparo de que ele humilha a razão, e desencoraja os esforços, como se se fizesse o apologista sistemático do que é, e ficasse indiferente ao que deva ser. Para compreender como, ao contrário, esse realismo pedagógico se mostra capaz de orientar a ação humana, vejamos qual a concepção que Durkheim fazia de pedagogia.

• • •

Todo o ensino de Durkheim satisfazia a uma necessidade profunda de seu espírito, e que era a da própria orientação científica ou positiva. Durkheim sentia verdadeira repulsão pelas construções arbitrárias, pelos programas de ação que tão-somente traduzissem as tendências de seu autor. Há necessidade de refletir sobre um dado, sobre uma realidade de observação, sobre o que ele chamava uma coisa. Considerar os fatos sociais como coisa, tal é a primeira regra de seu método. Assim, quando discorria sobre assuntos de moral, via-se que primeiramente apresentava fatos, coisas; e os seus próprios gestos demonstravam que, se bem que se tratasse de realidades espirituais, não materiais, ele não se limitava a analisar os conceitos, mas parecia tomá-las ao vivo, para mostrá-las, manejando realidades. A educação é uma coisa, ou, por outra palavra, um fato, um processo real.

Em todos os grupos sociais, com efeito, dá-se o fenômeno da educação. Conforme as tradições, os hábitos, as regras explícitas ou implícitas, num certo quadro determinado de instituições com

um instrumental próprio, sob a influência de idéias e de sentimentos coletivos, neste país, no século XX — educadores educam, crianças são educadas. Tudo isso pode ser descrito, analisado, explicado. A noção de uma ciência da educação é, pois, idéia perfeitamente clara. Como ciência, tem por fim único conhecer, compreender o que existe. Não se confunde com a atividade efetiva do educador, nem mesmo com a pedagogia, que visa a dirigir essa atividade. A educação é o seu objeto; mas entendamos que nem por isso ela tende aos mesmos fins que a educação. Ao contrário, ela supõe a educação já existente, por isso mesmo que a observa.

Essa ciência, Durkheim não contesta que, em grande parte, seja de ordem psicológica. Só a psicologia, apoiada na biologia, ampliada pela patologia, permite compreender por que a criança tem necessidade de educação; no que ela difere do adulto; como se formam e evoluem seus sentidos, sua memória, suas capacidades de associação, de atenção, sua imaginação, seu pensamento abstrato, sua linguagem, seus sentimentos, seu caráter, sua vontade. A psicologia infantil, relacionada com a do homem adulto, completada pela psicologia própria do educador — eis uma das vias por onde a ciência pode abordar o estudo da educação. Isso é universalmente admitido.

Mas a psicologia não é senão uma das duas vias de acesso possível. Quem a tomar, de modo exclusivo, expõe-se a não abordar o fato educativo senão por uma de suas faces. Porque a psicologia é evidentemente incompetente quando se trate de dizer não mais o que seja a criança, que recebe a educação, sua maneira própria de assimilar e de reagir, mas a natureza mesma de civilização que a educação transmite, e a aparelhagem que emprega para transmiti-la. A França do século XX possui quatro graus e formas de ensino: primário, secundário, superior, técnico, cujas relações não são perfeitamente as mesmas que apresentam na Alemanha, na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Seu ensino secundário repousa sobre o francês, as línguas clássicas, as línguas vivas, a história, as ciências; em 1600, repousava exclusivamente sobre o latim e o grego; na Idade Média, sobre a dialética. Nosso ensino se faz, em parte, por processos intuitivos e experimentais; o dos Estados Unidos lança mão desses processos em mais larga escala, ao passo que a educação medieval e humanista era exclusivamente livresca. Ora, é evidente que as instituições escolares, as matérias do ensino

e os métodos são fatos sociais. O livro, o próprio livro, é um fato social; o culto do livro e o declínio desse culto dependem de causas sociais. Não alcanço como o psicólogo, nessa qualidade, possa conhecer dessas coisas. A educação física, moral, intelectual, que uma sociedade fornece em dado momento de sua história pertence, manifestamente, ao campo da sociologia. Para estudar cientificamente a educação, como fato suscetível de observação, a sociologia deve colaborar com a psicologia. Sob um desses dois aspectos, o estudo científico da educação é sociológico. E é por ele, que Durkheim abordava o assunto.

Fazendo-o, abria um novo caminho, levado apenas pela lógica interna de seu próprio pensamento, como precursor que era e não imitador de doutrinas hoje muito em voga, mas inferiores à sua nitidez e fecundidade. A Alemanha criou a expressão *Sozialpädagogik*; e os Estados Unidos, a de *Educational Sociology*, que marcam seguramente a mesma tendência. Mas, sob tais expressões, misturam-se ainda frequentemente coisas bem distintas, como por exemplo, de um lado, orientação mais ou menos incerta para o estudo sociológico da educação, tal como Durkheim o concebia; e, de outro, um sistema de educação que se preocupa mais particularmente em preparar o homem para a vida social, ou seja, formar o cidadão: *Staatsbürgerliche Erziehung*, como o chama Kerschensteiner. A idéia americana da *Educational Sociology* se aplica confusamente ao estudo sociológico da educação e, ao mesmo tempo, à introdução da sociologia nas classes, como matéria do ensino comum. A ciência da educação, como a definia Durkheim, é sociológica em acepção muito mais clara.

Quanto ao que ele entende por *pedagogia*, convirá lembrar que não é a atividade educativa, por si mesma, nem a ciência especulativa da educação. É a reação sistemática da segunda sobre a primeira, a obra da reflexão, que pesquisa na psicologia e na sociologia princípios para a prática ou a reforma da educação. Assim concebida, a pedagogia pode ser idealista, sem chegar a ser utópica.

Que muitos e muitos pedagogos ilustres tenham cedido ao espírito de sistema, e assinalado à educação um fim inacessível ou arbitrariamente escolhido, Durkheim não contesta e, pelo contrário, põe-nos até em guarda contra isso. A sociologia combate aqui o inimigo a que já está habituada; em todos os seus domínios, na moral, na política, mesmo na economia política, o estudo

científico das instituições tem sido precedido por uma filosofia essencialmente artificialista, que pretende formular receitas para assegurar aos indivíduos ou aos povos o máximo da felicidade, sem deles conhecer antes disso, suficientemente, as condições de existência.

Nada parece mais contrário aos hábitos mentais do verdadeiro sociólogo que dizer, de entrada: "eis como se deve educar a criança", fazendo *tabula rasa* da educação que realmente se lhe dá. Organizações escolares, programas de ensino, métodos, tradições, hábitos, tendências, idéias, ideais dos mestres — eis um conjunto de fatos cujas razões de existência ele procurará descobrir, antes de propor qualquer mudança. Se a educação francesa é em grande parte tradicionalista, pouco disposta a modelar suas formas técnicas por novos métodos; se apela grandemente para as faculdades de intuição, de tato, de iniciativa dos mestres; se respeita o livre desenvolvimento da criança; se ela mesma resulta, em grande parte, não da ação sistemática dos mestres, mas da ação difusa e involuntária do meio — aí estão fatos, que têm causas, e que de modo geral se relacionam com as condições de vida da sociedade francesa. A pedagogia, inspirada pela sociologia, não se arrisca, pois, a defender um sistema de aventura, ou a aconselhar a mecanização da criança, com prejuízo do seu desenvolvimento natural. Caem, assim, por terra as objeções de eminentes pensadores que se obstinam a contrapor *Educação* e *Pedagogia*, como se o fato de refletir sobre uma ação que se tenha de exercer possa condenar essa atividade à falência.

Mas não é o caso de dizer que a reflexão científica seja praticamente estéril e que o realismo seja a expressão do espírito conservador, capaz de aceitar preguiçosamente tudo o que se lhe apresente. Saber, a fim de prever e prover, dizia já Augusto Comte, da ciência positiva. E, de fato, assim é. Tanto mais se conheça a natureza das coisas, mais poderão ser utilizadas convenientemente. Por exemplo: o educador é forçado a conduzir e orientar a atenção da criança. Ninguém negará que ele melhor a conduzirá se conhecer dela, exatamente, a natureza e condições de sua produção. A psicologia admite, pois, aplicações práticas, com as quais a pedagogia formula regras para maior eficiência da educação. Da mesma forma, o conhecimento sociológico da educação pode admitir aplicações práticas. Em que consiste a laicização da moral? Quais são suas causas? Donde provêm as

resistências que ela suscita? Que dificuldades terá de vencer a educação moral dissociada da educação religiosa? Problema manifestamente social, de flagrante atualidade para as sociedades contemporâneas: como contestar que o seu estudo desinteressado possa conduzir a formular regras pedagógicas de que o mestre francês do século XX se sirva como vantagens, na sua prática educativa?

As crises e os conflitos sociais apresentam causas que podem e devem ser estudadas. Mas isso não significa que se deva proibir o estudo das suas soluções ou remédios. As instituições não são absolutamente plásticas, nem absolutamente refratárias a qualquer modificação projetada. Adaptar prudentemente as reformas aos fins visados, de modo que elas se incorporem à civilização preexistente, eis até um belo campo de ação para a *política racional*; e, em se tratando de instituições de educação, para uma *pedagogia racional*, nem conservadora nem revolucionária, isso será eficaz nos limites em que a ação intencional do homem possa ser eficaz.

São assim conciliados o realismo e o idealismo. Porque os ideais são realidades. A França contemporânea, por exemplo, tem um ideal intelectual; ela concebe um tipo ideal de inteligência, que propõe à criança. Mas esse ideal é complexo e confuso. Os publicistas, que o pretendem exprimir, não mostram dele geralmente mais que uma face, ou elemento; elementos de proveniência, de idade, e, por assim dizer, de orientação diversas, solidários uns com certas tendências sociais, outros com tendências diversas ou opostas. Não será impossível, porém, tratar esse ideal complexo como uma *coisa*, isto é, analisar-lhe os componentes, determinar sua gênese, causas e necessidades a que correspondam. E esse estudo, primeiro todo desinteressado, é a melhor preparação para prudente escolha entre os mais diversos programas de ensino, que se possam imaginar, e as regras a seguir para a execução do programa preferido. Pode dizer-se o mesmo, *mutatis mutandis*, da educação moral, e, tanto das questões de minúcia, como dos problemas mais amplos. Portanto, a opinião, o legislador, a administração, os pais, os mestres, todos têm a cada instante de tomar partido, quer se trate de reformar profundamente as instituições ou apenas fazê-las funcionar. Ora, eles operam sobre uma matéria resistente que não se deixa manejar arbitrariamente: meio social, instituições, hábitos, tradições, tendências coletivas. No que de-

penda da sociologia, a pedagogia será a preparação racional para as deliberações a tomar.

Durkheim ligava a mais alta importância a essa concepção racionalista da ação, não somente como estudioso, mas como cidadão. Inimigo da agitação reformista, que perturba sem melhorar, sobretudo das reformas negativas que destroem sem substituir o que condenam, ele possuía, no entanto, o senso e o gosto da ação. Mas para que a ação fôsse fecunda, desejava que ela fôsse dirigida para o possível, limitado, definido, determinado pelas condições sociais. Seu ensino pedagógico, destinado aos mestres, teve sempre caráter eminentemente prático. Absorvido por outros trabalhos, não teve tempo de aplicar-se a pesquisas puramente especulativas sobre a educação. Em suas aulas, os assuntos eram abordados sob método científico, como o mostramos acima. Mas a escolha dos assuntos era ditada pelas dificuldades práticas que o educador de nosso tempo pudesse encontrar. Era, portanto, a conclusões de ordem prática que ele desejava chegar.

Durkheim deixou o manuscrito, já completamente redigido, em dezoito lições, de um curso, acerca da *Educação moral na escola primária*.

Qual a distribuição que deu à matéria? A primeira lição é uma introdução sobre a moral leiga. Durkheim aí define o papel moral que, na França contemporânea, incumbe ao educador; trata-se de dar, por meio dele, uma educação moral leiga, racionalista. Essa laicização da moralidade é determinada por toda nossa evolução histórica. Mas não é fácil. A religião e a moral têm estado tão intimamente ligadas, na história da civilização, que a sua separação não poderia ser coisa de simples realização. Se nos contentarmos em despir a moral de seu conteúdo religioso, ela fica mutilada. Porque a religião exprime, à seu modo, em linguagem simbólica, coisas verdadeiras. E será preciso não perder tais verdades, com os símbolos que venhamos a eliminar; é preciso retomá-las, projetando-as sobre o plano do pensamento leigo. Os sistemas racionalistas, especialmente os sistemas não-metafísicos, têm apresentado uma imagem muito simplificada da moral. Tornando-se sociológica, a análise moral pode dar um funda-

mento de razão, que não seja religioso nem metafísico, e que baste à constituição de uma concepção moral tão complexa, e mais rica mesmo, sob certos aspectos, do que a moral tradicional; além de que poderá permitir chegar até às fontes de onde jorram as mais intensas energias morais.

As lições que vêm a seguir, agrupam-se em duas partes bem distintas; e esse plano ilustra o que dissemos da contribuição que trazem à pedagogia, de um lado a sociologia e, de outro, a psicologia. A primeira parte estuda a moralidade, em si mesma, isto é, a civilização moral que a educação transmite à criança: é uma análise sociológica. A segunda estuda a natureza da criança que deve assimilar essa moral: e, aqui, a psicologia ocupa o primeiro lugar.

As oito lições que Durkheim consagrou à análise da moralidade são tudo quanto deixou de mais acabado acêrca do assunto, pois a morte veio interrompê-lo na redação dos prolegômenos de sua *Moral*. Ele aí não trata dos deveres morais, mas dos caracteres gerais da moralidade. É o equivalente, para ele, do que os filósofos chamam de Moral Teórico. Mas o método por ele ensaiado renova o assunto.

Concebe-se, facilmente, como a sociologia pode estudar o que, na realidade, vêm a ser a família, o Estado, a propriedade, o contrato. Mas, quando se trata do Bem e do Dever, parece que se vão enfrentar puros conceitos, não instituições, e que um processo de análise abstrata venha aqui impor-se, à falta de aplicabilidade da observação. Eis o ângulo do qual Durkheim encara o assunto. A educação moral tem por função, sem dúvida alguma, incitar a criança nos diversos deveres, suscitando nela virtudes particulares, prêsas uma à outra. Mas também tem por fim desenvolver no educando a aptidão geral da moralidade, ou disposições fundamentais que estão na raiz da vida moral, constituindo nêle o agente moral, pronto às iniciativas que são a condição mesma do progresso. Quais são, com efeito, na sociedade francesa contemporânea, os elementos do temperamento moral de que a realização é o objetivo para o qual deva tender a educação moral, em geral? Esses elementos podem ser descritos; podemos dêles compreender a natureza e a função. E é, em suma, esta descrição que forma o conteúdo dos sistemas morais teóricos. Cada filosofia define, a seu modo, esses elementos fundamentais. Mas, cada uma quer construir também, mais do que descreve. Podemos fazer o

mesmo trabalho, tomando por objeto não o nosso ideal pessoal, mas o ideal que representa, em suma, o de nossa civilização. Assim, o estudo da educação moral nos permitirá apreender, nos fatos, as realidades a que correspondam, os conceitos abstratos, manejados pelos filósofos. Ela apela para a ciência dos costumes, de modo a observar o que é a moralidade nos seus caracteres mais amplos; porquanto, na educação, percebemos a moral somente quando ela se transmite, no momento em que, em consequência, se distingue mais nitidamente das consciências individuais, na complexidade das quais habitualmente se acha envolvida.

Durkheim reduz a três esses elementos fundamentais da moral. São eles: o espírito de disciplina, o espírito de abnegação e o espírito de autonomia. Indiquemos, a título de exemplo, o plano seguido por Durkheim, na análise do primeiro elemento. O espírito de disciplina é, a um tempo, o senso e o gosto da regularidade, o senso e o gosto da limitação ao desejo, o respeito à regra que impõe ao indivíduo a inibição dos impulsos e o esforço. Por que a vida social exige essa regularidade, limitação e esforço? E depois, como o indivíduo acaba por aceitar essas exigências como condições de sua própria felicidade? Responder a essas indagações será determinar a função da disciplina. Como a sociedade se torna apta a impor a disciplina e, notadamente, a despertar no indivíduo o sentimento do respeito devido à autoridade dum imperativo categórico, que aparece como transcendente? Responder a essa pergunta será tratar da natureza da disciplina e de seu fundamento racional. Por que, enfim, a regra pode e deve ser concebida como independente de todo simbolismo místico e mesmo metafísico? Em que esta objetivação modifica o conteúdo mesmo da idéia de disciplina, o que ela exige e o que permite? Aqui tocamos a natureza e a função da disciplina, não mais sob as condições da civilização em geral, mas sob as condições particulares da existência da civilização em que vivemos. E poderemos verificar se nosso espírito de disciplina, a nós, franceses, é bem o que deve ser, se ele não está patologicamente enfraquecido, e como a educação, respeitando os seus caracteres específicos, poderá melhorar a moralidade nacional.

Análise idêntica se aplica ao espírito de abnegação. Que é, e para que serve, já do ponto de vista do indivíduo, já do da sociedade? Quais são os fins a que nós, do século XX, nos devemos

votar? Qual é a hierarquia destes fins, donde provêm eles, como se podem conciliar, se entre eles houver antagonismos parciais?... As mesmas indagações cabem quanto ao espírito de autonomia. A análise deste último elemento é particularmente fecundo, porque se trata nêle de um dos pontos mais recentes da moralidade, do caráter mais característico da moralidade leiga e racionalista de nossas sociedades democráticas.

Estas indicações sumárias bastam para salientar uma das principais superioridades do método seguido por Durkheim. Ele consegue demonstrar toda a complexidade, toda a riqueza da vida moral, riqueza feita de oposições que não poderão ser nunca fundidas, em sua totalidade, numa síntese harmoniosa; riqueza tal que nenhum indivíduo, por maior que seja, poderá aspirar a trazer em si, perfeitamente desenvolvidos, todos esses elementos, realizando assim integralmente, em si só, toda a moralidade. Pessoalmente, Durkheim foi, como Kant, homem de vontade e de disciplina. Da moralidade, é o aspecto kantiano que se vê primeiramente e mais nitidamente. E, por vezes, tem-se querido fazer da coação, a única ação que a sociedade pode exercer sobre o indivíduo. Sua verdadeira doutrina é infinitamente mais compreensiva, e não haverá, talvez, filosofia moral que o seja no mesmo grau. Ele demonstra, por exemplo, que as forças morais, que constroem e mesmo violentam a natureza animal do homem, exercem também sobre o homem uma atração, uma sedução, e que é a esses dois aspectos do fato moral que correspondem as duas noções de "dever" e de "bem". E ele demonstra que, para esses dois pólos, se orientam duas atividades morais distintas, das que nem uma nem outra é estranha ao agente moral bem constituído; contudo conforme prevaleça uma ou outra, distinguem-se dois tipos humanos diversos: — homem de sentimento, entusiasta, em que domina a aptidão a sacrificar-se, e o homem de vontade, mais frio e mais austero, em que domina o senso da lei. Mesmo o eudemonismo e o hedonismo têm seu lugar na vida moral: é preciso que haja epicuristas, dizia Durkheim. Assim, elementos díspares, mesmo contrários, fundem-se na riqueza da civilização moral, riqueza que a análise abstrata dos filósofos tende a amesquinhar, porque deseja, por exemplo, deduzir a idéia do bem da do dever, conciliando os conceitos de obrigação

e de autonomia, e reduzindo ao jôgo lógico de algumas idéias simples, uma realidade muito mais complexa.

As nove lições, que formam a segunda parte do curso, abordam o problema propriamente pedagógico. Os elementos da moral foram indicados e definidos; importa saber como constituirlos na criança. De que modo a natureza da criança se presta a recebê-los, que recursos, que forças, mas também que obstáculos nela encontrará o educador? Os títulos das lições bastam para indicar a marcha do pensamento: *A disciplina e a psicologia da criança; A disciplina escolar, a penalidade e as recompensas escolares, primeiramente; depois, O altruísmo na criança; A influência do meio escolar na formação do senso social; enfim, a influência geral do ensino das ciências, das letras, da história, da própria moral e também da cultura estética sobre a formação do espírito de autonomia.*

A autonomia é a atitude do indivíduo que aceita a regra, porque a reconhece racionalmente estabelecida. Ela supõe a aplicação, livre mas metódica da inteligência, ao exame das regras que a criança primeiro recebe feitas da sociedade, em cujo seio cresce, mas que depois deve aprender a vivificar, a conciliar, a depurar de seus elementos caducos, a reformar para melhor adaptá-los às condições variáveis da sociedade, de que vai tornar-se membro ativo. É a ciência, diz Durkheim, que confere a autonomia. Só ela ensina a reconhecer o que é fundado na natureza das coisas, natureza física e natureza moral, o que é inelutável, o que é modificável, o que é normal, quais são os limites da ação eficaz para melhorar a natureza moral. Dêsse ponto de vista, todo o ensino encerra um destino moral, desde o ensino das ciências cosmológicas, mas especialmente o ensino do próprio homem, pela história e pela sociologia. É assim que a educação moral completa reclama, hoje, um ensino da moral, duas coisas que Durkheim distinguia nitidamente, ainda que a última devesse servir como complemento da primeira. Parece-lhe indispensável que, mesmo na escola primária, o mestre ensine à criança o que são as sociedades em que ela é chamada a viver: família, corporação, nação, comunidade de civilização, a que tende a incorporar-se a humanidade inteira; como tais sociedades se formam e se transformam; que ação elas exercem sobre o indivíduo e que papel ele aí vai desempenhar. Do curso que muitas vezes deu sobre esse Ensino

da moral na escola primária não possuímos senão esboços de redação ou planos de aulas. Durkheim aí demonstra como é possível traduzir, ao alcance das inteligências infantis, os resultados do que ele chamava "Fisiologia do direito e dos costumes".

• •
•

A Educação intelectual na escola primária foi objeto dum curso (que também ficou completamente redigido), paralelo ao que concerne à educação moral e desenvolvido sobre o mesmo plano. Durkheim não se sentia satisfeito com ele, desejava corrigi-lo. É que o ideal intelectual de nossas democracias é menos definido que seu ideal moral, o que se compreende por ser o estudo científico menos trabalhado, e a matéria, mais recente.

Aqui, ainda duas partes, com orientação diversa: uma visa ao fim estabelecido, outra aos meios a empregar; a primeira pede à sociologia que defina o tipo intelectual que a sociedade atual se esforça em realizar; a outra pede à lógica e à psicologia informem que auxílio cada disciplina fornece, que recursos, que forças, que resistências o espírito infantil apresenta ao educador na realização do tipo fixado.

Para assinalar um fim preciso à educação intelectual, Durkheim estuda as origens do ensino primário, e verifica como esse ensino tomou consciência de sua natureza e de seu fim próprio. Ele se desenvolveu depois do ensino secundário, e se definiu, de certo modo, em oposição a este. Foi nas idéias de dois de seus principais iniciadores, Comenius e Pestalozzi, que Durkheim procurou surpreender o ideal em formação. Ambos indagaram como o ensino podia ser ao mesmo tempo enciclopédico e elementar — dar uma idéia do todo, formar um espírito justo e equilibrado, isto é, capaz de apreender toda a realidade, sem desconhecimento de nenhum elemento essencial — mas também dirigir-se a todas as crianças sem exceção, de que o maior número deveria contentar-se com sumárias noções, fáceis de assimilar rapidamente. Pela interpretação crítica das tentativas de Comenius e de Pestalozzi, Durkheim estabelece o ideal a realizar. Como para a moralidade, a intelectualidade requerida para o francês contemporâneo exige a combinação, no espírito, de certo número de aptidões fundamentais. Durkheim as chama de *categorias*, noções-

mestras, centros de inteligibilidade, que são os quadros e aparelhagem do pensamento lógico. Devemos entender pela expressão *categorias*, não somente a noção de causa ou de substância, mas as idéias mais ricas de conteúdo, que presidem à nossa interpretação do real, à nossa interpretação atual: *nossa* idéia do mundo físico, *nossa* idéia da vida, *nossa* idéia do homem, por exemplo. Vê-se logo que essas *categorias* não são inatas no espírito humano. Elas têm uma história; foram estabelecidas, pouco a pouco, no curso do desenvolvimento da civilização e, em nossa civilização, pela evolução das ciências físicas e morais. Um bom espírito é um espírito cujas idéias mestras, as que regulam o exercício do pensamento, estão em harmonia com as ciências fundamentais, tais como estão atualmente constituídas; assim armado, esse espírito pode mover-se na pesquisa da verdade, tal qual a concebemos. É preciso ensinar às crianças os elementos das ciências fundamentais, diremos melhor, das disciplinas fundamentais, para bem marcar que a gramática ou a história, por exemplo, também cooperam, e em alto grau, na formação do intelecto.

Como outros tantos grandes pedagogos, Durkheim aceita o que se veio a denominar, de modo bárbaro, *a cultura formal*; formar o espírito, não enchê-lo; não é especialmente pela utilidade de informação que valem os conhecimentos. Nada menos utilitária que esta concepção da instrução. Mas o seu formalismo é original e se opõe claramente ao de um Montaigne, ao dos humanistas. Com efeito, a transmissão, pelo mestre ao aluno, dum saber positivo, a assimilação pela criança duma matéria, parece-lhe ser condição da verdadeira formação intelectual. Compreende-se a razão disso: a análise sociológica do pensamento acarreta consequências pedagógicas. A memória, a atenção, a associação são disposições congênitas na criança, disposições essas que o exercício desenvolve tão-somente no campo da experiência individual, qualquer que seja o assunto ao qual essas faculdades se apliquem. As idéias diretrizes elaboradas pela civilização atual representam ao contrário idéias coletivas, que é preciso transmitir à criança porque não as saberia ela elaborar por si só. Ninguém refaz a ciência, por sua experiência própria porquanto a ciência é social, nunca individual; a ciência se ensina e se aprende. Sem dúvida, ela não se derrama de um espírito em outro; é o próprio vaso, isto é, a inteligência que se trata de modelar pela ciência, com a ciência. Assim, ainda que as idéias diretrizes sejam formais, não é possível

transmitir-las vazia. Augusto Comte já dizia que não se pode estudar a lógica sem a ciência, o método da ciência sem a sua doutrina; nem tornar-se iniciado no espírito da ciência, sem assimilar alguns de seus resultados. Com ele, Durkheim pensa que é preciso aprender coisas, adquirir conhecimentos, sem levar em conta o seu valor próprio, porque estão necessariamente implicados nas formas constitutivas da inteligência.

Para perceber tudo quanto Durkheim tira desses princípios, será preciso entrar nas minúcias da segunda parte do curso. Ele aí estuda, sucessivamente, a didática de algumas partes fundamentais do ensino: as matemáticas e as categorias do número e da forma; a física e a noção da realidade; a geografia e a noção do meio planetário; a história e a noção de duração e evolução histórica. A enumeração é incompleta, embora Durkheim também tenha tratado da educação lógica pelas línguas. Ele nos fornece apenas exemplos. A colaboração de especialistas será necessária para continuar, nas minúcias, todas as consequências didáticas dos princípios fixados.

Seja, por exemplo, a noção da educação histórica. A história é o desenvolvimento, no tempo, das sociedades humanas. Mas esse tempo ultrapassa infinitamente as durações que o indivíduo conhece, de que ele tem experiência direta. A história não pode ter sentido para um espírito que não possua certa representação dessa duração histórica; um bom espírito é notadamente um espírito que a possui. Ora, a criança não pode construir sozinho essa representação de que os elementos não lhe são fornecidos pela sensação nem pela memória individual. É preciso, pois ajudá-la a construir tal representação. De fato, é essa uma das funções que o ensino da história deve preencher. Mas deve preencher, afirmamos, sem visá-lo expressamente. Observa-se que o mestre raramente percebe o nenhum valor das datas e a necessidade de trabalhar sistematicamente no sentido de dar-lhe significação. Ensina-se à criança: batalha de Tolbiac, 496. Como a criança ligará a essa data sentido preciso, quando a representação de um passado mesmo próximo lhe é tão difícil? É necessário longo trabalho, cujas etapas poderiam ser as seguintes: dar a idéia de um século, emendando uma à outra a duração de 3 ou 4 gerações; a da era cristã, explicando por que o nascimento de Cristo foi escolhido como ponto de partida; entre esse ponto e a época atual, balizando a duração por pontos de referência concretos,

biografias de personagens notáveis ou acontecimentos simbólicos. Deve-se construir assim uma primeira trama, em que se estreitarão pouco a pouco os fios. Depois, fazer sentir que o ponto inicial de nossa era é convencional, que há outras eras, outras histórias que não a nossa, que essas eras flutuam elas próprias numa duração a que a cronologia humana não se aplica mais, que os primeiros começos nos escapam, etc. Poucos dentre nós se lembrarão de ter recebido, de seus professores de história, lições inspiradas em tais princípios. Nós viemos a adquirir as noções referidas pouco a pouco, mas não se pode dizer que, salvo exceção, as tenhamos constituído metódicamente. Um dos resultados essenciais do ensino da história é, pois, mais ou menos obtido, sem ser claramente percebido ou desejado. Ora, a brevidade do ensino primário exige que se caminhe direito ao fim, se essa educação deseja ser eficiente.

Pode-se dizer que, até agora, o ensino gramatical e literário é o único que tem tido consciência plena de sua função lógica: ele é praticado para formar; os conhecimentos que ele transmite são voluntariamente utilizados na constituição do pensamento. De certo modo, o ensino matemático se atribui função idêntica: aqui, no entanto, já a função educativa, criadora de conhecimentos fica muitas vezes perdida de vista, e os conhecimentos são apreciados por si mesmos.

Vê-se que a didática de Durkheim se aproxima da de Herbart, com novos aspectos. Colocada no lugar que lhe compete na história das doutrinas pedagógicas, ela parece decidir o conflito do formalismo e das doutrinas que lhe são contrárias, a oposição entre o *saber* e a *cultura*. Ela fornece o princípio que permitirá por si só resolver as dificuldades em que se debatem o ensino primário e secundário, comprimidos como se acham entre as aspirações enciclopédicas e o justo sentimento dos perigos que dessas aspirações derivam. Cada uma das disciplinas fundamentais implica uma filosofia latente, isto é, um sistema de noções cardiais, que resume os caracteres mais gerais das coisas, tal como nós as concebemos. É essa filosofia, fruto acumulado de gerações, que se torna preciso transmitir à criança; pois é ela a ossatura da inteligência. "Filosofia" e "elementar" não são termos que se excluam. Muito ao contrário: tanto mais elementar, tanto mais

transmiti-las vazia. Augusto Comte já dizia que não se pode estudar a lógica sem a ciência, o método da ciência sem a sua doutrina; nem tornar-se iniciado no espírito da ciência, sem assimilar alguns de seus resultados. Com ele, Durkheim pensa que é preciso aprender coisas, adquirir conhecimentos, sem levar em conta o seu valor próprio, porque estão necessariamente implicados nas formas constitutivas da inteligência.

Para perceber tudo quanto Durkheim tira desses princípios, será preciso entrar nas minúcias da segunda parte do curso. Ele aí estuda, sucessivamente, a didática de algumas partes fundamentais do ensino: as matemáticas e as categorias do número e da forma; a física e a noção da realidade; a geografia e a noção do meio planetário; a história e a noção de duração e evolução histórica. A enumeração é incompleta, embora Durkheim também tenha tratado da educação lógica pelas línguas. Ele nos fornece apenas exemplos. A colaboração de especialistas será necessária para continuar, nas minúcias, todas as consequências didáticas dos princípios fixados.

Seja, por exemplo, a noção da educação histórica. A história é o desenvolvimento, no tempo, das sociedades humanas. Mas esse tempo ultrapassa infinitamente as durações que o indivíduo conhece, de que ele tem experiência direta. A história não pode ter sentido para um espírito que não possua certa representação dessa duração histórica; um bom espírito é notadamente um espírito que a possui. Ora, a criança não pode construir sozinho essa representação de que os elementos não lhe são fornecidos pela sensação nem pela memória individual. É preciso, pois ajudá-la a construir tal representação. De fato, é essa uma das funções que o ensino da história deve preencher. Mas deve preencher, afirmamos, sem visá-lo expressamente. Observa-se que o mestre raramente percebe o nenhum valor das datas e a necessidade de trabalhar sistematicamente no sentido de dar-lhe significação. Ensina-se à criança: batalha de Tolbiac, 496. Como a criança ligará a essa data sentido preciso, quando a representação de um passado mesmo próximo lhe é tão difícil? É necessário longo trabalho, cujas etapas poderiam ser as seguintes: dar a idéia de um século, emendando uma à outra a duração de 3 ou 4 gerações; a da era cristã, explicando por que o nascimento de Cristo foi escolhido como ponto de partida; entre esse ponto e a época atual, balizando a duração por pontos de referência concretos,

biografias de personagens notáveis ou acontecimentos simbólicos. Deve-se construir assim uma primeira trama, em que se estreitarão pouco a pouco os fios. Depois, fazer sentir que o ponto inicial de nossa era é convencional, que há outras eras, outras histórias que não a nossa, que essas eras flutuam elas próprias numa duração a que a cronologia humana não se aplica mais, que os primeiros começos nos escapam, etc. Poucos dentre nós se lembrarão de ter recebido, de seus professores de história, lições inspiradas em tais princípios. Nós viemos a adquirir as noções referidas pouco a pouco, mas não se pode dizer que, salvo exceção, as tenhamos constituído metódicamente. Um dos resultados essenciais do ensino da história é, pois, mais ou menos obtido, sem ser claramente percebido ou desejado. Ora, a brevidade do ensino primário exige que se caminhe direito ao fim, se essa educação deseja ser eficiente.

Pode-se dizer que, até agora, o ensino gramatical e literário é o único que tem tido consciência plena de sua função lógica: ele é praticado para formar; os conhecimentos que ele transmite são voluntariamente utilizados na constituição do pensamento. De certo modo, o ensino matemático se atribui função idêntica: aqui, no entanto, já a função educativa, criadora de conhecimentos fica muitas vezes perdida de vista, e os conhecimentos são apreciados por si mesmos.

Vê-se que a didática de Durkheim se aproxima da de Herbart, com novos aspectos. Colocada no lugar que lhe compete na história das doutrinas pedagógicas, ela parece decidir o conflito do formalismo e das doutrinas que lhe são contrárias, a oposição entre o *saber* e a *cultura*. Ela fornece o princípio que permitirá por si só resolver as dificuldades em que se debatem o ensino primário e secundário, comprimidos como se acham entre as aspirações enciclopédicas e o justo sentimento dos perigos que dessas aspirações derivam. Cada uma das disciplinas fundamentais implica uma filosofia latente, isto é, um sistema de noções cardinais, que resume os caracteres mais gerais das coisas, tal como nós as concebemos. É essa filosofia, fruto acumulado de gerações, que se torna preciso transmitir à criança; pois é ela a ossatura da inteligência. "Filosofia" e "elementar" não são termos que se excluam. Muito ao contrário: tanto mais elementar, tanto mais

filosófico é o ensino. Claro está que aquilo que chamamos aqui de *filosófico* não pode ser exposto sob forma abstrata. Essa filosofia deve ser sugerida pelo ensino, nunca formulada. Mas, para êsse efeito, será necessário que inspire todo o trabalho didático.

• •
•

A educação intelectual elementar ressalta nos dois tipos de ensino comum: o ensino primário, para a massa, o ensino secundário para grupos mais reduzidos. É a educação secundária que levanta, na França contemporânea, os problemas mais embaraçosos. Desde há um século, nosso ensino secundário atravessa uma crise, cuja solução é ainda incerta. Pode-se falar, sem exagero, de uma questão social do ensino secundário.

Quais são, exatamente, a sua natureza e a sua função? Que causas determinaram a crise, em que consiste ela precisamente, que se pode prever acerca de sua solução? Foi para tratar destas questões que Durkheim realizou um curso acerca da evolução e do papel do ensino secundário na França, curso que professou várias vezes e de que deixou duas redações. Empreendeu-o a pedido de Liard, quando êste desejou organizar pela primeira vez um ensino pedagógico para os futuros professores de ensino secundário. Destinado aos candidatos de todas as espécies de "agregação", tanto científicas como literárias, tinha por fim, segundo Durkheim, despertar em todos, ao mesmo tempo, o sentimento da tarefa comum: sentimento indispensável, se se quiser que diversas disciplinas concorram a um ensino que, como o espírito que êle forma, deve ter unidade. É verossímil que os futuros professores do ensino secundário sintam um dia, por si mesmos, a necessidade de refletir metódicamente sob a direção dum mestre, acerca da natureza e da função própria da instituição que vão fazer viver. E, nesse dia, o curso de Durkheim aparecerá como o guia mais seguro para essa reflexão. Seu autor achava insuficientes as pesquisas que havia feito sobre muitos pontos e a documentação que obtivera, incompleta. Mas êsse curso é um modelo incomparável de que pode dar a aplicação do método sociológico às coisas da educação. É o único exemplo que Durkheim deixou concluído de análise histórica dum sistema de instituições escolares.

Para saber o que é o ensino secundário atual da França, Durkheim observa como êle se formou. Os quadros datam da Idade Média, que viu nascer as Universidades. É no seio das Universidades, pela introdução progressiva nos colégios, do ensino dado na "Faculdade das Artes", que o ensino secundário nasceu, diferenciando-se do ensino superior. Assim se explicam suas afinidades; um prepara o outro. O ensino dialético é, na Idade Média, a propedêutica geral, porque a dialética era então o método universal; ensino formal, cultura geral dada com o auxílio duma disciplina toda especial, possuía já os caracteres que guardaria, em todo o decurso de sua história, o ensino secundário. Mas, se os quadros foram constituídos desde a Idade Média, a disciplina educativa se transformou no século XVI; à lógica sucedem as humanidades greco-latinas. Originário da Renascença o humanismo, na França, foi obra dos jesuítas, especialmente. Eles lhe imprimiram cunho especial; e, se bem que seus rivais, os de Port-Royal, e os da Universidade tenham modificado o sistema, foi o humanismo, tal como o compreenderam os jesuítas que formou o espírito clássico francês. Em nenhuma outra sociedade européia, a influência do humanismo foi tão exclusiva; o espírito nacional francês, por alguns de seus caracteres dominantes, nêle se exprime e, ao mesmo tempo, dêle resulta, com qualidades e defeitos. Mas, a partir do século XVIII outras tendências se manifestaram: a pedagogia, chamada realista, combate de frente o humanismo. Primeiramente, faz nascer uma doutrina, sem ação imediata sobre as instituições escolares. Depois cria, com as *Escolas Centrais*, da Convenção, um sistema escolar completamente novo, embora de duração efêmera. E o século XIX se põe na pendência, sem conseguir eliminar a um ou ao outro, nem muito menos poder conciliá-los de modo definitivo. E é nesse conflito que ainda agora estamos. Permitindo compreendê-lo, a história nos preparará para dar-lhe solução.

• •
•

O ensino pedagógico abre largo espaço, em geral, à história crítica das doutrinas da educação. Durkheim reconhece o interesse dêsse estudo. Por largo tempo, nisso se especializou. Nos dois cursos sobre educação intelectual, primária e secundária, há uma parte destinada à história das doutrinas: a de Comenius, entre outras, reteve sua atenção. Durkheim deixou planos de

lições e notas de curso que formam uma história das principais doutrinas pedagógicas na França, desde a Renascença. Redigiu, enfim, integralmente, um curso sobre Pestalozzi e Herbart. Resumamos aqui apenas o plano seguido.

Primeiro, nitidamente, distingue, entre a história das teorias educativas e a história da educação. A confusão é muito frequente. Há aí, porém, duas coisas tão distintas como a história da filosofia política e a história das instituições políticas. Seria de desejar que nossos educadores reconhecessem melhor a história das instituições escolares, e não acreditassem recebê-la feita, como acontece sempre, através de Rousseau ou de Montaigne.

Depois, Durkheim trata das doutrinas como se tratasse de fatos, e é a educação do espírito histórico que ele pretende obter, por essa investigação. Em geral, esses estudos são abordados de modos muito diversos. Tomem-se, por exemplo, os livros de Gabriel Compayré, manuais clássicos da história da pedagogia. Apesar do nome, não são estudos históricos. Certamente, prestam serviço; mas relembram certa história da filosofia, felizmente em desuso. Parece que os grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rollin, Rousseau, aí surgem como colaboradores do teorista que, atualmente, procura fixar a doutrina pedagógica. Dir-se-ia existir uma verdade pedagógica eterna, válida universalmente, de que ele nos propõe aproximações. Na sua doutrina, procura-se separar o joio do trigo, guardar os preceitos utilizáveis atualmente pelos mestres, e rejeitar os paradoxos e os erros. A crítica dogmática toma o lugar da história, e o elogio ou a censura, o lugar da explicação das idéias. O que fica e o que intelectualmente se aproveita é muito pouco... Não será pela confrontação dialética das teorias do passado, teorias mais ricas de instituições confusas que de verdades cientificamente estabelecidas, que poderemos elaborar doutrinas sólidas ou praticamente fecundas. Acontece comumente que os pedagogos de segunda ordem, ecléticos, moderados e prudentes pela mediocridade, resistem muito melhor a essa crítica do que os espíritos de primeira grandeza. A prudência de Rollin opõe-se com vantagem às extravagâncias de Rousseau. Se a pedagogia fosse uma ciência, sua história teria esse caráter estranho: o de que o gênio a teria muitas vezes conduzido ao erro, e a mediocridade a teria pôsto no caminho da verdade.

Certamente, Durkheim admite que se possam procurar, pela discussão crítica, os elementos de verdade contidos numa dou-

trina. No prefácio que escreveu para o livro póstumo de Hamelin, *O Sistema de Descartes*, deu-nos a fórmula desse processo de interpretação, a um tempo crítico e histórico. E ele mesmo o aplica ao estudo de Pestalozzi e de Herbart. Depois de apreciar o forte e rico pensamento desses grandes iniciadores, longe de lhes desconhecer a fecundidade das idéias interrogava, se ao estudá-los, não lhes emprestava alguma de que apenas se encontrassem nêles leves esboços. Mas, qualquer que fosse o valor dogmático das teorias, Durkheim por elas especialmente procurava a revelação das forças sociais que as tivessem impulsionado ou, ao contrário, modificado.

A história da pedagogia não é a história da educação, porque as teorias não exprimem exatamente o que realmente ocorre, e não enumeram também exatamente o que de fato se teria realizado. Mas as idéias também são fatos, e quando alcancem repercussão, são fatos sociais. O prodigioso êxito do *Emílio* teve outras causas que não só o gênio de J. J. Rousseau: ele manifesta tendências confusas, mas enérgicas, da sociedade européia do século XVIII. Há pedagogos conservadores, tais como Jouveney ou Roullin, que refletem o ideal pedagógico dos jesuítas ou da Universidade do século XVIII. É sobretudo por isso que se vêem grandes doutrinas multiplicarem-se nas horas de crise; há pedagogos revolucionários, que traduzem ideais coletivos, suscetíveis de serem observados, mas quase inatingíveis diretamente: aspirações, ideais em via de formação, rebeliões contra instituições tornadas caducas. Durkheim estuda, por exemplo, desse ponto de vista, as idéias pedagógicas da Renascença, tendo distinguido, melhor do que ninguém antes dele, as duas grandes correntes que as dirigiram: uma, a que inspirou a obra de Rabelais; outra, muito diversa, a que animou as teorias de Erasmo.

Tal é, em grandes linhas, a obra pedagógica de Durkheim. Esta breve exposição basta para ressaltar a sua extensão e as estreitas relações com o conjunto da obra sociológica do mesmo pensador. Aos educadores, oferece-se aqui uma doutrina original e vigorosa, acerca dos principais problemas pedagógicos. Aos sociólogos, o esclarecimento, sobre alguns pontos essenciais, das concepções que Durkheim expôs alhures: relações do indivíduo com a sociedade, relações entre a ciência e a prática, natureza da moral, natureza da inteligência.

PAUL FAUCONNET

Capítulo I

A EDUCAÇÃO – SUA NATUREZA E FUNÇÃO

§ 1 – As definições da educação; exame crítico; § 2 – Definição da educação; § 3 – Consequência da definição adotada; § 4 – A função do Estado em matéria de educação; § 5 – Poder da educação e meios da ação educativa.

RELACIONAMENTO CULTURAL DA EDUCAÇÃO

§ 1 – As definições da educação – exame crítico

A palavra educação tem sido muitas vezes empregada em sentido demasiadamente amplo, para designar o conjunto de influências que, sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza. Ela compreende, diz STUART MILL, "tudo aquilo que fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de aproximar-nos da perfeição de nossa natureza. Em sua mais larga acepção, compreende mesmo os efeitos indiretos produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem, por coisas e instituições cujo fim próprio é inteiramente outro: pelas leis, formas de governo, artes industriais, ou ainda, por fatos físicos independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo, a posição geográfica". Essa definição engloba, como se vê, fatos inteiramente diversos, que não devem estar reunidos num mesmo vocábulo, sem perigo de confusão. A influência das coisas sobre os homens, já pelos processos, já pelos resultados, é diversa daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes. É unicamente esta última que aqui nos interessa e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de educação.

Mas em que consiste tal influência, toda especial? Respostas muito diversas têm sido dadas a essa pergunta. Todas, no entanto, podem reduzir-se a dois tipos principais.

Segundo KANT, "o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz". Mas, que se deve entender pelo termo perfeição? Perfeição, ouve-se dizer muitas vezes, é o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Levar ao mais alto grau possível todos os poderes que estão em nós, realizá-los tão completamente como possível, sem que uns prejudiquem os outros — não será, com efeito, o ideal supremo?

Vejamos, porém, se isso é possível. Se, até certo ponto, o desenvolvimento harmônico é necessário e desejável, não é menos verdade que ele não é integralmente realizável; porque essa harmonia teórica se acha em contradição com outra regra da conduta humana, não menos imperiosa: aquela que nos obriga a nos dedicarmos a uma tarefa restrita e especializada. Não podemos, nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento. Ora, o pensamento não pode ser desenvolvido senão isolado do movimento, senão quando o indivíduo se curva sobre si mesmo, desviando-se da ação exterior. Daí uma primeira diferenciação, que não ocorre sem ruptura de equilíbrio. Por sua vez, a ação como o pensamento, é suscetível de tomar uma multidão de formas diversas e especializadas. Tal especialização não exclui, sem dúvida, certo fundo comum, e, por conseguinte, certo balanço de funções tanto orgânicas como psíquicas, sem o qual a saúde do indivíduo seria comprometida, com prejuízo, ao mesmo tempo, da coesão social. Mas não padecer dúvida também que essa harmonia perfeita possa ser apresentada como fim último da conduta e da educação.

Menos satisfatória, ainda, é a definição utilitária, segundo a qual a educação teria por objeto "fazer do indivíduo um instrumento de felicidade para si mesmo e para os seus semelhantes" (JAMES MILL); porque a felicidade, é coisa essencialmente subjetiva, que cada um aprecia a seu modo. Tal fórmula deixa, portanto, indeterminado o fim da educação, e por consequência o da própria educação, que fica entregue ao arbítrio individual. É certo que SPENCER ensaiou definir objetivamente a felicidade.

Para ele, as condições da felicidade são as da vida. A felicidade completa é a vida completa. Que será necessário entender aí pela expressão "vida"? Se se trata unicamente da vida física, compreende-se. Pode-se dizer que, sem isso, a felicidade seria impossível; ela implica, com efeito, certo equilíbrio entre o organismo e o meio e, uma vez que esses dois termos são dados definíveis, a relação entre eles também o deverá ser. Mas isso não acontece senão em relação às necessidades vitais imediatas. Para o homem e, em especial, para o homem de hoje, essa vida não é a vida completa. Pedimos-lhe alguma coisa mais que o funcionamento normal de nosso organismo. Um espírito cultivado preferirá não viver a renunciar aos prazeres da inteligência. Mesmo do ponto de vista material, tudo o que fôr além do estritamente necessário escapa a toda e qualquer determinação. O padrão de vida mínimo abaixo do qual não consentiríamos em descer, varia infinitamente, segundo as condições, o meio e o tempo. O que, ontem, achávamos suficiente, hoje nos parece abaixo da dignidade humana; e tudo faz crer que nossas exigências serão sempre crescentes.

Tocamos aqui no ponto fraco em que incorrem as definições apontadas. Elas partem do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente; é essa educação universal a única que o teorista se esforça por definir. Mas, se antes de o fazer, ele considerasse a história, não encontraria nada em que apoiasse tal hipótese. A educação tem variado infinitamente com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia.

Dir-se-á que isso não representa o ideal, ou que, se a educação tem variado, tem sido pelo desconhecimento do que deveria ser. O argumento é insubsistente.

Se a educação romana tivesse tido o caráter de individualismo comparável ao nosso, a cidade romana não se teria podido manter; a civilização latina não teria podido constituir-se nem, por consequência, a civilização moderna, que dela deriva, em grande parte. As sociedades cristãs da Idade Média não teriam podido viver se tivessem dado ao livre exame o papel de que hoje ele desfruta. Importa, pois, para esclarecimento do problema, atender a necessidades inelutáveis de que não se pode fazer abstração. De que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?

O postulado tão contestável de uma educação ideal conduz a erro ainda mais grave. Se se começa por indagar qual deva ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e lugar, é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmos. Não se vê nêles um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas, por consequência, que não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade.

Pode parecer que isso seja simples jogo de conceitos, uma construção lógica, apenas. Imagina-se que os homens de cada tempo organizam a sociedade voluntariamente, para realizar fins determinados; que, se essa organização não é, por toda parte, a mesma, os povos se têm enganado, seja quanto à natureza dos fins que convém atingir, seja em relação aos meios com que tenham tentado realizar esses objetivos. E, desse ponto de vista, os sistemas educativos do passado aparecem como outros tantos erros, totais ou parciais. Não devem, pois, entrar em consideração; não temos de ser solidários com os erros de observação ou de lógica cometidos por nossos antepassados; mas podemos e devemos encarar a questão, sem nos ocupar das soluções que lhe têm sido dadas; isto é, deixando de lado tudo o que a educação tem sido, devemos indagar agora o que ela deve ser. Os ensinamentos da história podem servir, quando muito, para que pratiquemos os mesmos erros.

Na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos

como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo idéias passadistas ou futuristas, não importa; num caso, como no outro, não serão de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes.

Ora, os costumes e as idéias que determinaram esse tipo, não fomos nós, individualmente, que os criamos. São o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmo, na sua maior parte, obra das gerações passadas. Todo o passado da humanidade contribuiu para estabelecer esse conjunto de princípios que dirigem a educação de hoje; toda nossa história aí deixou traços, como também o deixou a história dos povos que nos precederam. Da mesma forma, os organismos superiores trazem em si como que um eco de toda a evolução biológica de que são o resultado. Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis. Como, então, poderá um indivíduo pretender reconstruir, pelo esforço único de sua reflexão, aquilo que não é obra do pensamento individual? Ele não se encontra em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual poderia edificar o que quisesse, mas diante de realidades que não podem ser criadas, destruídas ou transformadas à vontade. Não podemos agir sobre elas senão na medida em que aprendemos a conhecê-las, em que sabemos qual é a sua natureza e quais as condições de que dependem; e não poderemos chegar a conhecê-las, se não nos pusermos a estudá-las, pela observação, como o físico estuda a matéria inanimada, e o biologista, os corpos vivos.

Como proceder de modo diverso?

Quando se quer determinar, tão-somente pela dialética, o que deva ser a educação, começa-se por fixar fins certos à tarefa de educar. Mas que é que nos permite dizer que a educação tem

tais fins ao invés de tais outros? Não poderíamos saber, a priori, qual a função da respiração ou da circulação no ser vivo; só a conhecemos pela observação. Que privilégio nos levaria a conhecer de outra forma a função educativa? Responder-se-á que não há nada mais evidente do que o seu fim: o de preparar as crianças! Mas isso seria enunciar o problema por outras palavras: nunca resolvê-lo. Seria melhor dizer em que consiste esse preparo, a que tende, a que necessidades humanas corresponde. Ora, não se pode responder a tais indagações senão começando por observar em que esse preparo tem consistido e a que necessidades tenha atendido, no passado. Assim, para constituir a noção preliminar de educação, para determinar a coisa a que damos esse nome, a observação histórica parece-nos indispensável.

§ 2 — Definição da educação

Para definir educação, será preciso, pois, considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los, e apreender deles os caracteres comuns. O conjunto desses caracteres constituirá a definição que procuramos ⁽¹⁾.

Nas considerações do parágrafo anterior, já assinalamos dois desses caracteres. Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda. Seria necessário definir, agora, a natureza específica dessa influência de uma sobre outra geração.

Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de, ao mesmo tempo, apresentar-se como uno e múltiplo.

Vejamos como ele é múltiplo. Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É ela formada de castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos "patricios" não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão, que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, parcas noções de cálculo,

canto e gramática! Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que essa organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito remanescente de outras épocas, destinado a desaparecer. A resposta a esta objeção é simples. Claro está que a educação das crianças não devia depender do acaso, que as fêz nascer aqui ou acolá, destes pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. E, dado mesmo que a vida de cada criança não fôsse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio sui generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. A heterogeneidade que assim se produz não repousa, como aquela de que há pouco tratávamos, sobre injustas desigualdades; todavia, não é menor. Para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário seria preciso remontar até às sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade.

Mas, qualquer que seja a importância destes sistemas especiais de educação, não constituem eles tóla a educação. Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos; por toda parte, onde sejam observados, não divergem, uns dos outros, senão a partir de certo ponto, para além do qual todos se confundem. Repousam assim numa base comum. Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em

(1) Cf. Educação Comparada, de Lourenço Filho, Edições Melhoramentos. (Nota do Trad.).

castas fechadas, há sempre uma religião comum a tôdas, e, por conseguinte, princípios de cultura religiosa fundamentais, que serão os mesmos para tôda a gente. Se cada casta, cada família tem seus deuses especiais, há divindades gerais que são reconhecidas por todos e que tôdas as crianças aprendem a adorar. E, como tais divindades encarnam e personificam certos sentimentos, certas maneiras de conceber o mundo e a vida, ninguém pode ser iniciado no culto de cada uma, sem adquirir, no mesmo passo, tôdas as espécies de hábitos mentais que vão além da vida puramente religiosa. Igualmente, na Idade Média, servos, vilões, burgueses e nobres, recebiam todos a mesma educação cristã.

Se assim é, nas sociedades em que a diversidade intelectual e moral atingiu êsse grau de contraste, por mais forte razão o será nos povos mais avançados, em que, embora distintas, as classes, estão separadas por diferenças menos profundas.

Mesmo onde êsses elementos comuns de tôda a educação não se exprimam senão sob a forma de símbolos religiosos, não deixam de existir. No decurso da história, constituiu-se todo um conjunto de idéias acêrca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., idéias essas que são a base mesma do espírito nacional; tôda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas idéias na consciência dos educandos. Resulta dêsses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral; que êsse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir dêsse ponto êle se diferencia, porém, segundo os meios particulares que tôda sociedade encerra em sua complexidade. Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. Êle tem por função suscitar na criança: 1) um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, a que pertença, considere como indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos quantos o formem. A sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular é que determinam êste ideal, a ser realizado.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus

membros certa homogeneidade: a educação a perpetua e reforça, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, tôda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diferenciando-se, ela própria, e permitindo especializações. Se a sociedade tiver chegado a um grau de desenvolvimento em que as antigas divisões, em castas ou classes não possam mais manter-se, prescreverá uma educação mais igualitária, como básica. Se, ao mesmo tempo, o trabalho se especializar, provocará nas crianças, sobre um primeiro fundo de idéias e de sentimentos comuns, mais rica diversidade de aptidões profissionais. Se o grupo social viver em estado permanente de guerra com sociedades vizinhas, ela se esforçará por formar espíritos fortemente nacionalistas; se a concorrência internacional tomar forma mais pacífica, o tipo que procurará realizar será mais geral e mais humano.

A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência. Mais adiante, veremos como ao indivíduo, de modo direto, interessará submeter-se a essas exigências.

Por ora, chegamos à fórmula seguinte:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

§ 3 — Consequência da definição precedente: caráter social da educação

Da definição do parágrafo precedente, conclui-se que a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, já o vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de *ser individual*. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os

grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser em cada um de nós — tal é o fim da educação.

É por aí, aliás, que melhor se revela a importância e a fecundidade do trabalho educativo. Na realidade, esse ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, como também não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, o homem não se submeteria à autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Nada há em nossa natureza congênita que nos predisponha a tornar-nos, necessariamente, servidores de divindades, ou de emblemas simbólicos da sociedade, que nos leve render-lhes culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra. Foi a própria sociedade, na medida de sua formação e consolidação, que tirou de seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente a sua fraqueza e inferioridade. Ora, exclusão feita de vagas e incertas tendências sociais atribuídas à hereditariedade, ao entrar na vida, a criança não traz mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e social, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Basta enunciá-la, dessa forma, para que percebamos toda a grandeza que encerra. A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, ou a tornar tangíveis os elementos ainda não revelados, embora à procura de oportunidade para isso. Ela cria no homem um ser novo.

Essa virtude criadora é, aliás, o apanágio da educação humana. De espécie muito diversa é a que recebem os animais, se é que se pode dar o nome de educação ao treinamento progressivo a que são submetidos por seus ascendentes, nalgumas espécies. Nos animais, pode-se apressar o desenvolvimento de certos instintos adormecidos, mas nunca iniciá-los numa vida inteiramente nova. O treinamento pode facilitar o trabalho de funções naturais, mas não cria nada de novo. Instruído por sua mãe, talvez o passarinho possa voar mais cedo, ou fazer seu ninho, mas pouco aprende

além do que poderia descobrir por si mesmo. É que os animais, ou vivem fora de qualquer estado social, ou formam estados muito rudimentares, que funcionam graças a mecanismos instintivos, perfeitamente constituídos desde o nascimento de cada animal. A educação não poderá, nesse caso, ajuntar nada de essencial à natureza, porquanto ela parece bastar à vida do grupo quanto basta à do indivíduo. No homem, ao contrário, as múltiplas aptidões que a vida social supõe, muito mais complexas, não podem organizar-se em nossos tecidos, aí se materializando sob a forma de predisposições orgânicas. Segue-se que elas não podem transmitir-se de uma geração a outra, por meio da hereditariedade. É pela educação que essa transmissão se dá.

Entretanto — podem objetar-nos — se realmente para as qualidades morais é assim, porquanto elas nos vêm limitar a atividade, e por isso mesmo só podem ser suscitadas por uma ação vinda de fora, — não há outras qualidades que todo homem se interessa em adquirir e espontaneamente procura possuir? Sim; tais são as diversas qualidades da inteligência que melhor lhe permitem adaptar a conduta à natureza das coisas. Tais são, também, as qualidades físicas, e tudo quanto contribua para a saúde e vigor do organismo. Para essas, pelo menos, parece que a educação não faz senão ir adiante do que a natureza conseguiria por si mesma; mas ainda assim, para esse estado de perfeição relativa, a sociedade concorre muito: apressa aquilo que, sem o seu concurso, só muito lentamente se daria.

Mas o que demonstra claramente, apesar das aparências, que aqui, como alhures, a educação satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais, é que existem sociedades em que esses predicados não são cultivados; e mais, que eles têm sido muito diversamente compreendidos, segundo cada grupo social considerado.

É preciso saber, por exemplo, que as vantagens duma sólida cultura intelectual nem sempre foram reconhecidas por todos os povos. A ciência, o espírito crítico, que hoje tão alto colocamos, durante muito tempo foram tidos como perigosos. Não conhecemos o dito que proclama bem-aventurados os pobres de espírito? Não devemos acreditar que essa indiferença para o saber tenha sido artificialmente imposta aos homens, com violação de sua própria natureza. Eles não possuem por si mesmos o apetite instintivo da ciência, como tantas vezes e tão arbitrariamente, se tem afirmado. Os homens não desejam a ciência senão na medida

em que a experiência lhes tenha demonstrado que não podem passar sem ela. Ora, no que concerne à vida individual, ela não é necessária. Como Rousseau já dizia, para satisfazer as necessidades da vida, a sensação, a experiência e o instinto podem bastar, como bastam aos animais. Se o homem não conhecesse outras necessidades senão essas muito simples, com raízes em sua própria constituição individual, não se teria pôsto no encalço da ciência, tanto mais que ela não pode ser adquirida senão após duros e penosos esforços. O homem não veio a conhecer a sede do saber senão quando a sociedade lha despertou; e a sociedade não lha despertou senão quando sentiu que seria necessário fazê-lo. Esse momento veio quando a vida social, sob tôdas as formas, se tornou demasiado complexa para poder funcionar de outro modo que não fôsse pelo pensamento refletido, isto é, pelo pensamento esclarecido pela ciência. Então, a cultura científica tornou-se indispensável; e é essa a razão por que a sociedade a reclama de seus membros e a impõe a todos como um dever. Originariamente, porém, enquanto a organização social era muito simples, muito pouco variada, sempre igual a si mesma, a tradição cega bastava, como basta o instinto para o animal. Nesse estado, o pensamento e o "livre-exame" eram inúteis, se não prejudiciais, porque ameaçavam a tradição. Eis por que eram proscritos.

Dá-se o mesmo com as qualidades físicas. Se o estado do meio social inclina a consciência pública para o ascetismo, a educação física será relegada a plano secundário. É o que se produziu, em parte, nas escolas da Idade Média; e esse ascetismo era necessário, porque a única maneira de adaptação às concepções da época era tê-lo em aprêço. Tal seja a corrente da opinião, a educação física será de uma ou de outra espécie. Em Esparta, tinha por objeto especialmente enrijar os membros para resistir à fadiga; em Atenas, era um meio de tornar os corpos belos à vista; nos tempos da cavalaria, pediam-se-lhe guerreiros ágeis e flexíveis; em nossos tempos, não tem senão um fim higiênico, preocupando-se, especialmente, em corrigir os efeitos danosos da cultura intelectual muito intensa. Dêsse modo, mesmo quando as qualidades pareçam à primeira vista espontaneamente desejadas pelos indivíduos, refletem já as exigências do meio social que as prescreve como necessárias.

Estamos agora em condições de esclarecer uma dúvida que todo o trecho anterior sugere. Se os indivíduos, como mostramos, só

agem segundo as necessidades sociais, parece que a sociedade impõe aos homens insuportável tirania. Na realidade, porém, êles mesmos são interessados nessa submissão; porque o ser nôvo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano.

Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade. É difícil, numa só lição, demonstrar com rigor esta proposição tão geral e tão importante, resumo dos trabalhos da sociologia contemporânea. Mas posso afirmar que essa proposição é cada vez menos contestada. E, ademais, não será difícil lembrar, embora sumariamente, os fatos essenciais que a justificam.

Antes de tudo, se há hoje verdade histórica estabelecida é a de que a moral está estritamente relacionada com a natureza das sociedades, pois que, como mostramos nas páginas anteriores, ela muda quando as sociedades mudam. É que ela resulta da vida em comum. É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade.

Foi assim que adquirimos esse poder de resistirmos a nós mesmos, esse domínio sobre as nossas tendências, que é dos traços distintivos da feição humana, pois ela é tão desenvolvida em nós quanto mais plenamente representemos as qualidades do homem de nosso tempo.

Do ponto de vista intelectual, não devemos menos à sociedade. É a ciência que elabora as noções cardiais, que dominam o pensamento: a noção de causa, de lei, de espaço, de número; noções de corpo, de vida, de consciência, de sociedade, etc. Tôdas essas idéias fundamentais se encontram perpétuamente em evolução; é que elas são o resumo, a resultante de todo trabalho científico, justamente ao contrário de serem o seu ponto de partida, como Pestalozzi acreditava. Não concebemos hoje o homem, a natureza, as coisas, o espaço mesmo — como os homens da Idade Média os concebiam; é que os nossos conhecimentos e os nossos processos científicos já não são os mesmos. Ora, a ciência é obra coletiva,

porquanto supõe vasta cooperação de todos os sábios, não somente de dada época, mas de todas as épocas.

Aprendendo uma língua, aprendemos todo um sistema de idéias, organizadas, classificadas, e, com isso, nos tornamos herdeiros de todo o trabalho de longos séculos, necessário a essa organização. Há mais, no entanto. Sem a linguagem, não teríamos idéias gerais, porquanto é a palavra que as fixa, que dá aos conceitos suficiente consistência, permitindo ao espírito a sua aplicação. Foi a linguagem que nos permitiu ascender acima da sensação; e não será necessário demonstrar que, de todos os aspectos da vida social, a linguagem é um dos mais preeminentes.

Por esses exemplos se vê a que se reduziria o homem, se se retirasse dele tudo quanto a sociedade lhe empresta: retornaria à condição de animal. Se ele pôde ultrapassar o estágio em que os animais permanecem, é porque, primeiramente não se conformou com o resultado único de seus esforços pessoais, mas cooperou sempre com seus semelhantes, e isso veio reforçar o rendimento da atividade de cada um. Depois, e sobretudo, porque os resultados do trabalho de uma geração não ficaram perdidos para a geração que se lhe seguiu. Os frutos da experiência humana são quase que integralmente conservados, graças à tradição oral, graças aos livros, aos monumentos figurados, aos utensílios e instrumentos de toda a espécie, que se transmitem de geração em geração. O solo da natureza humana se recobre, assim, de fecunda camada de aluvião, que cresce sem cessar. Ao invés de se dissipar, todas as vezes que uma geração se extingue e é substituída por outra, a sabedoria humana vai sendo acumulada e revista, dia a dia, e é essa acumulação indefinida que eleva o homem acima do animal e de si mesmo.

Como a cooperação, no entanto, tal aproveitamento da experiência não se torna possível senão na sociedade e por ela. Para que o legado de cada geração possa ser conservado e acrescido, será preciso que exista uma entidade moral duradoura, que ligue uma geração à outra: a *sociedade*. Por isso mesmo, o suposto antagonismo, muitas vezes admitido entre indivíduo e sociedade, não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos. Bem longe de estarem em oposição, ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro — *sociedade e indivíduo* são idéias dependentes uma da outra. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio. Por sua vez, a ação

exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem⁽²⁾.

§ 4 — A função do Estado em matéria de educação

A definição anteriormente estudada permite resolver, com clareza, a controvertida questão dos deveres e direitos do Estado, em matéria de educação.

Opõe-se ao Estado, quase sempre, os direitos da família. Diz-se que a criança é, antes de tudo, de seus pais; a estes, pois, e a mais ninguém, incumbe a direção de seu desenvolvimento intelectual e moral. A educação é, assim, concebida como uma coisa essencialmente privada e doméstica, tendendo-se dêsse ponto de vista, naturalmente, a reduzir ao mínimo a intervenção do Estado. De fato, dizem alguns, só quando falte a família é que o Estado deve intervir, como auxiliar e substituto. Quando a família não está em estado de cumprir os seus deveres, é natural que o Estado apareça. É natural também que ele torne tão fácil quanto possível a tarefa educativa, pondo à disposição das famílias escolas a que elas possam mandar seus filhos, se assim o entenderem. Mas a ação do Estado deve conter-se nisso e nada mais. O Estado deve negar-se a qualquer ação positiva tendente a imprimir determinada orientação ao espírito da juventude.

Todavia, se examinarmos mais de perto a questão, verificaremos que a ação do Estado não poderá ser assim restrita, ou de feição negativa. Se a educação, como vimos, primordialmente se apresenta como função coletiva, se tem por fim adaptar a criança ao meio social para o qual se destina — é impossível que a sociedade se desinteresse dêsse trabalho. Como poderia alhear-se, se a sociedade tem de ser o ponto de referência em vista do qual a educação deve dirigir seus esforços? É a ela própria que incumbe estar

(2) Para desenvolvimento de várias das idéias aqui expostas, cf. Fernando de Azevedo, *Sociologia Educacional*, e Lourenço Filho, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Edições Melhoramentos. (Nota do Trad.).

lembrando ao mestre quais são as idéias e os sentimentos a imprimir ao espírito da criança a fim de que o futuro cidadão possa viver em harmonia com o meio. Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras. Nada pode ser mais contrário ao objetivo fundamental de toda educação!

É forçoso escolher. Se se dá alguma importância à existência da sociedade — e nós acabamos de ver o que ela representa para o indivíduo — preciso será que a educação assegure, entre os cidadãos, suficiente comunidade de idéias e de sentimentos sem o que nenhuma sociedade subsiste; e, para que a educação possa produzir esse resultado, claro está que não pode ser inteiramente abandonada ao arbítrio dos particulares.

Admitido que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação, deve estar até certo ponto submetido à sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino. A questão é muito complexa para que se trate dela assim de passagem. Pode-se creditar que o progresso escolar seja mais fácil e mais rápido onde certa margem se deixe à iniciativa privada. O indivíduo é sempre mais renovador que o Estado. Mas, do fato de dever o Estado, no interesse público, deixar abrir outras escolas que não as suas, não se segue que deva tornar-se estranho ao que nelas se venha a passar. Pelo contrário, a educação que aí se der deve estar submetida à sua fiscalização. Não é mesmo admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não apresente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz. Os limites dentro dos quais deve permanecer essa intervenção não podem ser determinados uma vez por todas; mas o princípio de intervenção não se contesta. Não se compreende que uma escola possa reclamar o direito de dar uma educação anti-social, por exemplo.

Será necessário reconhecer, entretanto, que a situação de luta em que atualmente estão os espíritos, quanto à função do Estado, torna seus deveres particularmente delicados, ao mesmo tempo que mais relevantes em matéria de educação. Não incumbe ao Estado, com efeito, impor uma comunhão de idéias e sentimentos

sem a qual a sociedade não se organiza; essa comunhão é espontaneamente criada, e, ao Estado outra coisa não cabe senão consagrá-la, mantê-la, torná-la mais consciente aos indivíduos.

Ora, é incontestável que, infelizmente, entre nós, essa unidade moral não se apresenta sob todos os pontos, como seria de desejar-se. Estamos divididos por concepções divergentes e, às vezes, mesmo contraditórias⁽³⁾.

Há, nessas divergências, um fato impossível de dissimular, e cuja consideração se impõe ao espírito dos educadores. É o de que não se deve reconhecer à maioria o direito de impor suas idéias aos filhos dos indivíduos em minoria. A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará aos seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que eles lhe pareçam. Mas, a despeito de todas as dissidências, há na base de nossa civilização certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos, ou pelo menos que bem poucos ousam negar em sua consciência: o respeito da razão da ciência, das idéias e sentimentos em que se baseia a moral democrática. É função do Estado proteger esses princípios essenciais, fazê-los ensinar em suas escolas, velar por que não fiquem ignorados pelas crianças de parte alguma, zelar pelo respeito que lhes devemos. Há, a este propósito, uma ação certa a exercer, que talvez seja tanto mais eficaz, quanto menos agressiva e menos violenta pareça, contida, como deve ser, nos limites de sábia tolerância⁽⁴⁾.

§ 5 — Poder da educação e meios de seu exercício

Depois de haver determinado o fim da educação, faz-se mister determinar como, e em que medida poderemos atingir esse fim; isto é, como e em que medida a educação pode ter eficácia.

A questão tem sido, em todos os tempos, muito controvertida. Para FONTENELLE, "nem a boa educação faz o bom caráter, nem a má o destrói". Ao contrário, para LOCKE e para HELVETIUS, a

(3) Em todo este trecho o A. se refere à França, em particular. Mas os seus conceitos podem ser generalizados à maioria das nações modernas (Nota do Trad.).

(4) Cf. *Organização e Administração Escolar*, em que essa questão é estudada, de um ponto de vista geral e, particularmente, na situação do Brasil atual. (Nota do Trad.).

educação é onipotente. Segundo este último, "todos os homens nascem iguais e com aptidões semelhantes; só a educação os diferencia". A teoria de JACOTOT se aproxima da precedente. — A solução deste problema depende da idéia que se tenha da importância e da natureza das predisposições inatas, de uma parte; e do poder dos processos educativos de que o educador disponha, de outra parte.

A educação não tira o homem do nada, como acreditavam LOCKE e HELVETIUS. Ela se aplica a disposições que se encontram na criança. Pode-se conceder, de modo geral, que essas tendências congênicas sejam muito fortes, difíceis de destruir ou de transformar radicalmente, porque elas dependem de condições orgânicas sobre as quais o educador não tem quase influência alguma. Em consequência, na medida em que elas possuam objeto definido, ou inclinem o espírito e o caráter a agir e a pensar de modo estritamente determinado, todo o futuro do indivíduo se acha fixado de antemão. A educação não poderá aí fazer muito.

Felizmente, as predisposições inatas do homem são muito gerais e muito vagas. O tipo de predisposição fixa, rígida, invariável, que não permite a ação das causas exteriores será o *instinto*. Pode-se perguntar se, nesse sentido, existe no homem um só instinto, propriamente dito. Fala-se algumas vezes do instinto de conservação, mas a expressão é imprópria. Porque o instinto é um sistema de movimentos determinados, sempre idênticos; uma vez provocados pela sensação, se encadeiam automaticamente até que cheguem a seu termo natural, tudo sem que a reflexão possa intervir. Os movimentos que fazemos quando nossa vida está em perigo não têm absolutamente essa determinação e essa invariabilidade automática. Eles mudam conforme as situações; nós os apropriamos às circunstâncias: eles se estabelecem, portanto, depois de certa escolha consciente, ainda que muito rápida. O que chamamos instinto de conservação não passa, em definitivo, de uma impulsão geral de fugir ao sofrimento e à morte, sem que os meios pelos quais procurémos evitá-los estejam predeterminados, uma vez por todas. Pode-se dizer o mesmo do que se chama, não menos exatamente, de instinto maternal, instinto paternal e, mesmo, instinto sexual. São tendências, numa certa direção. Mas as formas pelas quais essas tendências se exteriorizam variam de indivíduo a indivíduo, e de uma ocasião a outra.

Larga margem se reserva a indecisões, tentativas e acomodações pessoais, e, em consequência, à ação de fatores que não podem fazer sentir sua influência senão depois de nascido o indivíduo. Ora, a educação é um desses fatores.

É verdade que se pretende que a criança herde, às vezes, tendência muito forte para atos definidos, como o suicídio, o roubo, o assassinio, a fraude, etc. Mas tais asserções absolutamente não se coadunam com os fatos. Diga-se o que se disser, não se nasce criminoso; ainda menos, não se é votado, desde o nascimento, a este ou àquele gênero de crime; o paradoxo dos criminalistas italianos não conta mais com grande número de defensores⁽⁵⁾. O que se herda é certa falta de equilíbrio mental, que torna o indivíduo mais refratário a uma conduta coerente e disciplinada. Um temperamento dessa natureza não predestina, porém, o homem para ser mais criminoso do que para ser explorador, desejoso de aventuras, profeta, renovador político, inventor, etc. Pode-se dizer outro tanto das aptidões profissionais. Como observa BAIN, "o filho de um grande filósofo não herda um só vocábulo; o filho de um homem que tinha viajado muito pode ser vencido em geografia pelo filho de um mineiro". O que a criança recebe de seus pais são faculdades muito gerais: capacidade de atenção, certa dose de perseverança, juízo sã, capacidade imaginativa, etc.

É óbvio que cada uma dessas faculdades pode servir a fins muito diversos. Uma criança dotada de viva imaginação poderá tornar-se, segundo as circunstâncias, e as influências que tiver recebido, grande pintor ou poeta, engenheiro de espírito inventivo ou audacioso financeiro. É, pois, considerável a variação da aplicação das qualidades naturais e a forma especial de sua utilização na vida. Isso quer dizer que o futuro não se acha estritamente predeterminado por nossa constituição.

A razão é fácil de ser compreendida. As únicas formas de atividade, que poderiam ser transmitidas hereditariamente, seriam aquelas que se repetissem sempre de modo perfeitamente idêntico, para poder fixar-se sob forma rígida no organismo. Ora, a vida humana depende de condições múltiplas e complexas, por isso mesmo, mutáveis; será preciso que o organismo mesmo se modifique sem cessar. Logo, é impossível que a vida se cristalice

(5) O A. se refere à escola antropológica de Lombroso, não aos modernos criminalistas italianos, entre os quais Colajanni, Alimena e Vaccaro, da escola sociológica.

sob forma definida e definitiva. Só disposições muito gerais, muito vagas, que exprimam caracteres comuns a todas as experiências particulares, poderão sobreviver e passar de uma geração à outra.

Afirmar que os caracteres inatos são, na maior parte, de ordem geral, é afirmar que eles se apresentam maleáveis, flexíveis, muito dóceis, podendo receber determinações muito variadas. Entre as virtualidades indecisas que constituem o homem ao nascer e a personalidade definida que ele deve tornar-se, para o desempenho na sociedade de um papel útil — a distância é muito grande. Essa distância é a educação que leva a criança a percorrer. Vê-se, daí, quão vasta é a sua função.

Mas, para exercê-la, disporá a educação de meios suficientemente enérgicos?

Para dar idéia do que constitui a ação educativa e demonstrar o seu poder, um psicólogo contemporâneo, GUYAU, comparou-a com a sugestão hipnótica⁽⁶⁾. E a comparação tem a sua razão de ser.

A sugestão hipnótica supõe, com efeito, duas condições, que são as seguintes: 1) O estado em que se encontra o sujeito hipnotizado se caracteriza por uma excepcional passividade; o espírito fica quase reduzido ao estado de *tabula rasa*; uma espécie de vácuo se faz na consciência; a vontade fica paralisada. Em consequência, a idéia sugerida, não encontrando pensamento contrário, pode instalar-se com um mínimo de resistência. 2) Entretanto, como o vácuo nunca é completo, será preciso que a idéia tire da própria sugestão um poder de ação particular. Por isso, é necessário que o magnetizador fale em tom de comando, com autoridade. É preciso que ele diga *Eu quero*; que indique que nem acredita a recusa seja possível; que o ato deve ser cumprido; que a coisa deve ser vista tal qual é mostrada, que não pode ser doutra forma. Se o hipnotizador vacilar, ver-se-á o sujeito hesitar, resistir, às vezes mesmo recusar-se a obedecer. Se entrar, em discussão, isso fará tão-somente para mostrar o seu poder. Se a sugestão fôr contra a tendência natural do hipnotizado, mais imperativo deve ser o tom em que se lhe fale.

Ora, essas duas condições se exigem nas relações que o educador

(6) JEAN MARIE GUYAU, filósofo francês (1854-1888), autor de "Esbôço duma Moral sem Obrigação nem Sangão", e outras obras, como "L'Avenir", e "Education et hérédité". E neste último livro que Guyau compara os efeitos da educação aos da sugestão. (Nota do Trad.).

mantenha com a criança submetida à sua influência: 1) A criança fica, por condição natural, em estado de passividade perfeitamente comparável àquele em que o hipnotizador é artificialmente colocado. A consciência não contém ainda senão pequeno número de representações, capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas; a vontade é ainda rudimentar. Por isso, é a criança facilmente sugestível. Pela mesma razão, torna-se muito acessível ao contágio do exemplo, muito propensa à imitação. 2) O ascendente que o mestre naturalmente possui sobre o discípulo, em razão da superioridade da experiência e cultura, dar-lhe-á o poder necessário à eficácia de sua atividade. Esta comparação demonstra como o educador deve ser prudente. Bem se conhece o poder da sugestão hipnótica; se a ação educativa tem eficácia similar, pode-se esperar muito da educação, uma vez que saibamos utilizá-la.

Longe de nos encorajar, devemos, ao contrário, temer a extensão do poder que temos. Se os mestres e pais sentissem, de modo mais constante, que nada se passa diante da criança sem deixar nela algum traço; que o aspecto final do espírito e do caráter depende dessa infinidade de pequeninos fatos insensíveis ocorrentes a cada instante sem que lhes demos grande atenção — como fiscalizariam com muito mais cuidado a sua linguagem e os seus atos!

Certo, a educação não pode chegar a dar grandes resultados quando tentada por golpes intermitentes. Como já dizia HERBERT, não é admoestando a criança, com veemência de longe em longe, que se pode agir eficazmente sobre ela. Quando, porém, a educação se dê de modo paciente e contínuo, quando não procure êxitos imediatos e aparentes, mas prossiga com lentidão, buscando objetivos bem determinados, sem se deixar desviar por incidentes exteriores e circunstâncias adventícias, então chegará a dispor de todos os meios necessários para influenciar profundamente a alma da criança.

Ao mesmo tempo, percebemos qual seja o meio essencial da ação educativa. O que faz a influência do magnetizador é a autoridade que lhe advém das circunstâncias. Por analogia, pode-se dizer, desde logo, que a educação deve ser um trabalho de autoridade⁽⁷⁾. Esta importante proposição pode ser, ademais, direta-

(7) Sobre a questão da liberdade e autoridade na educação, v. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, Edições Melhoramentos. (Nota do Trad.).

mente estabelecida. Já vimos que a educação tem por objeto superpor, ao ser que somos ao nascer, individual e associal — um ser inteiramente novo. Ela deve conduzir-nos a ultrapassar a natureza individual: só sob essa condição, a criança tornar-se-á um homem. Ora, não podemos elevar-nos acima de nós mesmos, senão por esforço mais ou menos penoso. Nada é tão falso e enganador como a concepção epicuriana da educação, a concepção de MONTAIGNE, por exemplo, segundo a qual o homem pode formar-se, divertindo-se, sem outro agulhão senão o do prazer. Se a vida nada tem de sombrio, e se é crime ensombrá-la artificialmente aos olhos da criança, verdade é também que ela é grave e séria, e que a educação, que prepara para a vida, deve participar dessa gravidade. Para aprender a conter o egoísmo natural, subordiná-lo a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los em justos limites, será preciso que o educando exerça sobre si mesmo grande trabalho de contenção. Ora, não nos constrangemos, não nos submetemos senão por uma destas duas razões: ou por força da necessidade de defesa física, ou porque o devemos moralmente. Mas a criança não pode perceber a necessidade que nos impõe fisicamente tais esforços, porque ela não se acha em contato imediato com as duras realidades da vida, que tornam essa atitude justificável. Ela ainda não está empenhada na luta; se bem que SPENCER o tenha aconselhado, não podemos deixá-la exposta às rudes reações das coisas, às sanções naturais. Será preciso que ela esteja em grande parte formada quando verdadeiramente os aborde. Não é, pois, com a pressão das coisas que se pode contar para determinar o educando a exercer a vontade, adquirindo sobre si mesmo o domínio necessário.

Fica o dever. O sentimento do dever, sim. É ele, o estimulante capital do esforço para a criança, e mesmo para o adulto. O amor-próprio já o faz supor. Porque, para ser sensível, como convém às punições e recompensas, é preciso ter consciência de sua dignidade, e, por conseguinte, do dever. Mas a criança não pode conhecer o dever senão por seus pais e mestres; não pode saber o que ele seja senão graças ao modo pelo qual pais e mestres o revelarem, na conduta e na linguagem. É preciso, portanto, que eles sejam, para o educando, o dever personificado. Isso significa que a autoridade moral é a qualidade essencial do educador. Porque, pela autoridade, que nele se encarna, é que o dever é o dever. O que o dever tem de especial é o tom imperativo com

que fala às consciências, o respeito que inspira à vontade, e que faz inclinar-se, desde que ele se tenha pronunciado. Por isso mesmo, é indispensável que uma impressão do mesmo gênero resulte da pessoa do mestre.

Não será necessário demonstrar que a autoridade, assim compreendida, nada tem de violento nem de compressor; consiste tão-somente em ascendência moral. Ela supõe, realizadas no mestre, duas condições essenciais. Primeiro, que ele tenha vontade. Porque a autoridade implica a confiança, e a criança não pode manifestar confiança em quem vê hesitar, tergiversar, voltar sobre suas decisões. Mas essa primeira condição não é a principal. O que importa, antes de tudo, é que o mestre demonstre sentir realmente, sinceramente, o sentimento da própria autoridade. A autoridade é uma força que ninguém pode manifestar, se efetivamente não a possui. Donde pode vir ela? Será do poder material de que se arma? do direito de punir e de recompensar? Mas o temor do castigo é coisa diversa do respeito à autoridade. Esse temor não tem valor moral senão quando o castigo seja reconhecido como justo por aquele que o recebe; e isso implica que a autoridade, ao punir, já é reconhecida como legítima. E a questão precisamente é essa. Não é de fora que o mestre recebe a autoridade: é de si mesmo. Ela não pode provir senão de fé interior. É preciso que ele creia não em si, sem dúvida, não nas qualidades superiores de sua inteligência ou de seu coração, mas na missão que lhe cabe e na grandeza dessa missão. O que faz a autoridade de que, tão facilmente, se reveste a palavra do sacerdote, é a alta idéia que tem de sua missão; porque ele fala em nome de uma divindade, na qual tem fé, de quem se sente mais próximo do que a multidão dos profanos.

O mestre leigo pode e deve ter alguma coisa dêsse sentido. Ele também é o órgão de uma grande entidade moral: a sociedade. Da mesma forma que o sacerdote é o intérprete do seu Deus, ele é o intérprete das grandes idéias morais de seu tempo e de sua terra. Que ele se afeire a essas idéias, que sinta toda a sua grandeza e a autoridade que existe nelas e de que ele possua perfeita consciência. Não tardará essa autoridade a comunicar-se à sua pessoa e a tudo quanto dela emana.

Na autoridade, que assim decorra duma causa impessoal, não pode entrar orgulho, nem vaidade, nem pedanteria. Ela é feita do respeito que o mestre tenha por suas funções ou, se se quiser

dizer, de seu ministério. É esse respeito que, por via da linguagem, do gesto e da conduta, passa de sua consciência para a consciência da criança.

Tem-se muitas vezes oposto a idéia de liberdade e de autoridade, como se esses dois fatores de educação se contradissem e, reciprocamente, se limitassem. Mas essa oposição é fictícia. Na realidade, esses dois termos, longe de se excluírem, são correlatos. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre, não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever. Ora, é justamente com o objetivo de dotar a criança desse domínio de si mesma que a autoridade do mestre deve ser empregada. A autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão.

A criança deve habituar-se a vê-la na palavra do educador, reconhecendo-lhe a força moral. Só assim saberá, mais tarde, encontrá-la nos ditames da própria consciência, a quem, então, de vez se entregará.

CRITICA QUE
A DUNHEIM, JAL
NA ED. A INFLUENCIA
GERACAO ANTIGAS
JUNIS. ESCOLAS
CAPACIDADE SOBRE
BEM AS JOVENS
AS ANTIGAS
SER HUMANA
NA DE REC
DE CULTUR
TAMEN NGOFICA

Capítulo II

NATUREZA DA PEDAGOGIA E SEU MÉTODO

§ 1 — Confusão entre os termos educação e pedagogia; § 2 — Ciência da educação e pedagogia; § 3 — As teorias pedagógicas; § 4 — Ciência e arte aplicada; § 5 — Fundamentos da reflexão pedagógica.

§ 1 — Confusão entre os termos educação e pedagogia

Confundem-se, quase sempre, estas duas palavras *educação* e *pedagogia*. Deveni elas, no entanto, ser cuidadosamente diferenciadas⁽⁸⁾.

A *educação* é a ação exercida, junto às crianças, pelos pais e mestres. É permanente, de todos os instantes, geral. Não há período na vida social, não há mesmo, por assim dizer, momento no dia em que as novas gerações não estejam em contato com seus maiores, e, em que, por conseguinte, não recebam deles influência educativa. De fato, essa influência não se faz sentir somente nos curtos momentos em que pais e mestres comunicam conscientemente, por via do ensino propriamente dito, os resultados de sua experiência aos que vêm depois deles. Há uma educação não intencional que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pelas palavras que pronunciamos, pelos atos que praticamos — influímos de maneira contínua sobre a alma de nossos filhos.

Coisa diversa é a *pedagogia*. Ela não consiste em ações, mas, em teorias. Essas teorias são maneiras de conceber a educação, não são maneiras de praticá-la. Por vezes, distinguem-se das práticas em uso, a ponto de se oporem a elas, francamente. A pedagogia de Rabelais, a de Rousseau ou a de Pestalozzi, estão em conflito com a educação de seu tempo. A educação não é, por-

(8) Por influência dos autores de língua inglesa, é comum o uso do termo *educação* como estudo da educação, ou *pedagogia*. Inversamente, têm-se usado as expressões *psicologia pedagógica*, *sociologia pedagógica*, quando melhor se diria *psicologia da educação* e *sociologia da educação*.

tanto, senão a matéria da pedagogia; e esta consiste num certo modo de refletir a respeito das coisas da educação.

Na verdade, a pedagogia é intermitente, ou o foi, pelo menos no passado, ao passo que a educação é contínua. Há povos que não tiveram pedagogia propriamente dita; de modo geral, ela não aparece senão em época relativamente avançada da história. Não se encontra na Grécia, senão depois da época de Péricles, com Platão, Xenofonte e Aristóteles. Em Roma, apenas se assinala. Nas sociedades cristãs, não foi senão no século XVI que ela veio a produzir obras importantes; mas o surto, que teve nessa época, abrandou-se de muito no século seguinte para só voltar ao mesmo vigoroso desenvolvimento no século XVIII.

É que o homem não reflete sempre, mas somente quando lhe seja necessário; e as condições para a reflexão não são sempre, e por toda parte, as mesmas.

§ 2 — Ciência da educação e pedagogia

Isso pôsto, será preciso verificar quais os caracteres da *reflexão pedagógica* e de seus resultados. Pode-se ver, nessas reflexões, uma especulação propriamente científica e deve-se dizer da pedagogia que ela é uma ciência, a "Ciência da educação"? Ou convém dar-lhe outro nome? E, nesse caso, que nome?

A natureza do método, nos estudos relativos à educação, será muito diversamente compreendida, conforme a resposta que se dê a esta indagação preliminar.

Que as coisas da educação, consideradas de certo ponto de vista, possam ser objeto de uma disciplina, que apresente todos os caracteres das outras disciplinas científicas, parece-nos, primeiramente, de fácil demonstração.

Para que se possa chamar de ciência um conjunto qualquer de estudos, será necessário e suficiente que apresentem os caracteres seguintes:

1.º Os estudos devem recair sobre fatos que conheçamos, que se realizem e sejam passíveis de observação. Uma ciência, de fato, define-se por seu objeto; supõe, por consequência, que esse objeto exista, que possa ser claramente definido; de qualquer modo, que se possa determinar o lugar que na realidade ocupe:

2.º É preciso que esses fatos apresentem entre si homogeneidade suficiente para que possam ser classificados numa mesma categoria. Se uns forem irredutíveis a outros, haverá, não uma ciência, mas tantas ciências quantas forem as espécies distintas de fatos, ou coisas a estudar. Acontece, freqüentemente, que as ciências em formação procuram abarcar confusamente uma pluralidade de objetos diferentes; é o caso, por ex., da geografia e da antropologia. Mas isso não será senão fase transitória no desenvolvimento das ciências;

3.º A ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão-somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado.

Servimo-nos à vontade dêsse termo, um pouco geral e vago, *conhecer*, sem precisar, aliás, em que possa consistir o conhecimento chamado científico. Pouco importa que o sábio trate de fixar *tipos*, mais que de descobrir leis; que ele se limite a descrever, ou bem que procure explicar. Desde que o *saber*, seja ele qual for, *seja procurado por si mesmo*, aí a ciência começa.

O sábio não desconhece que suas descobertas serão suscetíveis de utilização futura. Pode acontecer mesmo que, de preferência, ele dirija suas pesquisas sobre tal ou qual ponto, porque eles lhe pareçam mais aproveitáveis ou permitam satisfazer a necessidades urgentes. Mas, quando cientificamente investiga, ele se desintereza das consequências práticas. Ele diz o *que é*; verifica o *que são as coisas*, e fica nessa verificação. Não se preocupa em saber se as verdades que descubra são agradáveis ou desconcertantes, se convém que as relações que estabeleça fiquem como foram descobertas, ou se valeria a pena que fossem outras. Seu papel é exprimir a realidade, não julgá-la.

Não há razão, pois, para que a *educação* não se torne o objeto de pesquisa que satisfaça a todas essas condições e que, em consequência, apresente todos os caracteres duma ciência.

Na verdade, a educação que se realize numa sociedade determinada, considerada em momento determinado de sua evolução, é um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes, que constituem fatos perfeitamente definidos, com a mesma realidade da de outros fatos sociais. Não são, como por tanto tempo se acreditou, combinações mais ou menos arbitrárias e artificiais, cuja existência fosse devida à influência caprichosa de vontades sempre contingentes. Constituem, ao contrário, verdadeiras insti-

tuições sociais. Não há ninguém que possa fazer com que uma sociedade tenha, num momento dado, outro sistema de educação senão aquele que está implicado em sua estrutura; da mesma forma que é impossível a um organismo vivo ter outros órgãos e outras funções senão os que estejam implicados em sua constituição.

Se, além das razões fornecidas em apoio desta concepção, houver necessidade de outras, bastará atentar para o fato da força imperativa com que essas práticas se impõem a todos nós. É uma ilusão pensar que educamos nossos filhos como queremos. Somos forçados a seguir as regras estabelecidas no meio social em que vivemos. A opinião no-las impõe, e a opinião é uma força moral cujo poder coercitivo não é menor que o das forças físicas. Costumes aos quais ela empresta a sua autoridade estão, por isso mesmo, subtraídos em larga medida à ação dos indivíduos.

Podemos, é certo, experimentar agir contra os costumes, mas, nesse caso, às forças morais contra as quais nos insurgimos, reagim contra nós, e é difícil, em virtude de sua superioridade, que não sejamos vencidos. Também podemos revoltar-nos contra as forças materiais de que dependemos; podemos tentar viver de outro modo que não seja o implicado pela natureza de nosso meio físico. Mas, a morte ou a moléstia serão a sanção de nossa revolta. Da mesma forma, estamos mergulhados numa atmosfera de idéias e de sentimentos coletivos que não podemos modificar à vontade; e é sobre idéias e sentimentos desse gênero que repousam as práticas educativas. Elas são assim, coisas distintas de nossa pessoa, porquanto resistem a nós, realidades que por si mesmas possuem uma natureza definida, que se impõe ao nosso espírito; em consequência, há oportunidade de observá-las, de procurar conhecê-las, com o fim exclusivo de conhecê-las.

Por outro lado, todas as práticas educativas, quaisquer que possam ser e qualquer que seja a diferença que entre si demonstrem, apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que esta última está chamada a viver! Todas são, pois, modalidades diversas dessa relação fundamental. São fatos duma mesma espécie, competem à mesma categoria lógica; podem servir, portanto, de objeto a uma só e mesma ciência, a *ciência da educação*.

Não será impossível assinalar, desde logo, a fim de precisar as

idéias, alguns dos principais problemas de que esta ciência deve tratar.

As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros; ao contrário, para uma mesma sociedade, estão ligadas num mesmo sistema em que todas as partes concorrem para um fim único: é o sistema de educação próprio desse país e desse tempo. Cada povo possui o seu, como possui o seu sistema moral e a sua estrutura religiosa e econômica. Mas, por outro lado, povos da mesma espécie, isto é, povos que se assemelham pelos caracteres essenciais de sua constituição, devem praticar sistemas de educação comparáveis entre si. As semelhanças que a sua organização geral apresenta devem, necessariamente, acarretar outras da mesma importância, em sua organização educativa. Em consequência, pode-se, mediante comparação, fazendo notar as semelhanças e eliminando as diferenças, estabelecer os tipos genéricos de educação que correspondem às diferentes espécies de sociedade ⁽⁹⁾.

Por exemplo, sob o regime da tribo, a educação tem como característico essencial o de ser difusa; ela é dada por todos os membros do clã, indistintamente. Não há mestres determinados, encarregados especiais da formação da juventude; são todos os anciãos, é o conjunto das gerações anteriores, que desempenha esse papel. Quando muito, acontece que, para certos ensinamentos particulares e fundamentais, certos anciãos são especialmente designados. Noutras sociedades, mais desenvolvidas, essa difusão acaba ou, pelo menos, atenua-se. A educação se concentra nas mãos de funcionários especiais. Na Índia, no Egito, eram os sacerdotes que se encarregavam dessa função. A educação era atributo do poder sacerdotal.

Essa primeira característica diferencial acarreta outras. Quando a vida religiosa, ao invés de permanecer completamente difusa como era a princípio, exige um órgão especial encarregado de dirigi-la e administrá-la, isto é, quando se forma um grupo ou classe sacerdotal, o elemento propriamente especulativo e intelectual da religião toma desenvolvimento até então desconhecido. Foi nos meios sacerdotais que apareceram os primeiros pródromos, as formas primárias e rudimentares da ciência: astronomia, matemática, cosmologia. É um fato que Comte pôde observar, desde há muito, e que não é de difícil explicação.

(9) Cf. Lourenço Filho, *Educação Comparada*, Edições Melhoramentos. (Nota do Trad.).

É natural que uma organização que tenha por fim concentrar, num grupo restrito, tudo o que exista de vida especulativa, estimule e desenvolva este estudo. E, como consequência, a educação não se limitará mais, como a princípio, a inculcar à criança determinadas práticas, ou a dirigi-la para certas maneiras de agir. Haverá, desde então, matéria para certa instrução. O sacerdote passa a ensinar os elementos dessas ciências, em via de formação. Apenas essa instrução, esses conhecimentos especulativos não são ainda ensinados por si mesmos, mas em razão das relações que mantêm com as crenças religiosas; possuem caráter sagrado, estão imbuídos de elementos propriamente religiosos, porque formados no seio mesmo da religião, de que são inseparáveis.

Noutros países, como nas cidades gregas e latinas, a educação foi partilhada entre o Estado e a família, de modo que variava de um lugar para outro. Não havia a classe sacerdotal. Era o Estado que se propunha guiar a vida religiosa. E, como ele não tinha necessidades especulativas, mas, antes de tudo, estava orientado para a ação, para a prática, seria fora d'ele, e, assim, fora da religião, que a ciência devia nascer. Os filósofos, os sábios da Grécia foram leigos. A ciência aí adquiriu mesmo, desde início, uma tendência anti-religiosa. Disso resulta, do ponto de vista que nos interessa, que a instrução assume, desde o princípio, caráter leigo e privado. O "gram-mateus" de Atenas era um simples cidadão, sem caráter oficial e sem caráter religioso.

Seria inútil multiplicar os exemplos. Eles bastam para demonstrar como, comparando sociedades da mesma espécie, podem-se constituir tipos de educação, como se constituem tipos de família, de Estado ou de religião. Essa classificação não esgotará, aliás, os problemas científicos que se poderão propor acerca da educação; ela não faz senão fornecer os elementos necessários para resolver outra questão, de maior importância. Uma vez estabelecidos os tipos, haverá necessidade de explicá-los, isto é, de procurar indicar de que condições dependem as propriedades características de cada um deles, e como uns derivaram dos outros. Obter-se-ão, assim, as leis que dominam a evolução dos sistemas educativos. Poder-se-á perceber como, e em que sentido, a educação se tem desenvolvido, quais as causas que determinaram esse desenvolvimento e que influência tiveram. Questão inteiramente teórica, não há dúvida, mas cuja solução, percebe-se bem, será fecunda nas aplicações práticas.

Eis aí um vasto campo de estudos, aberto à especulação científica. E há, no entanto, outros problemas que podem ser abordados com o mesmo espírito. Tudo o que acabamos de dizer se relaciona com o passado; tais pesquisas têm como resultado fazer-nos compreender de que maneira nossas instituições pedagógicas se constituíram.

Elas poderão ser consideradas, porém, de outro ponto de vista. Essas instituições, uma vez constituídas, passam a funcionar; e pode-se pesquisar de que maneira funcionam, isto é, que resultados produzem e quais as condições que fazem variar seus resultados. Para isso, torna-se necessário uma boa estatística escolar. Há em cada classe uma disciplina, um sistema de penas e recompensas. Seria bem interessante conhecer, não só por meio de impressões empíricas, mas por meio de observações metódicas, de que maneira esse sistema funciona nas diferentes escolas duma mesma localidade, nas diferentes regiões, nos diferentes momentos do ano e mesmo do dia; quais são as transgressões escolares mais frequentes; como sua proporção varia sobre o conjunto do território ou segundo a região, como depende da idade da criança, do estado econômico da família, etc. Todas as indagações que se fazem acerca dos delitos dos adultos caberiam aí, com idêntica utilidade. Há uma criminologia infantil, como há uma criminologia do homem feito. A disciplina não será a única instituição educativa que pode ser estudada por esse processo. Não há norma pedagógica que não possa ser estudada do mesmo modo, supondo-se, está claro, o instrumento necessário para tal estudo, isto é, que uma boa observação estatística tenha sido instituída.

§ 3 — As teorias pedagógicas

Tratamos acima de dois grupos de problemas, cujo caráter puramente científico não pode ser contestado. Uns são relativos à gênese, outros ao funcionamento dos diversos sistemas de educação. Nessas pesquisas trata-se simplesmente de descrever coisas presentes ou passadas, ou de pesquisar-lhe as causas e determinar-lhe os efeitos. Elas constituem uma ciência, e eis o que é, ou melhor, o que poderá ser a ciência da educação.

Mas, do esboço que acabamos de fazer, ressalta esta verdade: as teorias chamadas pedagógicas são especulações de gênero muito diverso. Seu objetivo não é o de descrever ou explicar o que é,

ou o que tem sido, mas de determinar o que deve ser. Não estão orientadas nem para o presente nem para o passado, mas para o futuro. Não se propõem a exprimir fielmente certas realidades, mas a expor preceitos de conduta. Elas não nos dizem: "eis o que existe e por que existe". Mas, sim: "eis o que será preciso fazer".

Aliás, os teoristas da educação não falam, em geral, das práticas tradicionais do presente e do passado senão com desdém quase sistemático. Quando o fazem, assinalam sobretudo as imperfeições dessas práticas. Quase todos os grandes pedagogos, Rabalais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, são espíritos revolucionários, que se insurgiram contra os usos de seus contemporâneos. Eles não mencionam os sistemas antigos ou existentes, senão para condená-los, para declarar que não apresentam fundamentos na natureza.

Fazem dêles, de modo mais ou menos completo, *tabula rasa* e empreendem construir, em seu lugar, qualquer coisa de novo.

Se nos quisermos entender, pois, acêrca do assunto, será preciso distinguir cuidadosamente as duas espécies de especulação, tão diferentes entre si. *A pedagogia é coisa bem diversa da ciência de educação.*

Mas, então, que é ela? Para sermos razoáveis, não basta dizer o que ela não seja; será preciso indicar o que significa.

Diremos que é uma *arte*? Essa conclusão parece impor-se, pois de ordinário não vemos intermediário entre êstes dois extremos — ciência e arte — e damos o nome de arte a todo produto de reflexão, que não seja ciência. Isso porém, seria estender demasiadamente o sentido da palavra "arte", a ponto de fazê-la denominar coisas muito diversas.

Chama-se arte, igualmente, à experiência prática adquirida pelo mestre, no contato com as crianças e no exercício de sua profissão. Ora, esta experiência é manifestamente coisa diversa das teorias do pedagogo. Uma observação comum tornará sensível a diferença. Pode-se ser perfeito educador e, no entanto, incapaz de tratar das especulações da pedagogia teórica. O mestre hábil pode saber executar, sem saber dar as razões que justifiquem os processos que emprega. Ao contrário, pode faltar inteiramente ao pedagogo a habilidade prática; ninguém confiaria, por exemplo, uma classe a Rousseau ou Montaigne. Mesmo de Pestalozzi, que era homem do ofício, não se pode dizer que possuísse de modo

perfeito a arte de educar, como provam os insucessos repetidos que teve.

A mesma confusão vamos encontrar noutros domínios. Chama-se arte à habilidade do homem de Estado no manejo dos negócios públicos; e diz-se também que os escritos de Platão, de Aristóteles e de Rousseau são tratados de "arte política". E, no entanto, há um abismo entre as operações de espírito que a feitura de um livro como o *Contrato Social* tenha implicado, e as que constituem a administração pública. Rousseau teria sido tão mau ministro quanto mau educador. Ainda, para exemplificar, lembremo-nos de que os melhores teoristas das coisas da medicina não são, necessariamente, os melhores clínicos.

Haverá, pois, interesse em não designar por uma e mesma palavra duas formas de atividade tão diferentes. Cremos que seria útil reservar o nome de arte a tudo o que seja prática pura, sem teoria. É assim, aliás, que toda a gente emprega o termo quando fala da arte do soldado, da arte do advogado, da arte do professor. Uma arte é um sistema de práticas ajustadas a fins especiais, e que são, nalguns casos, produto de experiência tradicional, comunicada pela educação; noutros, produto de experiência pessoal de cada indivíduo. Não podem ser adquiridas senão pela ação direta do artista, sobre as coisas em que deve exercer a atividade. Pode-se, sem dúvida, esclarecer a arte pela reflexão, mas a reflexão não é, nela, elemento essencial, — pois arte existe, arte sem reflexão. Não existe também arte alguma em que *toda a atividade* seja refletida.

Mas, entre a arte assim definida e a ciência propriamente dita, há lugar para uma atitude mental intermediária. Ao invés de se agir sobre as coisas ou os seres, segundo modos determinados, pode-se refletir sobre os *processos de ação* empregados, não com o intuito de conhecê-los e explicá-los, mas para o fim de apreciar o que valcm, se são o que devem ser, se não será útil modificá-los e de que modo, — às vezes mesmo, substituí-los totalmente por novos processos.

Essas reflexões tomam a forma de *teorias*. São combinações de idéias, não combinações de atos; e, por êsse lado, aproximam-se da ciência. Mas as idéias que são assim combinadas não têm por objeto exprimir a natureza de determinadas coisas: têm por objeto *dirigir a ação*. Não são movimentos, mas estão muito próximas do movimento, que têm por função orientar. Se não

são ações constituem programas de ação e, por esse aspecto, aproximam-se da arte. Tais são as teorias médicas, políticas, estratégicas, etc.

Para exprimir o caráter misto desse gênero de especulações, propomos chamá-las de *teorias práticas*. A pedagogia é, assim, uma *teoria prática*. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação; reflete, mais ou menos profundamente, sobre tais sistemas, no sentido de fornecer ao educador uma visão teórica que o inspire ⁽¹⁰⁾.

§ 4 — Ciência e arte aplicada

Mas a pedagogia, assim compreendida, expõe-se a uma objeção de que não se pode dissimular a gravidade.

Sem dúvida, dir-se-á, uma teoria destinada à aplicação prática torna-se possível e legítima quando se possa apoiar numa ciência já constituída e incontestável, de que não seja mais do que aplicação. Nessas condições, as noções teóricas, de que se deduzam conseqüências práticas, possuem valor científico, que se comunica às conclusões. A química aplicada é uma teoria prática, que não é senão a *mise en oeuvre* das teorias da química pura. Portanto, uma teoria prática não valerá senão o que valerem as ciências de que ela toma de empréstimo seus fundamentos. Ora, sobre que ciência a pedagogia poderá apoiar-se?

Preliminarmente, ela exigiria a *ciência da educação*. Porque, para saber o que a *educação* deve ser, será preciso, antes de tudo, saber qual é a sua natureza, quais as condições de que dependa, as leis segundo as quais a sua história tem envolvido. Mas a ciência de educação ainda não existe senão em esboço. Restam, duma parte, os outros ramos da sociologia que podem auxiliar a pedagogia a fixar o fim da educação com a orientação geral de seu método; de outra, a psicologia, cujos ensinamentos podem ser muito úteis à determinação minuciosa dos processos pedagógicos.

Mas a sociologia é uma ciência apenas nascente; não conta senão com poucas proposições bem estabelecidas, se acaso bem estabelecidas. A própria psicologia, se bem que se tenha constituído mais cedo do que as ciências sociais, é objeto de controvér-

sias de toda a espécie; não há questões psicológicas sobre as quais não se sustentem teses contraditórias. Que podem valer conclusões práticas fundadas sobre dados científicos tão incertos e incompletos? Que pode valer uma especulação pedagógica sem bases perfeitas, ou cujos pontos de apoio, quando não faltem inteiramente, não apresentam ainda completa solidez?

O fato que se invoca para negar todo crédito à pedagogia é, em si mesmo, verdadeiro. É certo que a ciência de educação está inteiramente por fazer-se, que a sociologia e a psicologia estão ainda em desenvolvimento. Se nos fôsse permitido esperar, seria prudente e metódico reprimir a nossa impaciência, até que essas ciências se tivessem definitivamente constituído e pudessem ser utilizadas com perfeita segurança. Contudo, essa espera não nos pode ser permitida. Não temos liberdade de nos propor o problema ou de adiá-lo: ele nos é proposto ou, melhor, imposto, pelas coisas, pelos fatos, pela necessidade de viver. O caso é este: estamos embarcados e a viagem não pode ser adiada. Em muitos pontos nosso sistema tradicional de educação não está mais em harmonia com nossas idéias e necessidades. Temos, pois, de tomar um destes dois partidos: ou bem experimentar, de qualquer forma, manter as práticas que o passado nos tenha legado, embora não atendam mais às exigências do momento; ou bem experimentar o restabelecimento da harmonia que se quebrou, pesquisando quais as modificações necessárias. Desses dois modos de ação, o primeiro é irrealizável e sempre ineficaz. Nada é mais vão do que essas tentativas para dar vida artificial e autoridade aparente a instituições envelhecidas e desacreditadas. A falência é inevitável. Não se podem sufocar idéias que tais instituições contradigam; não se podem fazer calar novas necessidades que elas não atendam. As forças contra as quais se pretenda lutar não podem deixar de acabar por vencer.

Não há outra atitude, senão a de meter mãos à obra a fim de descobrir que transformações são necessárias, e como realizá-las.

Como descobri-las, a não ser pela reflexão?

Só o pensamento pode preencher as lacunas da tradição, quando esta falhe às novas condições de vida. Ora, que é a *pedagogia* senão a reflexão aplicada, tão metódicamente como possível, às coisas da educação, a fim de regular o seu desenvolvimento? Não possuímos, sem dúvida, todos os elementos que seriam de desear-se para resolver o problema; mas isso não é uma razão para

(10) V. a nota final do tradutor, ao fim deste capítulo.

não procurar resolvê-lo, pois é preciso que seja resolvido. Não temos, pois, outra coisa a fazer senão intentar trabalhar da melhor forma, reunindo o maior número de fatos instrutivos que nos seja possível obter, procurando interpretá-los com tanto método quanto possamos, a fim de reduzir ao mínimo as possibilidades de erro. É esse o papel do pedagogo.

Nada é tão vão e estéril como esse puritanismo científico, que aconselha a abstenção, sob o pretexto de que a ciência não está completa, e recomenda aos homens que assistam como testemunhas indiferentes, ou ao menos resignadas, a marcha dos acontecimentos. Ao lado do solismo da ignorância, há o solismo da ciência, que não é menos perigoso.

Corre-se algum risco, por certo, agindo dessa forma. Mas a ação não se dará jamais sem perigo; por mais avançada que esteja a ciência, o perigo não desaparecerá. O que nos podem exigir é que coloquemos tudo que o tenhamos de ciência, embora imperfeita, e tudo o que tenhamos de consciência, ao serviço de prevenção do erro. Nisso, precisamente, é que consiste o trabalho da pedagogia.

Mas a pedagogia não parece útil somente nos períodos críticos, nos quais seja preciso, com toda urgência, reconstruir os sistemas escolares, que não mais estejam em harmonia com as necessidades do momento. Hoje, pelo menos, ela representa auxiliar indispensável da obra educativa.

Se a arte de educar se constitui principalmente de práticas consentidas, tornadas rotineiras, importa, no entanto, que a inteligência não se afaste delas. A princípio, a reflexão não caberia aí; desde o momento, porém, em que o homem atinge certo grau de civilização, o trabalho reflexivo, isto é, a aplicação do conhecimento torna-se indispensável. Uma vez que a personalidade individual se torna elemento essencial da cultura intelectual e moral da humanidade, o educador deve ter em conta o germe de individualidade que há em cada criança. Deve por todos os meios possíveis favorecer-lhe o desenvolvimento. Ao invés de aplicar a todos, de maneira invariável a mesma regulamentação impessoal e uniforme, deve, ao contrário, diversificar os processos, conforme os temperamentos e a feição de cada inteligência. Mas, para poder acomodar criteriosamente as práticas educativas à variedade dos casos particulares, será preciso saber a que eles tendem, quais são as razões dos diferentes processos que os constituem, os efeitos

que produzem, em diferentes circunstâncias; é preciso, numa palavra, submetê-los à *reflexão pedagógica*. Uma educação empírica, mecanizada, não pode deixar de ser opressiva e niveladora.

Por outro lado, à medida que caminhamos no tempo, a evolução social torna-se mais rápida; uma época não se assemelha àquela que a precede; cada tempo tem novas características. Novas necessidades e novas idéias surgem sem cessar; para poder atender às transformações incessantes que sobrevêm, nas opiniões e nos costumes, faz-se necessário que a educação mude também, e que, por isso, permaneça num estado de maleabilidade que permita facilmente as transformações desejáveis. Ora, o único meio de impedir que ela caia sob o jugo da rotina, do automatismo maquinal e imutável, é tê-la permanentemente animada pela reflexão. Quando o educador compreenda o método que emprega, seu fim, e sua razão de ser ele se põe em estado de julgá-lo; por isso mesmo, está pronto a modificá-lo, sempre que se convença de que o fim a buscar já não é mais o mesmo, ou de que os meios a empregar devam ser diferentes. Na reflexão encontra-se uma força antagonista da rotina, que é o obstáculo aos progressos necessários.

E eis por que, se é verdade como dissemos linhas atrás, que a pedagogia não aparece na história, senão de modo intermitente, importa ajuntar que ela tende, dia a dia, a tornar-se função contínua da vida social. A Idade Média não tinha necessidade dela. Era uma época de conformismo, em que toda a gente pensava e sentia do mesmo modo, em que todos os espíritos estavam como moldados na mesma forma, em que as dissidências individuais eram raras, e, ademais, proibidas. Também a educação era impessoal; nas escolas medievais, o mestre se dirigia coletivamente a todos os seus discípulos, sem que tivesse a idéia de adaptar a atividade educativa à natureza de cada um. Ao mesmo tempo, a imutabilidade opunha-se a que o sistema educativo evoluísse rapidamente.

Por essas duas razões havia, pois, menor necessidade de ser o ensino guiado pelo pensamento pedagógico. Na Renascença, porém, tudo muda: as personalidades individuais se libertam da massa social, em que estavam até então absorvidas e confundidas; os espíritos se diversificam. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento histórico se acelera; uma nova civilização se organiza. Para aten-

der a tôdas essas mudanças, a reflexão pedagógica desperta-se e, se bem que, nem sempre tenha brilhado com o mesmo esplendor, não mais devia extinguir-se completamente.

§ 5 — Fundamentos da reflexão pedagógica

Todavia, para que a reflexão pedagógica possa produzir os efeitos úteis, que é lícito dela esperar, torna-se necessário que esteja submetida à disciplina de uma cultura apropriada.

Já vimos que a *pedagogia* não é a *educação* e não pode tomar o lugar dela. Seu papel não é substituir a prática educativa, mas guiá-la, esclarecê-la, auxiliá-la, remediando as lacunas que venham a produzir-se, e corrigindo as insuficiências que venham a ser observadas.

O pedagogo não tem, portanto, que construir de modo completo um sistema de ensino, como se nada existisse antes d'ele; será preciso, ao contrário, que ele se aplique, antes de tudo, em conhecer e compreender o sistema de seu tempo. Só nessas condições estará apto a servir-se d'ele, com discernimento, bem como a julgar com critério os pontos defeituosos.

Para que compreendamos o sistema de nosso tempo, não bastará considerá-lo tal como ele hoje se apresenta, porque todo e qualquer sistema educativo é produto histórico, que só a história pode explicar. É uma verdadeira instituição social. Nem é mesmo raro que toda a história do país venha a refletir-se n'ele. As escolas francesas traduzem ou exprimem o espírito francês. Não se pode, pois, entender cabalmente o que elas sejam, o fim a que visam, se não se souber o que constitui o espírito nacional, quais os seus elementos, quais os que dependem de causas permanentes e profundas, e quais, ao contrário, os que sejam devidos à ação de fatores mais ou menos acidentais e temporários — questões, tôdas essas, que só a análise histórica pode resolver.

Discute-se, frequentemente, para saber que lugar deve tocar à escola primária, no conjunto de nossa organização escolar, e na vida geral da sociedade. Mas o problema é insolúvel se se ignora como se formou nossa organização escolar, donde vêm seus caracteres distintivos, o que determinou, no passado, o lugar que hoje ocupa a escola elementar, e quais as causas de seu desenvolvimento.

Assim, a história do ensino, ou ao menos a do ensino nacional, é o primeiro dos conhecimentos propedêuticos da cultura pedagógica. Naturalmente, se se tratar da pedagogia de escola primária, o que interessa mais de perto é a história do ensino primário. Mas, pelas razões que acabamos de indicar, ela não estará completamente desligada de todo o sistema escolar de que faz parte.

Não obstante, esse sistema escolar não é unicamente constituído de práticas estabelecidas, de métodos consagrados pelo uso, herdados do passado. Nêle se encontram, além disso, tendências do futuro, aspirações de um novo ideal, entrevisto com maior ou menor clareza. Importa conhecer bem tais aspirações, para poder apreciar o lugar que lhes convém, na realidade do sistema escolar. Ora, elas vêm exprimir-se nas doutrinas pedagógicas; a história dessas doutrinas deve completar a do ensino.

Pode-se crer que, para preencher seu fim útil, a história não tenha necessidade de remontar muito longe no passado, podendo, sem maior inconveniente, ser pouco extensa. Não bastará mesmo conhecer as teorias entre as quais se dividem os pensadores de nossos dias? Tôdas as outras, as dos séculos anteriores, estão hoje caducas e não apresentam outro interesse, parece-nos, senão o de erudição. Cremos, no entanto, que essa atitude não poderá senão enfraquecer uma das principais fontes em que a reflexão pedagógica deve alimentar-se.

Com efeito, mesmo as doutrinas que nos pareçam recentes, não nasceram ontem; são a continuação de doutrinas anteriores, sem as quais não podem ser cabalmente compreendidas; para descobrir as causas determinantes duma corrente pedagógica de alguma importância será preciso, geralmente, remontar muito longe no tempo. É mesmo graças a essa condição que se pode ter alguma segurança em que as vistas novas — que tanto apaixonam os espíritos — não sejam brilhantes improvisações, destinadas a mergulhar rapidamente no olvido.

Por exemplo, para poder compreender a tendência atual do ensino pelas coisas, a que se pode chamar o *realismo pedagógico*, será preciso que o estudioso não se limite a examinar como tal tendência se exprime neste ou naquele contemporâneo; será necessário remontar até o momento de sua origem, isto é, ao meio do século XVIII, na França, e fins do século XVII, em outros países. Pelo estudo das origens, a pedagogia realista apresentar-se-á sob novos aspectos; observar-se-ão melhor suas causas profundas,

impessoais, que agiram sobre todos os povos da Europa. Ao mesmo tempo, ficará o estudioso em melhores condições para perceber quais são essas causas e, por isso mesmo, para julgar da significação verdadeira do movimento. Mas, por outro lado, essa corrente se constituiu em oposição a uma corrente contrária, a do ensino humanista e livresco. Não se poderá apreciar devidamente a primeira, sem conhecer também o segundo; e isso nos obrigará a remontar ainda mais longe na história. Note-se que para dar todos os seus frutos, a história da pedagogia não deverá estar separada da história do ensino. Se bem que as tenhamos distinguido na exposição, elas são, na realidade, solidárias. Porque, em cada momento, as doutrinas dependem do estado do ensino, seja porque o reflitam, seja porque o combatem. Por outro lado, contribuem para organizá-los, na medida da sua eficácia.

A cultura pedagógica deve ter, portanto, uma base histórica profunda. Só sob essa condição é que a pedagogia poderá escapar a um reparo que se lhe tem feito, com frequência, e que muito tem prejudicado os seus foros. Grande número de pedagogos, e entre eles alguns dos mais ilustres, têm empreendido edificar seus sistemas, desprezando o que pudesse ter existido antes deles. O tratamento a que Ponócrates submete Gargântua, antes de iniciá-lo nos novos métodos, neste caso é muito significativo: ele lhe purga o cérebro "avec élébore d'Anticyre" de maneira a fazer esquecer "tudo quanto tivesse aprendido dos antigos preceptores". Isso significava, sob forma alegórica, que a pedagogia nova nada devia ter de comum com a que a havia precedido. Seria colocar-se desde logo fora das condições da realidade.

O porvir não pode sair do nada: não podemos construí-lo, senão com os materiais que nos tenha legado o passado. Um ideal, erigido sobre um estado de coisas contrário ao estado de coisas presente, não pode ser levado em conta — por isso mesmo que não possui raízes na realidade.

Ademais, é claro que o passado teve as suas razões de ser. Se durou é porque atendeu a necessidades legítimas, que não terão desaparecido totalmente no dia seguinte; não se pode, pois, fazer dele tão radicalmente *tabula rasa*. Eis como a pedagogia não tem sido, muitas vezes, senão uma forma de literatura utópica. Lamentaríamos crianças a que se applicasse rigorosamente o método de Rousseau ou de Pestalozzi. Essas utopias desempenharam

um papel útil, sem dúvida. Seu próprio simplismo lhes permitiu ferir mais vivamente os espíritos, estimulando-os à ação. Contudo, essas vantagens não se desacompanham de inconvenientes; e, de mais, para a pedagogia de todos os dias, de que cada mestre tem necessidade para iluminar e guiar sua prática, é preciso menos calor passional e unilateral: ao contrário, ela reclama mais método, sentimento mais nítido da realidade e das dificuldades múltiplas a que seja necessário fazer face. É este sentimento que nos dará a cultura histórica bem compreendida.

Só a história do ensino e da pedagogia permite esclarecer os fins que a educação deve colimar, em cada época.

Mas, no que toca aos meios adequados à realização desses fins, é à psicologia que devemos pedi-los.

Antes de tudo, o ideal pedagógico duma época qualquer exprime o estado da sociedade nessa época. Mas, para que esse ideal se torne realidade, ainda se faz mister adaptar-se a ele o psiquismo da criança. Ora, o psiquismo tem leis próprias. Será preciso conhecê-las para poder modificá-lo. Ao menos, se desejarmos evitar, tanto quanto possível, as perdas empíricas que a pedagogia tem por objetivo, precisamente, reduzir.

Para poder excitar a atividade a desenvolver-se, em certa direção, faz-se mister saber ainda quais as molas que a movem e qual a sua natureza; porque só assim será possível aplicar, com conhecimento de causa, a ação que convenha, em cada caso.

Trata-se, por exemplo, de despertar o amor da pátria ou o sentimento de humanidade. Seremos capazes de dirigir a sensibilidade moral dos alunos, num ou noutro sentido, tanto quanto conhecermos o conjunto de fenômenos a que se dá o nome de tendências, hábitos, desejos, emoções, etc., suas condições e forma sob a qual se manifestem na criança. Conforme se veja nas tendências infantis o produto de experiências agradáveis, ou desagradáveis, que a espécie tenha podido colher, ou, ao contrário, um fator primitivo, anterior aos estados afetivos que lhe acompanham o funcionamento — processos muito diversos serão aconselháveis na educação.

Ora, é a psicologia infantil que toca a solução desses problemas. Se ela é incompetente para fixar os fins — por isso que o fim da educação varia com os estados sociais — não resta a menor dúvida de que desempenha papel de grande importância na constituição dos meios, isto é, do método. Mesmo quando algum

Durkheim
Psico-
Educa-
78-75

processo não se possa aplicar do mesmo modo a crianças diversas, será ainda à psicologia que devemos recorrer: ela nos auxiliará a reconhecer os diversos tipos de inteligência e os caracteres. Neste particular, embora estejamos longe ainda, infelizmente, dos grandes recursos que a psicologia mais tarde nos fornecerá, já podemos alguma coisa.

Há ainda um ramo especial de psicologia, que apresenta, para o pedagogo, importância enorme: é a psicologia coletiva. Cada classe, com efeito, é uma pequena sociedade, e será preciso que ela seja conduzida como tal — não como se fôsse uma simples aglomeração de indivíduos independentes uns dos outros. Em classe, as crianças pensam, sentem e agem de modo diverso do que quando estejam isoladas. Na classe produzem-se fenômenos de contágio mental, de desmoralização coletiva, ou de superexcitação mútua e efervescência salutar, e será preciso discernir uns de outros, a fim de organizar o ensino de forma a prevenir os maus resultados. Certamente, este ramo da psicologia ainda está na infância. Ele já apresenta, no entanto, certo número de proposições, que não podemos ignorar.

Tais são as principais disciplinas que podem despertar e cultivar a reflexão pedagógica. Ao invés de tentar formular, para a pedagogia, um código abstrito de regras metodológicas — empresa que, em virtude da sua complexidade, não pode ser realizada de maneira satisfatória — parece-nos preferível indicar de que modo o pedagogo deverá ser formado. A atitude de espírito conveniente, em face dos problemas que lhe cabem resolver, fica assim cabalmente determinada⁽¹¹⁾.

(11) Durkheim faleceu antes portanto do término da I Guerra Mundial e das consequências desse acontecimento, tanto na vida social e política, como nos domínios do pensamento científico e filosófico. A conceituação do conhecimento científico é hoje algo diferente da que ele podia expor e defender à época. Os resultados da construção científica, como simples descoberta de leis preexistentes na natureza, está hoje de muito esquecida com a noção de *modelos* que o próprio homem cria, para explicação e interpretação, alguns dos quais de especial interesse nas ciências sociais e suas aplicações, entre as quais as da *ação educativa intencional*.

Não obstante, algumas das concepções hoje pacíficas, inclusive a de que os fins de atividades humanas, individuais e sociais, também são suscetíveis de descrição e investigação objetiva, estão em germe no texto deste capítulo, quando Durkheim fala dos modelos a que chamou *teorias práticas*, como também, ao final da obra, quando expressamente admite *planos de educação*. A esse respeito, é ainda de notar-se a importância que atribui aos estudos de um ramo especial da psicologia, então mal iniciado, a *psicologia coletiva*, ou *psicologia social*.

Para mais exata compreensão da evolução das idéias lançadas pelo autor, recomenda-se: Gaston Cranger, *Lógica e Filosofia das Ciências*, Lourenço Filho, *Educação Comparada*, ambos de Edições Melhoramentos (Nota do Trad.).

Capítulo III

PEDAGOGIA E SOCIOLOGIA⁽¹²⁾

§ 1 — Caráter social da educação; § 2 — Importância da ação educativa; § 3 — Fins e meios da educação; § 4 — Conclusão.

§ 1 — Caráter social da educação

Até bem pouco — e ainda hoje as exceções podem ser contadas — os pedagogistas estavam quase todos de acordo em ver, na educação, um fenômeno eminentemente individual⁽¹³⁾. Em consequência, a pedagogia era corolário imediato e direto da psicologia, nada mais.

Para KANT como para MILL, para HERBART como para SPENCER, a educação teria como objeto primacial o de realizar em cada indivíduo, levando-os ao mais alto grau de perfeição possível, os atributos constitutivos da espécie humana, em geral. Dava-se como verdade evidente, axiomática, que há uma educação, e uma só, a qual, com exclusão de qualquer outra, conviria indiferentemente a todos os homens, quaisquer que fossem as condições históricas e sociais de que dependessem. Era um ideal abstrato e único, que os teóricos de educação se propunham determinar. Admitia-se que houvesse *uma natureza humana*, cujas formas e propriedades seriam determinadas uma vez por todas; e o problema pedagógico consistiria em verificar de que modo a ação educativa devia exercer-se, sobre a natureza do homem, assim definida. Ninguém pensava, sem dúvida, que o homem apresen-

(12) Este capítulo contém o extrato da aula inaugural de Durkheim, na Sorbonne. Omite-se, na tradução, o trecho inicial de saudação a Buisson, predecessor de Durkheim na cadeira que passava a ocupar. Omite-se igualmente, na tradução, a parte final, referente à evolução do ensino secundário na França (Nota do Trad.).

(13) A idéia foi já expressa por Lange, numa lição inaugural, nos *Monatshefte der Comeniusgesellschaft*. A mesma tendência se inclinam Lorenz von Stein, Willman, *Didaktik als Bildungslehre*, 2 vols. 1894; Natorp, *Sozial Pädagogik*, 1899; Bergemann, *Soziale Pädagogik*, 1900. Citaremos igualmente, Edgard Vincent, *The social mind and education*; Eislander, *L'education au point de vue sociologique*, 1899.

tasse, de uma só vez, desde que entra na vida, tudo o que êle pode e deve ser. É de elementar observação que o ente humano não se constitui senão progressivamente, no curso de lentas transformações, que começam no nascimento, para somente chegarem a termo na idade madura. Mas supunha-se que tais transformações não fariam mais do que atualizar virtualidades, trazer à luz energias latentes que já existissem, preformadas, no organismo físico e mental da criança. O educador nada teria de essencial a juntar à obra da natureza.

Não criaria nada de novo. Seu papel seria limitado a impedir que essas virtualidades existentes não se atrofiassem por inação, não se desviassem da direção normal ou não se desenvolvessem muito vagarosamente.

Dai, não terem as condições de tempo e de lugar, ou o estado social, enfim, nenhum interesse para a pedagogia. Uma vez que o homem trouxesse já consigo todos os germes de seu desenvolvimento, bastaria a observação do indivíduo para a determinação exata das regras desse desenvolvimento. O que importava era conhecer as faculdades nativas e sua natureza. Ora, a ciência que tem por objeto descrever e explicar o homem individual é a psicologia. Parecia, pois, que ela bastasse a todos os reclamos do pedagogo.

Infelizmente, essa concepção da educação se acha em contradição formal com tudo quanto nos ensina a história; não se aponta um só povo, com efeito, que a tenha pôsto em prática.

Preliminarmente, observemos o seguinte: muito ao contrário de haver uma educação universal, adaptada a toda a espécie humana, não há, por assim dizer, sociedade em que vários sistemas pedagógicos não coexistam, funcionando paralelamente. É a sociedade formada de castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos patrícios não é a dos plebeus; a de Brama não é a de Sudra. Igualmente, na Idade Média, que diferença entre a cultura que recebia o jovem pajem, instruído em todas as artes da cavalaria, e a do vilão que não ia à escola senão para aprender alguns magros elementos do cálculo, do canto e da gramática! Não vemos ainda hoje, a educação variar, com as classes sociais e até mesmo com o *habitat*? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário.

Dir-se-á que essa organização não é moralmente justificável e que tende a desaparecer. Responder a tal objeção não é difícil.

É evidente que a educação de nossos filhos não deve depender do acaso que os faz nascer, aqui e não acolá, nesta família e não naquela. Mas, mesmo que a consciência moral de nossa época tivesse recebido a êsse respeito completa satisfação, a educação não se tornaria por isso mais uniforme. Mesmo que a carreira de cada criança não fôsse mais predeterminada, ao menos em grande parte, por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, em consequência, uma grande diversidade pedagógica.

Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, em que reinam certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada, em vista da função a que será chamada, a educação, a partir de certa idade, não pode permanecer mais a mesma para todos. Eis por que a vemos, em todos os países civilizados, tendendo cada vez mais à diversificação e especialização; e tal especialização se torna, dia a dia, mais precoce. A heterogeneidade que assim se produz não tem como causa injustas diferenças de classe, mas, nem por isso, é menor. Para encontrar uma educação absolutamente homogênea e igualitária, seria preciso remontar até às sociedades pré-históricas, no seio das quais não existe diferenciação — ao menos em teoria. Mas essa espécie de sociedade não representa senão um momento ideal na história da humanidade.

Ora, é evidente que tais sistemas educativos especiais não são, de modo algum, organizados em vista de fins individuais. Sem dúvida, acontece, às vezes, que êles realizam o desenvolvimento no indivíduo de aptidões particulares que nêle estavam iminentes, e que não demandavam senão oportunidade de expansão; nesse sentido, pode-se dizer que auxiliam a realizar a natureza individual. Mas bem sabemos quanto essas vocações estritamente definidas são excepcionais. Nos casos mais freqüentes, não somos predestinados, pelo temperamento ou caráter, a uma função bem determinada.

O homem médio é eminentemente plástico; pode ser utilizado, com igual proveito, em funções muito diversas. Se, pois, o homem se especializa, e se se especializa sob tal forma ao invés de tal outra, não é por motivos que lhe sejam internos; êle não é, nesse ponto, levado pelas necessidades de sua natureza. É a sociedade que, para poder manter-se, tem necessidade de dividir o trabalho,

entre seus membros, e de dividi-los de certo e determinado modo. Eis por que já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita. É, pois, por ela e para ela que a educação se diversifica.

Há mais, no entanto. Bem longe de nos aproximar necessariamente da perfeição humana, ela não se efetua, ao contrário, sem uma deformação parcial do indivíduo; e isso mesmo, para se pôr em harmonia com as predisposições naturais de cada qual.

Porque não podemos desenvolver com a intensidade necessária as faculdades que a nossa especialização implica, sem deixar que as outras se embotem pela inação, isto é, sem abdicar por consequência de uma boa parte de nossa natureza. Para exemplificar: o homem como indivíduo não é feito menos para agir que para pensar. Até mesmo, por isso que ele é, antes de tudo, um ser vivo, e a vida é ação — as faculdades ativas lhe são talvez mais essenciais que as outras. Sem embargo, a partir do momento em que a vida intelectual das sociedades atinja certo grau de desenvolvimento, há e deve haver, necessariamente, homens que se consagrem de modo exclusivo ao pensamento, homens que não fazem senão pensar. Ora, o pensamento não se pode desenvolver senão quando se desprende do movimento, senão desviando o indivíduo da ação imediata. Assim se formam essas naturezas incompletas em que todas as energias de atividade são convertidas, por assim dizer, em reflexão, e que, embora truncadas, constituem elementos indispensáveis ao progresso científico. Jamais a análise abstrata da constituição humana teria permitido prever que o homem fôsse suscetível de alterar assim o que passa por ser de sua essência, nem que uma educação fôsse necessária para preparar essas úteis alterações.

Todavia, qualquer que seja a importância desses casos especiais, não se poderia contestar que eles não representam toda a educação. Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos; onde quer que os encontremos, não divergem, uns dos outros, senão a partir de certo ponto, além do qual todos se confundem. E repousam todos também sobre uma base comum. Não há povo, com efeito, em que não exista certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, qualquer que seja a categoria a que pertençam. É mesmo essa educação comum que passa geralmente por ser a verdadeira educação. Ela por si só parece merecer plenamente

esse nome. Concorde-se em que todas as demais sejam uma espécie de preeminência. Será dela, portanto, e sobretudo, que importa saber se, como se pretende, está implicada na noção da entidade humana, ou se pode ser deduzida dessa noção.

A bem dizer, a questão não existe no que concerne aos sistemas de educação que nos dá a conhecer a história. Estão eles de tal modo ligados a sistemas sociais determinados, que não se podem separar de sua estrutura. Se, a despeito das diferenças que separavam o patricio da plebe, havia em Roma uma educação comum a todos os romanos, essa educação tinha por característico a de ser essencialmente romana. Ela implicava toda a organização da cidade, ao mesmo tempo que era a sua base. E o que afirmamos de Roma, pode ser repetido para todas as sociedades históricas. Cada tipo de povo tem um tipo de educação que lhe é próprio, e que pode servir para defini-lo, tanto quanto sua organização moral, política e religiosa. É um dos elementos de sua fisionomia.

Eis por que a educação tem variado tão prodigiosamente, segundo o tempo e o espaço. Eis por que, aqui ela habitua o indivíduo a abdicar completamente de sua personalidade, entre as mãos do Estado, enquanto alhures, ao contrário, procura fazer dele um ser autônomo, legislador de sua própria conduta; porque ela é ascética na Idade Média, liberal na Renascença, literária no século XVII, científica em nossos dias. Não é que, por uma série de aberrações, os homens tenham desprezado sua natureza de homens e necessidades dela decorrentes; mas é que suas necessidades têm variado, e variam, porque as condições sociais de que dependem as necessidades humanas não se conservaram idênticas.

Mas, por inconsciente contradição, o que aceitamos facilmente para o passado, recusamos a admitir para o presente e, mais ainda, para o futuro. Todos reconhecem, sem dificuldade que em Roma ou na Grécia, a educação tinha por único objeto fazer gregos e romanos e que, por consequência, se achava solidária com todo o conjunto de instituições políticas, morais, econômicas e religiosas. Agradamos acreditar, porém, que a educação moderna escape à lei comum, que desde agora ela é menos diretamente dependente das contingências sociais e que, de futuro, esteja realmente libertada de tais contingências. Não repetimos, sem cessar, que desejamos fazer de nossas crianças verdadeiros homens, antes de fazê-los cidadãos, e não parece que nossa quali-

dade de homens seja naturalmente subtraída às influências coletivas, pois que lhe é logicamente anterior?

E não seria uma espécie de milagre que a educação, depois de ter tido, durante séculos e em tôdas as sociedades conhecidas, caracteres de instituição social, tivesse podido mudar assim de natureza? Semelhante transformação parecerá mais surpreendente ainda, se se considerar que o momento em que ela se tenha completado, é precisamente aquêle em que a educação começou a tornar-se verdadeiro serviço público: porque, só depois do fim do século passado, é que se vê a educação, em tôda a Europa, tender a colocar-se sob a direção e fiscalização mais direta e efetiva do Estado. Não há dúvida em que os fins a que ela procura chegar hoje, destacam-se das condições locais ou étnicas, que a particularizavam antes; os fins da educação se tornam mais gerais e abstratos. Mas nem por isso se tornam menos coletivos na essência. Não é, com efeito, a coletividade que no-los impõe? Não é a coletividade que nos obriga a desenvolver na criança, antes de tudo, as qualidades comuns da humanidade? Ainda mais: não somente ela exerce sobre nós, pela opinião, uma pressão moral no sentido de assim entendermos nossos deveres de educador, como ela mesma se encarrega da tarefa. Demonstra, assim, o aprêço que liga a êsse trabalho. É fácil de compreender que se a coletividade chega a êsse ponto, é porque se sente nisso grandemente interessada. E, realmente, só uma cultura amplamente humana pode dar às sociedades modernas os cidadãos de que elas têm necessidade. Porque cada um dos grandes povos europeus cobre um imenso habitat; porque êles se constituem hoje das mais diversas raças; porque o trabalho aí se divide infinitamente, e os indivíduos que os compõem são de tal modo diferentes uns dos outros que não há quase nada de comum entre êles, senão a qualidade do homem em geral. Eles não poderiam, pois, guardar a homogeneidade indispensável a todo *consensus* social, senão com a condição de serem tão semelhantes como possível pelo único lado em que todos se parecem, isto é, tanto quanto representam atributos humanos comuns.

Em outros termos: em sociedades tão diferenciadas, não pode haver outro tipo coletivo senão o tipo genérico do homem.

Que êle venha a perder alguma coisa de sua generalidade, que se deixe empolgar por algum rodio do antigo particularismo, e ver-se-á qualquer desses grandes Estados decompor-se numa mul-

tidão de pequeninos grupos fragmentários. Assim, nosso ideal pedagógico se explica por nossa estrutura social, tanto quanto o dos gregos e dos romanos não se compreenderia senão pela organização da cidade. Se nossa educação moderna não é mais estreitamente nacional, é na constituição das nações modernas que devemos procurar a explicação do fato.

E ainda não é tudo. Não foi somente a sociedade que elevou o tipo humano à dignidade do modelo que o educador deve esforçar-se por formar; mas é ela ainda que o constrói, e ela o constrói segundo as suas necessidades. Porque é um erro pensar que o individuo esteja todo na constituição natural do homem, e que não haja outro problema senão o de descobri-lo pela observação metódica, sob o risco de comprometer-se pela imaginação, a qual pelo pensamento transporta, ao mais alto grau, todos os germes que encontra.

O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que êle seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.

Prova-o, exuberantemente, a maneira por que tem variado a concepção do tipo humano, nas sociedades como as vemos na história. Porquanto, os antigos, tanto quanto nós próprios, imaginavam transformar suas crianças em homens. Se êles se recusavam a ver semelhantes seus nos estrangeiros, era precisamente porque, a seus olhos, tão somente a educação da cidade podia fazê-los seres verdadeira e propriamente humanos. Apenas êles concebiam a humanidade a seu modo, modo que não é o nosso, de hoje. Tôda transformação, mais ou menos importante na organização de uma sociedade, apresenta, como efeito, uma mudança de igual importância na idéia que o homem deve fazer de si mesmo. Se, sob a pressão do aumento da concorrência, o trabalho social se especializar mais ainda que hoje, a especialização de cada operário será, em consequência, mais marcada e mais precoce; o círculo das coisas que a educação comum compreende se restringirá mais ainda, e o tipo humano perderá alguns de seus caracteres, hoje julgados essenciais.

Não há muito, a cultura literária era considerada como elemento essencial na cultura humana; agora nos aproximamos de uma época em que ela não será, talvez, senão uma especialidade. Da mesma forma, se existe uma hierarquia reconhecida entre nossas

faculdades, se a alguma entre elas atribuirmos uma espécie de preeminência, razão por que a desenvolvemos mais que as outras, não é porque a natureza por si mesma lhe tenha para todo o sempre, marcado esse lugar eminente; mas é porque ela apresenta para a sociedade do momento um mais alto e assinalado valor. Dado que a escala desses valores varia, necessariamente, com as sociedades, essa hierarquia nunca é a mesma em dois momentos diversos da história. Ontem, era a coragem que estava em primeiro lugar, com todas as qualidades que a virtude militar implica; hoje, é o pensamento e a reflexão; amanhã, será talvez a delicadeza do gosto, a sensibilidade educada para as coisas da arte. Assim, no presente, como no passado, nosso ideal pedagógico, até nas minúcias, é obra social. É ela que nos traça o modelo do homem que devemos ser, e, nesse modelo, vêm se refletir todas as particularidades de sua organização (14).

§ 2 — Importância da ação educativa

Podemos agora resumir o pensamento do parágrafo anterior. Longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.

A sociedade não pode viver sem que exista, entre seus membros, suficiente homogeneidade? A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando com antecedência, na alma da criança, as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe. De outra parte, porém, verifica-se que, sem certa diversidade, a cooperação é impossível? A educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, apresentando ela própria diversidade e especialização.

A educação consiste, pois, sob qualquer de seus aspectos, numa socialização metódica de cada nova geração.

Já afirmamos que, em cada um de nós, existem dois seres que, embora não possam ser separados senão pela imaginação, ainda assim não deixam de ser distintos. Um é constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal: é o que se poderia

chamar de ser individual. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós — tal é o fim da educação.

É por aí, aliás, que melhor se revela a importância e a fecundidade do trabalho educativo.

Na verdade, não somente esse ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, como também não resulta de desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, o homem não se submeteria à autoridade política, não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Nada há em nossa natureza congênita que nos predisponha a tornar-nos, necessariamente servidores da divindade, ou de emblemas simbólicos da sociedade, a render-lhes culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra. Foi a própria sociedade que, à medida que se foi formando e consolidando, tirou de seu próprio seio estas grandes forças morais, diante das quais o homem sentiu a sua inferioridade. Ora, se se faz exclusão das vagas e incertas tendências sociais, devidas à hereditariedade, a criança ao entrar na existência não traz mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade se encontra, pois, em face de cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual será preciso construir quase tudo de novo. Será preciso que, pelos meios mais rápidos, ela acrescente ao ser egoísta e associal que acaba de nascer, uma natureza capaz de aceitar a vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Basta enunciar-la, assim, para que se perceba toda a sua grandeza. A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, a tornar tangíveis os germes, ainda não revelados, à procura de oportunidade para isso. Ela cria, no homem, um ser novo.

Esta virtude criadora é, aliás, o apanágio da educação humana. De espécie muito diversa é a que recebem os animais, se é que se possa dar o nome de educação ao treinamento progressivo a que são submetidos por seus maiores. Nos animais, pode-se apressar o desenvolvimento de certos instintos adormecidos, mas nunca iniciá-los numa vida inteiramente nova. O treinamento pode facilitar o trabalho de funções naturais, mas nunca criar nada de

(14) V. os textos indicados ao fim do capítulo anterior, e, em especial, *Organização e Administração Escolar*. Edições Melhoramentos. (Nota do Trad.).

nôvo. Instruído por sua mãe o passarinho pode vir a voar mais cedo ou fazer o ninho; mas pouco aprende além do que poderia descobrir por si mesmo. É que os animais ou vivem fora de qualquer estado social, ou formam estados muito simples, que funcionam graças a mecanismos instintivos que cada um traz em si, constituídos perfeitamente, desde o seu nascimento. A educação não poderá, nesse caso, ajuntar nada de essencial à natureza, porquanto esta parece bastar à vida do grupo quanto basta à do indivíduo. No homem, ao contrário, as múltiplas aptidões que a vida social supõe, muito mais complexas, não podem organizar-se em nossos tecidos, aí se materializando sob a forma de predisposições orgânicas. Segue-se que elas não podem transmitir-se de uma geração a outra, por meio da hereditariedade. É pela educação que essa transmissão se dá.

Uma cerimônia existente num grande número de sociedades, põe em evidência este traço distintivo de educação humana, e mostra-nos mesmo que o homem teve dela, desde logo, o sentimento. Refiro-me à cerimônia da *iniciação*. Ela se realizava uma vez terminada a educação; geralmente encerrava um último período, em que os antigos davam a última demão à formação do jovem, revelando-lhe as crenças fundamentais e os ritos sagrados, de maior significação da tribo. Uma vez submetido a ela, o indivíduo tomava o seu lugar na sociedade; deixava a companhia das mulheres, no meio das quais tinha passado a infância; tinha, então, lugar indicado entre os guerreiros; ao mesmo tempo tomava consciência do seu sexo, de que passava a ter todos os direitos e deveres. Tornava-se homem e cidadão.

Ora, é crença universalmente difundida em todos os povos que o iniciado, pelo simples fato da iniciação, tornava-se homem inteiramente nôvo; mudava de personalidade, tomava outro nome, e é bem sabido que o nome não era então considerado como simples signo verbal, mas como um elemento essencial da pessoa. A *iniciação* era considerada como segundo nascimento. Tal transformação, o espírito primitivo a representava simbolicamente, imaginando que um princípio espiritual, uma espécie de nova alma vinha encarnar-se no indivíduo. Mas, se separarmos dessa crença as formas míticas que a envolvem, não vimos a encontrar, sob um símbolo de fácil decifração, essa idéia ainda obscuramente entrevista da educação que cria um ente nôvo? Esse ente, é evidente, representa o homem social.

Entretanto — podem objetar-nos — se, realmente, para as qualidades morais é assim, porquanto elas nos vêm limitar a atividade, e por isso mesmo só podem ser suscitadas por uma ação vinda de fora, outras qualidades não haverá em que todo homem se interessa em adquirir e espontaneamente procura? Sim; tais são as diversas qualidades da inteligência que melhor lhe permitem adaptar a conduta à natureza das coisas. Tais são, também, as qualidades físicas, e tudo quanto contribua para a saúde e vigor do organismo. Para essas, pelo menos, parece que a educação não faz senão ir adiante do que a natureza conseguiria por si mesma; mas, ainda assim, para esse estado de perfeição relativa, a sociedade concorre muito: apressa aquilo que, sem o seu concurso, só muito lentamente se daria.

Mas, o que demonstra claramente, apesar das aparências, que aqui, como alhures, a educação satisfaz, antes de tudo, às necessidades sociais, é que há sociedades nas quais esses predicados não são cultivados; e mais, que eles têm sido muito diversamente compreendidos, segundo os diversos grupos sociais considerados.

É preciso saber que as vantagens duma sólida cultura intelectual nem sempre foram reconhecidas por todos os povos. A ciência, o espírito crítico, que hoje tão alto colocamos, durante muito tempo foram tidos como perigosos. Não conhecemos o dito que proclama bem-aventurados os pobres de espírito? Convém não acreditar que esta indiferença para o saber tenha sido artificialmente imposta aos homens, com violação de sua própria natureza.

Por si mesmos eles não teriam nunca desejo algum de ciência, simplesmente porque as sociedades de que faziam parte não sentiam dela necessidade absolutamente nenhuma. Pelo contrário, para poder viver, elas tinham, antes de tudo, necessidade de tradições fortes e integralmente respeitadas. Ora, a tradição não desperta, mas tende até a excluir o pensamento e a reflexão. O mesmo se pode dizer para as qualidades físicas. Que o estado do meio social incline a consciência pública para o ascetismo, e a educação física será espontaneamente relegada para o último plano. Foi o que se produziu, nas escolas da Idade Média. Daí, segundo as correntes da opinião, a cultura física ser entendida dos mais diversos modos. Em Esparta, tinha ela por fim endurecer os membros à fadiga; em Atenas, era um meio de desenvolver harmoniosamente o corpo; no tempo da cavalaria pedia-se-lhe

que formasse guerreiros ágeis e flexíveis; hoje, ela não tem senão o fito higiênico, e se preocupa especialmente em conter os desastrosos efeitos de uma cultura intelectual muito intensa. Ainda que tais qualidades pareçam, à primeira vista, desejáveis por si mesmas, o indivíduo não as procura senão quando a sociedade o leve a isso, e o faz de maneira pela qual ela lhe prescreve.

Vêde bem até que ponto a psicologia é, assim, incompleta para resolver as questões que a pedagogia se propõe. Não somente, como já demonstramos, é a sociedade que traça ao indivíduo o ideal que ela deve realizar pela educação, mas ainda, na natureza individual não há tendências determinadas, estados definidos que sejam como que uma primeira aspiração para esse ideal, ou de que possam ser julgadas como a forma interior antecipada.

Não é que não existam em nós capacidades muito gerais, sem as quais esse ideal seria evidentemente irrealizável. Existem, sem dúvida. Se o homem pode aprender a sacrificar-se é porque não é incapaz de sacrifício; se pode submeter-se à disciplina da ciência é porque não é absolutamente incapaz disso. Só pelo fato de fazermos parte integrante do universo, pertencemos a alguma coisa que já não somos nós mesmos; há, assim, uma primeira impersonalização que nos prepara para o desinteresse. Igualmente, pelo simples fato de pensarmos, temos certa inclinação para conhecer. Mas entre essas vagas e confusas predisposições, mescladas aliás de toda a sorte de predisposições contrárias, e a forma tão definida e tão particular que elas tomam sob a ação da sociedade, vai um abismo. Mesmo à análise mais penetrante, será impossível perceber, de antemão, nesses germes indistintos, o que se tornarão eles uma vez que a coletividade os tenha fecundado. Porque esta não se limita a dar-lhes o relêvo que lhes falta: ela lhes acrescenta alguma coisa. Acrescenta-lhes a sua energia própria e, por isso mesmo, as transforma, tirando delas efeitos que não estavam no conteúdo primitivo. Mesmo quando a consciência individual não guarde mais mistérios para nós, mesmo quando a psicologia for uma ciência acabada, ela não nos poderá informar quanto aos *fins de educação*. Só a sociologia nos auxiliará a compreender-los, seja relacionando-os com os estados sociais de que dependem e que exprimem; seja para nos auxiliar a descobri-los, quando a consciência pública, conturbada e incerta, não saiba mais quais devam ser esses fins.

§ 3 — Fins e meios da educação

Mas, se o papel da sociologia é preponderante na determinação dos fins que a educação deve atingir, terá ela a mesma importância no que diz respeito aos meios? Não. Aqui a psicologia retoma seus direitos. Se o ideal pedagógico exprime, antes de tudo, as necessidades sociais, ele não se pode realizar, senão nos indivíduos e pelos indivíduos.

Para que esse ideal seja alguma coisa além de simples concepção abstrata, vã injunção da sociedade a seus membros, será preciso encontrar um meio de conformar o psiquismo da criança a esse ideal. Ora, o psiquismo tem leis próprias que será preciso conhecer para que o possamos modificar.

Para poder excitar a atividade a desenvolver-se, em certa direção, faz-se mister saber ainda quais as molas que a movem e qual a sua natureza; porque só assim será possível aplicar, com conhecimento de causa, a ação que convém.

Trata-se, por exemplo, de despertar o amor da pátria ou o sentimento de humanidade. Seremos capazes de dirigir a sensibilidade moral dos alunos, num ou noutro sentido, tanto quanto conhecermos o conjunto de fenômenos a que se dá o nome de tendências, hábitos, desejos, emoções, etc., suas condições e forma sob a qual se manifestem na criança. Conforme se veja, nas tendências infantis, o produto de experiências agradáveis ou desagradáveis que a espécie pôde colhêr, ou, ao contrário, um fato primitivo anterior aos estados afetivos que lhe acompanham o funcionamento — maneiras muito diversas serão aconselháveis na educação. Ora, é a psicologia infantil que toca a solução destes problemas. Se ela é incompetente para fixar os fins — por isso que o fim da educação varia com os estados sociais — não resta a menor dúvida que desempenha papel de grande importância na constituição dos meios, isto é, do método. Mesmo quando algum processo não se possa aplicar do mesmo modo a crianças diversas, será ainda a psicologia que devemos recorrer: ela nos auxiliará a reconhecer os diversos tipos de inteligência e de caráter. Nesse particular, estamos longe ainda, infelizmente, dos grandes recursos que a psicologia mais tarde nos fornecerá.

Não devemos desconhecer os serviços que a pedagogia pode prestar a ciência do indivíduo e nós nos empenhamos em demonstrar a importância dessa colaboração. No entanto, cremos ainda

que mesmo no círculo de problemas em que ela pode útilmente esclarecer o pedagogo, não deverá desprezar as luzes da sociologia. Por isso que os fins da educação são sociais, os meios pelos quais esses fins podem ser plenamente atingidos, devem ter, necessariamente, caráter social. E, na verdade, entre todas as instituições pedagógicas, não há uma só talvez que não seja análoga a uma instituição social de que ela reproduza, sob forma reduzida e como que condensada, os traços capitais. Há uma disciplina na escola, como na cidade. As regras que fixam os deveres aos escolares são comparáveis às que prescrevem ao homem feito a sua conduta. As penas e as recompensas que lhes estão ligadas, como consequência, não deixam de ter semelhança com as penas e recompensas que dão sanção às leis dos adultos.

Ensina-mos às crianças a ciência feita? Mas a ciência que se faz é ensinada também. Ela não fica encerrada no cérebro dos que a concebem; ela não se torna verdadeiramente ativa senão pela condição de ser comunicada aos outros homens. Ora, essa comunicação que põe em jogo todo um complexo de mecanismos sociais, constitui um ensino que, por se dirigir ao adulto, nem por isso difere do que a criança recebe do mestre-escola. Não se diz, aliás, que os sábios são os mestres de seus contemporâneos e não se dá o nome de "escolas" aos grupos que se formam em torno deles? (15).

Os exemplos poderiam ser multiplicados. Como a vida escolar não é senão o germe da vida social e como esta não é senão o desenvolvimento daquela — os principais processos pelos quais uma funciona devem ser encontrados na outra. Pode-se, pois, esperar que a sociologia, ciência das instituições sociais, nos auxilie a compreender melhor o que são as instituições pedagógicas e a conjecturar o que devam ser elas, para melhor resultado do próprio trabalho. Tanto mais conhecemos a sociedade, tanto melhor chegaremos a perceber o que se passa nesse microcosmo social que é a escola. Ao contrário, vêde com que prudência e com que medida, mesmo quando se trate da determinação dos processos, convém utilizar os dados da psicologia. A ela, por si só, não poderíamos pedir os elementos necessários à organização de uma técnica que, por definição, tem o seu protótipo não no indivíduo mas na coletividade.

(15) Willmann, op. cit.

Por outro lado, os estudos sociais, de que dependem os fins pedagógicos, não limitam sua influência na determinação desses fins. Interessam à concepção do método: porque a natureza dos fins implica, em parte, a dos meios.

Se a sociedade, por exemplo, se orienta num sentido individualista, todos os processos de educação que possam ter como consequência o menor aprêço da espontaneidade interna parecerão intoleráveis e serão afastados. Ao contrário, se, sob a pressão de circunstâncias duráveis ou passageiras, ela sente a necessidade de impor a todos um conformismo rigoroso, tudo o que possa provocar a iniciativa da inteligência será proscrito da escola.

De fato, todas as vezes em que o sistema educativo é profundamente transformado, isso se dá sob a influência de alguma das grandes correntes sociais, de ação generalizada na vida coletiva. Não foi depois de descobertas psicológicas que a Renascença opôs aos processos educativos da Idade Média um conjunto de novos processos. O que aconteceu foi que, após as transformações sobrevindas na estrutura das sociedades européias, uma nova concepção do homem e de seu lugar no mundo acabara de surgir. Do mesmo modo, os pedagogos que, nos fins do século XVIII ou começo do XIX, empreenderam substituir o ensino abstrato pelo ensino intuitivo, representavam, antes de tudo, o eco das aspirações de seu tempo. Nem Basedow, nem Pestalozzi, nem Froebel eram grandes psicólogos. O que há de comum e saliente nas doutrinas desses pedagogos, é o respeito pela liberdade interior — este horror por toda e qualquer compressão, este amor do homem e, por consequência, da criança, em que se funda o moderno individualismo (16).

§ 4 — Conclusão

Assim, qualquer que seja o aspecto sob que a educação se examine, ela se nos apresenta, sempre, com as mesmas características.

Quer se trate dos fins, a que vise, quer se trate dos meios que empregue, é sempre as necessidades sociais que ela atende; são idéias e sentimentos coletivos o que ela exprime. Não há dúvida que o indivíduo disso aproveita. Não reconhecemos expressa-

(16) Uma das idéias sempre presentes nas modernas tendências educativas do trabalho em cooperação. Nela se refletem, evidentemente, comprovando o pensamento de Durkheim, as novas formas sociais que o mundo ensala. V. Introdução ao Estudo da Escola Nova.

mente que devemos à educação o melhor de nós mesmos? Mas essa parte melhor de cada um de nós é de origem social. É, pois, ao estudo da sociedade que o pedagogo deve voltar-se, pois somente nêla encontrará a razão de ser de suas especulações. Sem dúvida, o psicólogo poderá indicar-lhe qual seja o melhor modo de aplicar à criança os princípios estabelecidos; porém, não poderá nunca assentar, por si só, os fins do trabalho da educação.

Acrescento, para concluir, que o estudo social da educação surgiu em nossos dias. Quando uma sociedade se encontra em período de estabilidade relativa, de equilíbrio temporário, como por exemplo, o da sociedade francesa do século XVII; quando, em consequência, um sistema de educação se tenha estabelecido por tempo igual, sem contestação alguma, as únicas questões importantes que aparecem são as de mera aplicação. Nenhuma dúvida grave se levanta, então, seja quanto aos fins a serem atingidos, seja quanto à orientação geral do ensino. Não pode haver controvérsia senão sobre a melhor maneira de pôr em prática os processos didáticos habituais, e tais dificuldades a psicologia, por si mesma, pode resolver.

Que essa segurança intelectual e moral não é a de nossos dias — não será preciso assinalar. É a um tempo, a miséria e a grandeza do momento histórico que vivemos.

As transformações profundas que as sociedades contemporâneas têm experimentado, e estão para experimentar, necessitam de transformações correspondentes nos planos de educação. Se sentimos que essas transformações são fatais, não sabemos, porém, de maneira precisa, quais serão elas. Quaisquer que possam ser as convicções particulares dos indivíduos ou dos partidos, a opinião pública continua indecisa e ansiosa. O problema pedagógico já não nos aparece com a mesma serenidade que se propunha aos homens do século XVII. Não se trata de realizar idéias formadas, mas de encontrar mesmo idéias que nos guiem. E como descobri-las se não remontarmos até à origem mesma da vida educativa, isto é, à evolução da vida social?

É a sociedade, pois, que devemos interrogar; são as suas necessidades que devemos conhecer, porquanto a elas é que nos cumpre atender. Limitar-nos a olhar para dentro de nós mesmos, seria desviar nossos olhos da realidade que nos importa atingir, e isso nos colocaria na impossibilidade de nada compreender do movi-

mento que arrasta o mundo, ao redor de nós e nós próprios com êle.

Não cremos, pois, obedecer a simples preconceito, nem ceder a estima imoderada pela ciência que temos cultivado, afirmando que jamais a cultura sociológica foi tão necessária ao educador como hoje. Não é que a sociologia nos possa pôr à mão processos acabados, dos quais nos possamos servir sem maior exame.

Existem, aliás, processos dêsse gênero?

Mas a sociologia pode alguma coisa mais e com mais proveito. Pode fornecer-nos o de que mais instantaneamente temos necessidade: um corpo de idéias diretrizes que sejam a alma de nosso labor, e que o sustentem, dêem nítida significação à nossa atividade e nos prendam a ela. Tal condição é indispensável à proficuidade de toda e qualquer ação educativa.