

CIBEC/INEP



B0002304

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

EDUCAÇÃO CÍVICA

PROF. PAULO SÁ

DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO — CADES

7.017.4
11e
ed.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANTONIO DE OLIVEIRA BRITO
Ministro da Educação e Cultura

GILDASIO AMADO
Diretor do Ensino Secundário

JOSÉ CARLOS DE MELLO E SOUZA
Coordenador Geral da CADES

EDUCAÇÃO CÍVICA

MEC / INEP
SIBEC - CIBEC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

EDUCAÇÃO CÍVICA

2ª EDIÇÃO

PROF. PAULO SÁ

CAMPANHA DE APERFEIÇOAMENTO E DIFUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO - CADES

APRESENTAÇÃO DA 1ª EDIÇÃO

A Diretoria do Ensino Secundário dá início, com esta publicação, a uma série de atividades que têm por objetivo desenvolver a educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino secundário do país.

Esperamos que esta iniciativa corresponda ao interesse que os educadores brasileiros vêm demonstrando pela formação moral e cívica de nossa juventude, compreendendo a crescente responsabilidade que cabe à escola, nas condições da vida moderna, em tão importante aspecto da obra educacional.

A conceituação da educação moral e cívica, a explicitação de seus fundamentos e a indicação de algumas formas de como deve ser ministrada, constituem o objeto dêste trabalho, cuja elaboração foi confiada ao eminente professor Paulo Sá, ex-diretor do Ensino Secundário e um dos grandes valores morais e intelectuais do país.

Apresentamos ao ilustre catedrático da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro nossos agradecimentos por esta colaboração, com a qual presta mais um inestimável serviço à educação.

Rio de Janeiro, dezembro de 1957.

GILDÁSIO AMADO
Diretor do Ensino Secundário

PRIMEIRA PARTE

O QUE É A EDUCAÇÃO CÍVICA

O HOMEM, ANIMAL POLÍTICO

"O homem é, por natureza, um animal político, destinado a viver em sociedade" ("A Política", 1.1 e 1 § 9): assim já o afirmava Aristóteles, na terra mesmo em que nasceu, ou, ao menos, em que foi batizada a democracia.

"Por outro lado é freqüente ouvir-se do homem-de-bem, que tanto poderia fazer pela causa pública, a afirmação, quase enojada, de que não se mete em política".

O homem naturalmente político, o homem que não quer ser político; afirmação, negação; tese, antítese: como conciliar, numa síntese compreensiva, essa aparente contradição ?

Claro é que há alguma coisa de falho e de inadequado, nessa "fuga" em que o homem se procura pôr à margem daquilo que parece, de fato, inerente à sua natureza.

Porque, de certo modo, e como o mesmo Estagirita já observara, o *homem-só*, "o homem-fora-da-cidade é um ser degradado ou uma criatura superior" em relação ao homem-quotidiano, ao pobre homem tecido de fragilidades e de temores a quem a solidão assusta e angustia.

"Vae soli! ai do que está sozinho", já o diziam os livros sagrados.

E o capítulo II da "Gênese" assinala que, criado o homem e pôsto no jardim das delícias onde tudo lhe estava sujeito, ainda assim não achou o Criador que lhe bastasse o que lhe dera: "Não é bom para o homem que esteja só"; e deu-lhe, em Eva, a sua primeira companheira.

É verdade que o episódio imediato da serpente e da tentação poderia provocar, na malícia humana, o comentário desabusado de que a solidão às vezes acompanha melhor do que a companhia, ao menos certas companhias femininas. . .

Não haverá, contudo, misantropia (ou mais corretamente, misoginia) que ouse sair do terreno fácil das teorias inconseqüentes: e que, na prática, recuse de fato uma companhia, qualquer companhia, mesmo ou sobretudo a companhia amável que o pode atirar à Queda, mas pode também levantá-lo ao céu...

Realmente o homem isolado, se não fôr um santo ou um gênio ("um bruto ou um deus" é a expressão de Aristóteles) — e um e outro têm evidentemente a sua solidão prodigiosamente habitada — o *homem-só*, é uma abstração.

"Um indivíduo isolado é uma abstração desconhecida da experiência" — afirma-o o prof. Charles H. Colley ("Human nature and the social order"); acrescentando, aliás (o que parece bastante óbvio...), que o mesmo acontece à sociedade "quando encarada independentemente dos indivíduos"...

"ser *um* é cadeia
ser *eu* é não ser..."

De tal modo, que Maurice Blondel (o Blondel denso de "L'action") achou que podia opor ao "penso, logo existo" cartesiano, a fórmula, tão mais humana: "ser é amar" e é, pois, *não ser só*...

Se êsse é o fato, se o homem nunca está só, nem é bom que esteja, convirá, talvez, explicar porque assim acontece.

Tuparelli d'Azeglio (no seu "Curso de Direito Natural") fornece para o fato uma razoável justificação. O homem, diz êle em resumo, necessita de certos subsídios que só na Sociedade encontra: a instrução que lhe desenvolva a inteligência, a educação que lhe orienta e lhe fortaleça a vontade, os cuidados físicos que lhe permitam a formação natural do corpo.

Por conseguinte, é certo que, por natureza, procurará viver em sociedade, maneira única de realizar as possibilidades de que é dotado.

É exatamente o que está em Platão ("A República" — 1.2 — VI): "o que dá origem a um Estado — (no caso, à sociedade) é a incapacidade em que se vê cada indivíduo de se bastar a si mesmo; e a necessidade que têm de uma porção de coisas... A multiplicidade das necessidades a satisfazer obriga a que se reúna um nume-

ro maior de indivíduos: a essa reunião chamamos o Estado", no nosso caso, a Sociedade.

Poderíamos pôr o problema sob outro aspecto e explicar a sociedade não já com o motivo, de certo modo egoísta, segundo o qual cada um de nós se junta aos demais para satisfazer *as suas próprias necessidades*; porém com uma explicação mais altruísta, mais fraternalmente humana afirmando que cada um procura se reunir aos outros para ajudá-los a *satisfazerem as suas necessidades, dêles, outros*.

E assim a sociedade, a tendência social se vai fundamentar no amor, naquele mesmo amor que, no caminho de Jerusalém para Jericó, levou o Samaritano a que visse o seu próximo na pobre vítima espancada pelos ladrões e abandonada à beira da estrada; e que dêle se acercasse para socorrê-lo e ampará-lo, numa demonstração fraternal de que a ninguém se deve deixar só, no sofrimento e na necessidade.

Seja, pois, porque precise dos outros; seja porque queira aos outros ajudar que dêle precisem, o certo é que o homem não ficará sozinho e procurará formar com os outros uma comunidade, na qual melhor obtenha o que lhe é necessário à vida, na qual possa dar aos seus companheiros de jornada na terra o que lhes falta e a êle sobeje.

É claro assim a natureza política do homem "sociável, como diz Aristóteles, em grau mais alto do que as abelhas e todos os animais que vivem reunidos"; acrescentando, aliás, para reforçar a sua tese que "a natureza que nada faz em vão, só ao homem, entre todos os animais, deu a palavra", elemento essencialmente social. (Deu ao homem, mas a mulher quase o tomou de todo...)

Indivíduo e sociedade: entre êsses dois pólos gira e gravita tôda a vida de uma comunidade. E é no justo equilíbrio dos interesses de um e da outra que repousam a paz, a tranqüilidade, o bem-estar, a felicidade de qualquer grupamento humano.

Está, pois, bem estabelecida e posta fora de dúvidas a verdade da fórmula aristotélica : o homem é um animal político.

Firmada a tese, voltamos à antítese: por que haverá de ser o homem, o homem comum de hoje, tantas vêzes infenso à atividade política ?

A resposta é simples e é ela a razão de ser do que aqui se escreve: a repugnância tão freqüente que hoje se encontra em relação à política, provém da falta de

educação cívica,

O homem, vivendo indispensavelmente em sociedade, precisando de sociedade para satisfazer as mais elementares de suas necessidades, devendo servi-la como dela se serve, ignora a natureza de seus deveres cívicos; quando não vai mais longe ainda, desconhecendo a própria existência dêsses deveres.

"A nossa perfeição como pessoa — diz com sua habitual clareza Leonel Franca ("A formação da personalidade") é a perfeição de um ser social; (seria, por conseguinte) essencialmente falha uma educação que não aparelhasse o homem para o cumprimento de suas indeclináveis responsabilidades sociais".

E como o homem existe em múltiplas e, de certo modo, concêntricas sociedades, convirá estudá-lo como membro de cada uma delas para definir as obrigações que por isso lhe incumbem e verificar como é possível prepará-lo para adequadamente executá-las.

É o que veremos nos capítulos seguintes.

INDIVÍDUO E SOCIEDADE

"Todo ser humano vem ao mundo como membro de um grupo: a família" (L. D. Osborn e M. M. Neumeyer, "A comunidade e a sociedade", trad. brasileira da Cia. Editôra Nacional — São Paulo — da obra "The community and society").

A afirmação pode ser ampliada: todo homem ao nascer se encontra integrado em uma série de grupos, ou de sociedades. Família, nação, comunidade humana ("societas generis humani" — Cícero) esperam-no à beira de seu berço para lhe dar o ambiente e o meio em que viva.

Será, talvez, oportuno começar o estudo dessa relação: homem-sociedade, procurando definir mais precisamente o que se entende por sociedade.

"Sociedade, diz Régis Jollivet ("Morale, tome IV" do "Traité de philosophie") é a união moral estável de muitas pessoas, físicas ou morais, colaborando para um objeto comum".

Há, pois, em qualquer sociedade três elementos essenciais: o *fim* comum (que, como fim que é, *define* a sociedade); a *união* (ou *concordância*) *das vontades* que se juntam para obter êsse fim; e, como coordenadora dessas múltiplas vontades para que ajam harmônica-mente, uma *autoridade* sem a qual a sociedade em pouco se fragmentaria e se esboroaria, numa contradição de tendências diversas e incoerentes.

O fim dá sentido à sociedade e constitui o *bem comum* a todos os que dela fazem parte: "tôda associação se faz em vista de algum bem, porque o homem não age senão em vista do que lhe parece um bem (Aristóteles. "Política", 1, cap. I § 1.º)". A vontade só se move para um bem, real ou aparente; êsse será, na sociedade, o que se afigura como tal a tôdas as vontades que a integram.



Bem real ou bem aparente: pois basta que uma coisa, mesmo má, seja vista como boa para que possa mover a vontade. Há, assim, sociedades de bandidos, reunidos em vista ao que a todos lhe pareça um bem: *o mal* dos outros...

No segundo elemento constitutivo da sociedade (a *união das vontades*) encontram-se uma multiplicidade (ou uma multidão) — as vontades — e *uma unidade* — a sua reunião visando à obtenção do fim comum a tôdas. Nesse elemento está claro, também, que a sociedade, mais do que um simples fato, é a afirmação de liberdades que se sujeitam, "identificando-se, de certa maneira, às exigências da finalidade própria à sociedade" (R. Jollivet op. cit.).

Em tôda sociedade há, pois, um aspecto de liberdade: só o que é livre pode verdadeiramente se associar; e um aspecto de sujeição: só se associa quem renuncia a muitas de suas possibilidades livres.

O aspecto de sujeição leva a considerar o terceiro elemento da sociedade: a autoridade que policie a ação das liberdades associadas, definindo, para cada uma, a forma de sua colaboração na obtenção do fim, a tôdas comum.

- 1) Vontades livres,
- 2) reunidas,
- 3) sob o contrôle de uma autoridade,
- 4) para a obtenção do que a todos pareça um bem :

eis o que é — ou como pode ser definida — uma sociedade.

Convirá, desde logo, verificar o que essa definição implica.

E, sem mais, há de se compreender como serão freqüentes os conflitos entre o *bem individual* dêste ou daquele membro da sociedade e o *bem comum* a que essa visa.

Para que a sociedade sobreviva é preciso que o *bem de cada um* ceda diante do *bem de todos*.

A regra parece simples — ao menos no papel... Mesmo aí, porém, há nela muita coisa imprecisa.

Antes de tudo: que se entende por *bem comum* da sociedade? Em outras palavras: há um bem comum da sociedade diferente do bem individual dos societários, ou antes da soma (algébrica, se quiserem) dêsses bens individuais ?

Por exemplo: em uma escola um dos *bens comuns* é a instrução (ou a educação) de todos os alunos, Pedro, Paulo, Sancho e Martinho. É claro, porém, que êsse *bem comum* é exatamente a instrução (ou educação) individual de Pedro, de Paulo, de Sancho e de Martinho.

E se a escola — por uma estranha ginástica do espírito — visasse, apenas, a preparo conjunto de todos os alunos, sem considerar o preparo individual de cada um, estaria trabalhando no vazio... como tantas trabalham, desgraçadamente, considerando apenas o *aluno ideal*, o *aluno-abstração pura*, capaz de absorver tudo, a todo instante, a todo custo.

O que há na vida real, é Paulo, que hoje está distraído; é Pedro que não gosta de História ou de Geometria; é Sancho que só aprende (mas aprende muito) quando quer; é Martinho que "não vai com o professor" (ou vice-versa) e por isso não aprende mesmo... E se a escola visa apenas ao preparo global (ao bem comum...) da classe, é certo que a nada estará visando e atirárá sempre fora do alvo...

É preciso, pois, na consideração de "bem comum da sociedade", qualquer sociedade, compreender que êsse bem deve ser encarado, de certo modo, em função do bem — atual ou futuro, imediato ou mediato — dos membros que a compõem.

"Não absorver o indivíduo na coletividade, reduzindo-o a simples célula de um grande organismo que constitui a sua única razão de ser". (Leonel Franca, op. cit.).

Não fazer de cada homem — ou de qualquer dêles, por mais miserável que seja — uma simples "fração de sociedade", $1/n$, um enésimo, de alguma coisa que será simples abstração se não fôr entendida como um conjunto de partes, cada uma das quais vale por si e vale, de certa maneira, infinitamente).

Aí é que aparece a outra dificuldade da definição. Se tôda sociedade é "um compromisso entre as necessidades (digamos o bem próprio) do indivíduo e as necessidades do grupo (digamos o bem comum) (Ralph Linton: "O homem: uma introdução à antropologia" — trad. de "The Study of man: an introduction", ed. da Livraria Martins), há bens do indivíduo que de modo algum podem ser comprometidos: "Como pessoa, o homem tem um destino seu,

imortal" e não há bem coletivo que possa opor obstáculos à consecução desse inalienável destino — como o querem às vêzes certas fórmulas coletivistas e desumanas.

Há, pois, um núcleo, um "core" de direitos pessoais que qualquer sociedade deve respeitar e sobre o qual não pode "morder" nenhuma abstração de bem comum: "A sociedade não pode frustrar o homem dos direitos pessoais que o Criador lhe concedeu" (Pio XI, "Divini Redemptoris").

Não parece que, com isso, se reduzam demasiadamente os "direitos sociais": em torno daquele núcleo intangível mas evidentemente muito limitado, há toda uma floração de interesses, de necessidades, de aspirações, de bens individuais que devem ceder diante do que beneficia a coletividade.

Por um outro lado há um "bem comum" que é exatamente a existência, a continuação, a sobrevivência da própria sociedade: para que ela dure, para que ela prossiga e para que, assim, quantos a integram possam auferir os benefícios que de sua constituição resultam, é necessário que cada sócio sacrifique este ou aquele interesse individual seu.

Em suma, é preciso evitar os dois extremos.

Para uns, o homem só é homem se está em sociedade; e é para ela que existe "nascemos para a sociedade" (Cícero). Somos, se quisermos, apenas uma engrenagem que só tem razão de ser na máquina da qual é parte.

Para outros, o que existe é o homem só, isolado, solitariamente egoísta que deve buscar, apenas e naturalmente, o *seu bem próprio*, tolerando, quando muito, a sociedade como meio de atingir a esse bem egoísta, único a que visa.

A concepção exata, real e realista, humana e (porque não dizê-lo?) cristã, é aquela que reconhece em cada homem uma inderrocável dignidade, uma pessoa depositária de direitos incontestáveis diante dos quais não há coletividade, não há força de número, não há interesse comum que possa prevalecer; — mas é ao mesmo tempo o membro de um corpo social para cuja felicidade tem o imprescindível dever de contribuir, com todas as energias de seu coração,

com todo o vigor de seu entusiasmo, com todo o calor de seu amor fraterno.

Utilizando a distinção sobre a qual a neo-escolástica de hoje costuma insistir, entre *indivíduo* e *pessoa*, poder-se-á dizer, numa fórmula aproximadamente certa, que o indivíduo existe para a sociedade e a sociedade para a pessoa.

Berdiaeff no seu belo "De l'esclavage et de la liberté de l'homme" (ed. Aubier — Paris) põe, de um modo eloquente, mas que às vezes chega ao exagero, a importância da pessoa em face à sociedade.

"A pessoa não é uma parte da sociedade como não é uma parte da espécie. O problema do homem, quer dizer, o problema da pessoa, passa antes do problema da sociedade... Do ponto de vista existencial, é a sociedade que é uma parte da pessoa da qual representa o aspecto social, como o cosmos representa seu aspecto cósmico... O homem só é uma pessoa quando consegue triunfar da determinação do grupo social".

Vê-se como vão longe, no sentido "personalista", as idéias de Berdiaeff. É verdade que êle as completa com essa outra afirmação: "a pessoa é comunitária, e está comprometida na comunhão com os outros".

Outro autor dos nossos dias, argumenta de modo semelhante — (Pierre Viron, "Civilisation, notre bien commun" — Inst. d'Etudes Corp. et Soc. — Paris): "Se na ordem do ser é a pessoa humana que transcende o Estado e dêle requer uma indiscutível submissão às suas necessidades superiores, já a coisa é diversa na ordem política... A sociedade é feita para o homem... Formada de sua carne e de sua alma, é ela de natureza humana" (e assim) "só de uma fonte pode fazer provir a sua felicidade: o homem".

Blanc de St. Bonnet, por sua vez, afirma: "O direito primeiro de cada homem é a sociedade" pondo-a assim, de certo modo, como simples meio para um fim mais alto.

De qualquer maneira, o certo é que um dos mais graves problemas do mundo de hoje — e, até certo ponto, do mundo de sempre — está nesse equilíbrio, nessa harmonia, nessa justa combinação entre os direitos imprescritíveis da pessoa humana e os direitos

relativos da sociedade em que ela existe e sem a qual não lhe seria possível, nas condições normais da vida, a realização do seu imortal destino.

O estudo da *moral cívica* que aqui nos propomos, visa justamente a esclarecer um dos aspectos mais importantes — e mais descuidados — dêsse grave problema.

AS DIFERENTES SOCIEDADES

Temos, por enquanto, considerado a *sociedade*, como alguma coisa de geral indeterminada.

Na realidade, porém, o que há são múltiplas sociedades nas quais o homem se inclui.

Haverá *sociedades naturais*: e delas a família é a primeira já que todo homem nasce em uma família.

Haverá *sociedades devidas a um direito anterior*: e é assim a determinada sociedade civil ou política da qual, ao nascer, o homem se faz atual ou potencialmente, um cidadão.

Essas duas sociedades podem ser encaradas como sociedades necessárias, já que o homem não as escolhe. Nas sociedades dêsse tipo, como diz Taparelli d'Azeglio (op. cit.), "o dever obriga a vontade".

Há ainda as *sociedades voluntárias* às quais o homem adere livremente: como exemplos podemos indicar a sociedade escolar, a sociedade profissional. Nessas "a vontade é que causa o dever" porque ao aderir a elas o homem livre decide obedecer às regras que as constituem.

Mais geral de tôdas, e natural por si mesma, seria a sociedade humana da qual todo homem faz *naturalmente* parte da qual nenhum pode se excluir. De tal modo, que numa curiosa expressão humorística mas que define bem o que ela seja, quando a Capistrano de Abreu se perguntou uma vez a que sociedade pertencia, limitou-se em responder: "à sociedade humana... e assim mesmo porque não fui consultado..."

A ela, como a tôda sociedade integralmente natural, todo homem pertence e fica sujeito, queira ou não, com tôda uma série de deveres aos quais não se pode furtar.

Sem entrar, porém, em pormenores que excederiam os limites dêsse trabalho, poderemos considerar que o homem pertence :

- à sociedade familiar
- à sociedade escolar
- à sociedade profissional
- à sociedade política ou civil
- à sociedade internacional.

Estudaremos apenas (porque êsse é o nosso objetivo específico) o homem como elemento da sociedade civil, com os deveres que a *moral cívica* assim lhe impõe.

Valerá, contudo, dizer rapidamente alguma coisa sôbre as demais sociedades.

Família

A *família* é a primeira sociedade natural. Hesíodo ("As Obras e os Dias") dizia, com involuntária malícia, que a primeira família foi constituída pela mulher e mais o boi para lavrar a terra...

Aristóteles — que cita e aprova Hesíodo — ("Política", 1.1, c. 1, § 6) declara, com mais respeito, talvez que "a dupla reunião do homem e da mulher, do senhor e do escravo constituiu a princípio a família".

Na *Gênese*, a família aparece com Adão e Eva, primeiros pais, e com Abel e Caim (e com a primeira vítima e o primeiro crime...).

Avançando mais no tempo vemos, na casa humilde que de Nazaré se debruça sôbre o vale macio de Esdrelon, Jesus que cresce em fôrça e sabedoria, sob o olhar virginal de Maria e os cuidados paternais de José: e o conceito de família se nimba de uma luz — mais do que humana.

Se continuarmos a virar as páginas da História e chegarmos aos dias de hoje, vamos deparar, ao lado de lares onde o eterno sentido cristão da família ainda se conserva, outros que, na frase de um escritor americano contemporâneo, são simples "postos de reabastecimento e oficinas de reparação", em que o egoísmo paterno, o egoísmo materno, os egoísmos filiais se limitam à *coexistência*, sem nenhuma comunhão de amor e de sacrifícios que delas faça verdadeiramente uma sociedade e uma família.

A família bem constituída e vivendo de fato como família é, contudo, a sociedade fundamental e primeira.

"O lar é a primeira pequena comunidade. Aí se experimentam pela primeira vez a justiça — e a injustiça. Aí, a autoridade é o império da lei. Aí, o modelo primeiro das convenções sociais" ("Citizens growing up", op. cit.).

Escola

A escola, que muitos consideram apenas um local onde se procura forçar na inteligência ainda plástica das crianças a maior soma possível de informações (sem nada de formação), é ou devera ser, uma verdadeira sociedade onde as vontades dos alunos, reunidas à vontade do mestre sob a autoridade orientadora dêsse, visem a um objeto comum: "a aquisição" não de conhecimentos mas "da arte de adquirir conhecimentos", como define a educação, numa fórmula pedagògicamente admirável, Alfred North Whitehead ("The aims of education"); ou ainda, ampliando o conceito, "o preparo do homem para a vida... tornando-o consciente de suas responsabilidades e de seus deveres, conhecedor de suas obrigações no tempo e dos seus destinos na eternidade, decidido a usar os recursos de sua liberdade para a realização perfeita de sua missão na terra" e na vida (Leonel Franca, "A formação da personalidade").

Considerada, assim, não como uma simples distribuidora de ciência (e que ciência às vêzes!), não como um órgão burocrático em que se dão aulas e se tomam exercícios, a escola assume outro e tão mais alto sentido, como uma comunidade que tem vida própria e um fim específico e natural.

Se nela professôres e alunos vivem como membros de uma sociedade, não só a escola toma mais amplo sentido como nela, e, naturalmente, os alunos aprendem a *viver em sociedade*, preparando-se assim para a vida cívica que os espera na idade adulta.

A escola, constituída em uma *micro-sociedade*, forma a inteligência e a vontade dos alunos para torná-los aptos à vida de colaboração, de sacrifícios, de serviço mútuo, *de amor* que é a vida social. Nela procura-se desenvolver as práticas sociais, seja promovendo trabalhos e exercícios feitos em grupo e cujo resultado de-

pende assim da formação de um espírito de equipe e de colaboração; seja estimulando, com a indispensável prudência, estudos e inquéritos organizados pelos alunos no meio social em que vivem. Assim a êles se mostrará que, sob certo aspecto, "os princípios da vida social e da vida escolar são os mesmos" (John Dewey — "L'école et l'enfant" — trad. francesa da L. L. Pedrex); e se fará com que a escola passe "do estado de turba, de multidão ao de corpo socialmente organizado" (Leonel Franca — "A formação da personalidade." Agir).

Não nos deteremos mais sôbre o assunto porque contamos reservar-lhe um capítulo dêste trabalho.

Profissão

Além da família e da escola, a outra sociedade pertence o homem: e é a profissão que escolheu na vida.

Seja como engenheiro, ou médico, como professor ou pedreiro, como funcionário ou motorista, deve êle considerar-se membro da sociedade profissional a que pertence e que deve ter para êle, além do valor de um ganha-pão com que se sustenta e aos seus, a importância social da missão que lhe cabe na sociedade mais ampla em que vive. Assim considerada, a profissão se insere na sociedade de cuja vida passa a ser um indispensável elemento, de cujo organismo passa a ser um dos órgãos necessários.

Assim não haverá, apenas, no Estado, engenheiros ou médicos, ou carpinteiros, ou comerciantes que isolados nêle tratam de ganhar a sua vida.

Haverá, sim — qualquer que seja a forma como se organizem — a Engenharia, a Medicina, a carpintaria, o comércio que, de um lado, desempenham as funções que a sociedade dêles exige e de outro coordenam dentro de cada profissão, a atividade dos que a compõem.

É claro que isso não significa uma organização em corporações: quer dizer apenas que cada profissão existe como uma coisa *una*, como uma unidade, com um objetivo próprio que é o seu *bem comum* e que colabora para o *bem comum* geral da sociedade inteira.

Sociedade Civil

Chegamos assim à consideração de *sociedade civil ou política* que, sob certos aspectos, engloba e compreende tôdas as outras. Dela é que, especificamente, vai cogitar êste trabalho; deixaremos, por isso, de considerá-la agora, bastando-nos apenas a referência que lhe fizemos e que se destinava simplesmente a colocá-la adequadamente no conjunto das sociedades examinadas.

Sociedade Internacional

Mais ampla ainda do que a sociedade civil ou política é a sociedade internacional.

Poder-se-á, talvez, negar que existe: "não pode ser considerada como uma sociedade, no sentido jurídico da palavra, porque não está sujeita a uma autoridade única, com poderes políticos — "(Régis Jolivet, "Morale"). O que não se nega, porém, (o próprio Jolivet o assinala) é a tendência, de certo modo incoercível, que a humanidade sente para se organizar cada vez mais societariamente, como meio de evitar os conflitos, cada vez mais destruidores, que ameaçam eliminá-la da face da terra. Seja a antiga *Sociedade das Nações*, criada depois da 1.^a Guerra Mundial —(1914-18) e que no seu próprio nome já implicava a existência da sociedade internacional; seja a *Organização das Nações Unidas*, que foi consequência da 2.^a Guerra Mundial, o certo é que a humanidade, esperançada ou desesperadamente, procura vencer o egoísmo nacionalista e reconstruir sob uma forma mal definida ainda, aquêle "um mundo só" (one world)" pelo qual se batia Wendell Wilkie e que seria como que a ressurreição do velho, do belo conceito de Cristandade, de outras eras da História.

Religião

Não se poderia, nesse rápido estudo, deixar de lado a religião.

Sem particularizar — porque não é aqui o lugar de fazê-lo — podemos dizer que quase tôdas as religiões se organizam em sociedades.

Inversamente: as sociedades, para que se organizem, baseiam-se, em geral, em uma fé, humana ou divina, em que se apóiem e em que busquem a força necessária à sua conservação.

A religião — além do que lhe constitui pròpriamente a essência mais que humana — é também uma energia social que em sociedade se organiza e sem a qual tóda sociedade se enfraquece e se entibia.

"Uma consciência social, não apoiada em convicção religiosa, não tem sempre a força para se defender contra o mal organizado. Se a sociedade não possui um ideal espiritual, é casa construída sôbre a areia e não resistirá à tempestade" — quem o diz é o folheto "Citizens growing up at home, in school and after", publicação *oficial* do Ministry of Education, da Inglaterra.

A sociedade religiosa, porém, transcende o âmbito do nosso trabalho: só lhe podemos por isso fazer essa rápida referência indis. pensável.

O HOMEM NA CIDADE

Consideremos, agora,

o homem na sociedade politica

o homem na cidade, os deveres cívicos do homem.

E como primeiro dever cívico do homem está, obviamente, o de colaborar na vida cívica.

A alegação, com que iniciamos êsse estudo: "não sou político, nada tenho a ver com a política" é uma *demissão* incompatível com a posição que o homem ocupa na sociedade civil.

Quem disser isso, e fizer isso, perde evidentemente qualquer direito posterior de queixar-se que as coisas políticas vão mal, que o Estado age de mais ou não age bastante, que o poder fica nas mãos dos incapazes.

Há uma tendência muito difundida que leva a proclamar estrepitosamente *os direitos do homem*.

Essa tendência esquece uma *lei de mecânica politica* de acôrdo com a qual — todo direito é equilibrado por um *dever* que lhe é, de certa maneira, a contraface.

Se o homem reclama que a sociedade lhe respeite o *direito* a isso, o direito àquilo ou àquilo outro, *deve*, preliminarmente, obrigar-se a colaborar na organização dessa sociedade.

Quem não dá alguma coisa à sociedade politica em que vive, como poderá exigir dela seja o que fôr?

E se o cidadão vira as costas à *coisa pública* porque, do alto da sua imaculada pureza, se proclama enojado com as imundícies em que ela se espoja, que direito terá de condená-la quando, para não

sujar a candidez de sua incorruptível virtude, se recusou a colaborar para que se lavassem "as estrebarias de Augias?"

O primeiro — e inevitável — dever cívico está, pois, para o homem, todo homem, em participar corajosamente, destemidamente, com fé e esperança, na vida pública do seu país.

Uma grande voz — a mais respeitada no mundo moral — proclamou-o uma vez quando afirmou que todos "estão obrigados pela lei da caridade social a procurar com tôdas as suas fôrças que a vida de República (quer dizer de sociedade civil) se regule pelos sãos princípios cristãos". (Pio XI — "Carta ao episcopado argentino).

Deve-se, talvez, observar que êsse grave dever se põe como um dever de amor fraterno, "de caridade social" (o que é a mesma coisa).

Não basta, contudo, declarar a obrigação, de um modo geral: os deveres vagos, todo mundo os aceita sem dificuldade... "Todos estão dispostos a morrer pelo próximo — quando essa morte é alguma coisa de distante e não cobrável: o difícil é ceder-lhe êsse pedaço de pão, ou êsses cruzeiros que aqui estão e que me sobram e a êle faltam..."

É preciso, pois, trocar *em miúdos* a importância dessa obrigação cívica: e verificar a que é que ela de fato obriga.

Obriga, antes de tudo, a *procurar conhecer, com ciência e consciência, os problemas políticos*: êsse projeto de reforma que se propôs, aquela lei que pretende fixar impostos novos ou proteger essa ou aquela iniciativa, essa campanha que se faz sacudindo violentamente o "auriverde pendão de nossa terra" (quando, como tão finamente observou uma vez o nosso Machado de Assis, à sombra dos grandes estandartes que chamam a atenção pública abrigam-se muitos estandartezinhos velhacamente particulares e privados que quase sempre ficam de pé, depois que o vento da realidade enrolou o estandarte grande que arrastara a ingenuidade crédula das multidões...).

Estudar os problemas é procurar, em consciência, a verdade que se esconde sob a eloqüência do jornal que estou habituado a ler e onde vou cada dia, por um níquel, buscar as *minhas idéias mais próprias e as minhas mais espontâneas convicções*...

Procurar conhecer verdadeiramente as questões políticas que se agitam no cenário público exige que se trate de ouvir, não apenas

os argumentos favoráveis à nossa opinião (quer dizer muitas vezes: aos nossos preconceitos...) mas também aquêles que lhe são desfavoráveis e opostos.

Já se definiu "o homem de um só livro": Deus livre a sociedade do "cidadão de um só jornal", para o qual cada manhã os redatores anônimos lançam, em milhares de exemplares, dogmas novos que o são porque o "Correio A" ou o "Diário B" o afirma, com a sua desinteressadíssima infalibilidade.

Êsse dever de procurar conhecer realmente as questões graves de interesse público é o primeiro dever cívico de todo homem.

Correlata a êle é a *obrigação de votar; e de votar bem.*

De votar, mesmo que a lei não o obrigue; de votar com sacrifício de tempo, às vezes de saúde, seguramente da paciência necessária para esperar, nas longas filas das secções eleitorais, a vez de chegar à urna e nela depositar, com um voto consciente, a sua convicção democrática e o seu desejo de colaborar para que os melhores governem.

E aí se põe logo o problema do voto esclarecido, honesto, pensado, realmente democrático.

Não o "voto de cabresto" do eleitor que escolhe o candidato que o deputado A, o governador B ou o coronel C indica, sem indagar se de fato é o melhor.

Não o "voto de amizade" que tanta gente honesta pensa que pode dar porque gosta de Fulano, ou foi companheiro de colégio de Sicrano.

Não o "voto de gratidão" em favor de Beltrano que nomeou meu filho, ou meu pai, ou meu bisavô para êsse lugar, ou pelo menos, que quando passou na cidade fêz questão de me visitar em minha casa, fazendo-me personagem importante aos olhos invejosos dos meus conterrâneos...

Seria isso tão justo como se, no julgamento de um concurso, se desse o lugar a êsse porque é amigo, ou àquele que é parente; ou àquele outro a quem se devem favores.

Porque a *eleição é*, em todo rigor da palavra, *um concurso* (e o mais sério dos concursos).

Nêle o eleitor — eu, você, todo mundo — é um juiz que julga — em consciência — *quem é mais capaz de exercer o cargo para o*

qual se faz a eleição: e o seu voto é um *juízo*, com tóda a gravidade que o ato de julgar implica.

De tal modo que dar, conscientemente, o seu voto a alguém que se sabe não ser o mais capaz é não só uma prevaricação (porque corresponde a dar uma sentença manifesta e conhecidamente injusta) como — mais gravemente ainda — um roubo (porque se dá, ou se pretende dar a alguém aquilo a que outro tem direito).

Se o voto fôsse assim entendido por quantos votam, se êsse pesado dever cívico do votante fôsse por êle rigorosamente cumprido, as coisas com certeza iriam bem melhor em nossa terra, e em outras...

Claro é que para assim votar, não basta um eleitor honesto: é indispensável um eleitor esclarecido, capaz de ser juiz numa causa difícil que exige evidentemente conhecimentos que vão um pouco além das 25 letras do alfabeto...

Sem um conveniente preparo cívico, sem um certo grau de *educação cívica*, que é exatamente o objeto dêste nosso trabalho, não há votante digno de o ser, nem voto digno da democracia.

É certo que mesmo o melhor dos votos não basta para garantir a eleição do melhor. Como Chesterton observava, com a sua inigualável finura: o eleitor não escolhe *quem* deve ser eleito mas *qual dêles* se deve eleger ("not who but which"); e muitas vêzes os mais dignos não chegam a ser candidatos pelas dificuldades tódas (inclusive — desgraçadamente — de ordem financeira) que se opõem à sua candidatura...

Em todo caso, por uma espécie de lei de Gresham às avessas: o bom voto acaba por expulsar o voto mau.

E apesar das suas deficiências o bom eleitor e o bom voto fazem a boa democracia.

Como o afirmava Pio XII ("mensagem de Natal de 1944") "já que o centro de gravidade de uma democracia normalmente constituída reside na representação popular... a questão da elevação moral, de idoneidade prática, da capacidade intelectual dos eleitos é, para qualquer regime democrático, questão de vida ou de morte".

O dever de se interessar pela *coisa pública*; o dever de votar, e de votar no mais digno e no mais capaz: a educação de todo jovem deve prepará-lo para o esclarecido cumprimento dessas iniludíveis obrigações cívicas.

A educação cívica vai mais longe, porém; e precisa criar no adolescente uma consciência pública mais definida e mais fundamentada.

E entre os fundamentos dessa consciência está, sem dúvida, a formação de um verdadeiro sentimento democrático.

Mas a democracia, como é fácil elogiá-la, como é difícil defini-la! "A questão da democracia — diz Thomas A. Bailey (The man in the street", MacMillan, 1948) — não é apenas uma questão de ideologia, é uma questão de definição".

Hoje, quando tristes e bem recentes acontecimentos fazem da democracia quase um tabu, todos se proclamam democráticos.

A questão é juntar à democracia um adjetivo que tire a *substância* do *substantivo* prestigioso.

E uns serão pela "democracia popular", outros pela "democracia autoritária", outros pela "democracia econômica"__

É claro que êsses trocadilhos ficam bem para adormecer consciências (já de si mesmo preguiçosas) ou embair papalvos: e não podem ser levados em conta quando se procura — como o estamos fazendo — levar as coisas a sério.

Se se quer, porém, seriamente, procurar uma definição justa, as dificuldades começam.

Quase se diria da democracia o que Santo Agostinho dizia do tempo: todo mundo sabe o que é antes que se lhe pergunte o que seja...

Convirá, contudo, procurar definições sucessivas que, embora deficientes e incompletas, permitam pelo seu conjunto, formar uma idéia do que se quer definir.

Aristóteles, na sua "Política", ensaia diversas formas de definição. E justifica-se desde logo quando diz (liv. VI, cap. III e cap. IV) que, se bem que ao lado da monarquia "pareça que só existem dois governos: a democracia e a oligarquia", há "muitas espécies de democracias" diferentes. De qualquer modo para o Estagirita toda democracia tem, de um modo ou de outro, "a igualdade como base", do que resulta que o povo é quem governa "já que constitui êle a parte mais numerosa do Estado e é a opinião da maioria que faz a autoridade".

Platão, mais sutil talvez, certamente mais malicioso, como aristocrata do espírito que é, afirma na sua "República" (liv. 8, III, 1) que "a democracia acontece quando os pobres, tendo triunfado dos ricos, massacram uns, expulsam outros, partilham igualmente com os que restam a administração dos negócios e os cargos públicos", formando um Estado no qual "todo mundo é livre e cada um faz o que quer" num govêrno que "bem parece ser o mais belo de todos" ao menos aos olhos daqueles que julgam "como as mulheres e as crianças, que admiram os objetos mais coloridos"...

É claro que no caso, a opinião de Platão é suficientemente suspeita, de Platão que pleiteava a comunidade das mulheres para obter filhos eugênicamente mais capazes de dar "bons magistrados": "pois não é assim que se faz com os cavalos e outros animais?"...

Deixando de lado, porém, a poesia e a ironia platônicas, chegamos à fórmula clássica — e que de tantos modos se pode interpretar — de Abraão Lincoln: "govêrno do povo, pelo povo, para o povo".

A *origem* imediata do poder estaria no povo, estando o *povo*, ou *alguém por êle (como mandatário)* no exercício de um governo — que só *ao bem do povo* se deveria destinar.

A fórmula é atraente, sem dúvida: a dificuldade está em aviá-la, porque, conforme o farmacêutico, dela sairá ou o remédio que cura, ou o veneno que mata.

Mais claras, talvez, são as palavras da Declaração da Independência dos Estados Unidos:

"Consideramos por si mesmo evidente que todos os homens são criados iguais e são dotados por seu Criador de certos direitos inalienáveis, tais como o direito à Vida, o direito à Liberdade, o direito de procurar a Felicidade; e que para assegurar tais direitos são instituídos entre os homens governos que derivam seu justo poder do consentimento dos governados".

É interessante observar como a primeira das democracias modernas, fazendo depender o govêrno da Cidade do consentimento dos cidadãos, faz questão, contudo, de afirmar a inalienabilidade de certos direitos essenciais que, por isso mesmo, ficam fora da alçada de qualquer poder humano e pelos quais o homem só perante Deus é responsável.

É de se notar também que, ao contrário da opinião panglossiana de alguns liberalóides que justificam todos os excessos porque a felicidade de cada um é a regra suprema da sociedade, a fórmula da democracia americana — depois de grandemente discutida — não se fixou no *direito à felicidade*, como houve quem propusesse, mas apenas no direito "*à procura da felicidade*", o que é evidentemente muito mais limitado (e muito mais realista...)

Arnold Toynbee ("How to turn the tables on Russia", Companion — agosto 1949), não definindo propriamente a democracia, mas descrevendo antes "o nosso modo de viver ocidental" (our western way of life), caracterizou-o pelo fato de permitir "a procura dos mesmos objetivos, pela escolha (livre) de caminhos diversos": o que é também uma fórmula democrática.

E o gênio admirável de Bergson ("Les deux sources de la morale et de la religion", cap. "Remarques finales. Mécanique et mystique"), depois de observar que "a democracia é a única concepção política que transcende, ao menos intencionalmente, as condições de uma sociedade fechada, atribuindo ao homem direitos inalienáveis", declara que ela, "proclamando a liberdade e reclamando a igualdade reconcilia essas duas irmãs inimigas pondo acima de tudo a fraternidade" e mostrando assim que "a democracia é de essência evangélica e tem como determinante o amor".

Vê-se bem que o maior filósofo do século põe o problema democrático no terreno moral, insistindo sobre a causa que deve orientar toda a ação da democracia: quando é freqüente que dela se queira fazer uma simples obtenção de efeitos, muito particulares e terra-a-terra, pragmáticos e desarraigados do solo fecundo dos princípios que lhes dariam sentido e vida.

Para firmar uma educação verdadeiramente cívica e civicamente democrática é preciso inculcar no espírito dos moços o conceito moral da política que liga ao destino imortal do homem toda a razão de ser de suas atividades comunitárias.

Ainda há pouco Will Herberg, estudando exatamente "a base bíblica da democracia americana" ("Thought", primavera 1955), mostrava como as idéias que inspiravam os idealistas na formação política da América são todas idéias "bíblicas": o fato de não depender o homem de outro homem mas apenas do seu Criador, a

existência nêle de uma personalidade que lhe permite dizer, sob certo aspecto "o mundo foi criado para mim" e não para alguma ficção tão retumbante quanto sem substância; a certeza de sua ligação fraternal com os seus semelhantes que justifica o "ai, do homem sól" das escrituras, e que se traduz no célebre "slogan" moderno de Martin Buber: "é através de um *vós* que o homem se faz *eu*"; enfim, o alto conceito da liberdade e da responsabilidade que se deriva de não ter o homem outro senhor a não ser o Senhor.

Só à luz dessas concepções é que se pode compreender realmente a definição da democracia como "um sistema político que procura combinar o necessário uso da autoridade para objetivos sociais com a garantia institucional contra o abuso dêsse mesmo poder, seja êle a tirania de um só ou a de uma maioria despótica" (W. Herberg, op. cit.).

Assim se poderá sem subterfúgios afirmar com Leonel Franca ("Rumos da Democracia" — em "Alocuções a Artigos", tomo I) que o govêrno democrático é (de fato) govêrno da maioria: "govêrno do povo pelo povo" mas respeitando nas minorias "a totalidade intangível de seus direitos (sejam) os direitos essenciais ao homem (direito à vida, direito ao trabalho, direito à liberdade), sejam os direitos inerentes ao cidadão (direito de divergir da maioria, de exprimir a sua opinião, de defendê-la e de propagá-la nos limites do bem comum traçados pela lei)".

É indispensável, pois, conciliar o direito que tem a *maioria* de decidir a sorte do todo, com o respeito religioso de *cada um*, no que nêle é pessoalmente intangível, como ser dotado dos direitos fundamentais que lhe permitam cumprir a imortalidade de seu destino humano.

Assim é tirania não apenas o govêrno de *um só* que despreze os direitos da maioria, como — e pela mesma razão — o govêrno da maioria que despreze os intangíveis direitos *de um só*.

Uma juventude educada civicamente nessa justa concepção de govêrno e de democracia fornecerá sem dúvida à pátria os cidadãos capazes de a fazerem grande, próspera, humanamente feliz, cristãmente pacífica.



MEC / INEP
SIBS - CIBEC

SEGUNDA PARTE

COMO FAZER A EDUCAÇÃO CÍVICA

A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO CÍVICA

O que vimos, na primeira parte dêste trabalho, mostra bem, de um lado a necessidade de preparar o homem para sua vida na sociedade civil de que faz parte. Mostra, de outro lado, como há de ser difícil e complexa essa preparação.

£ que em cada homem coexistem a necessidade, o desejo altruísta de juntar-se aos outros, de nêles procurar ajuda e companhia, de a êles auxiliar e socorrer; e uma natural tendência egoísta de procurar fazer de si mesmo, o centro e a razão de ser de tudo quanto em tôrno dêle existe.

Da luta dessas fôrças, uma centrífuga que exterioriza e socializa o homem, outra centrípeta que a si atrai e tenta subordinar o meio exterior, da luta entre essas duas tendências contraditórias é que há de resultar o justo equilíbrio que faça do homem um membro da sociedade, sem prejudicar a personalidade que é, de certo modo, a sua mesma razão de ser.

Nessa preparação, na procura dêsse equilíbrio está tôda a educação cívica.

E os meios diversos em que o homem vive e se desenvolve: família, profissão, nação, sociedade religiosa, todos êles colaboram, ou devem colaborar nessa educação.

A nós neste trabalho apenas interessa o papel que a escola pode desempenhar na tarefa educativa que faça do homem um ser social, um cidadão eficaz da cidade que é a sua cidade.

É claro que, se nos limitamos a tal aspecto do problema, não ignoramos os demais; pelo contrário afirmamos que a *escola só* pouco poderá fazer e que se todos os outros meios educativos não colaborarem num esforço conjunto, tudo o que na escola se faça será nada, ou tão pouco.

Vale insistir nesse ponto, porque há uma espécie de deformação profissional a que estão sujeitos os que ensinam e que os leva a exagerar — ao extremo — a influência do ensino sobre o aluno.

A escola será, se quiserem, *um* meio educativo: não é, nunca poderá ser *o* meio educativo.

E a Pedagogia, freqüente em certos meios pedagógicos, que vê com lente de aumento a ação da escola e fecha os olhos às outras influências que plasmam o espírito da criança ou do adolescente, é doença de trágicos efeitos.

O verdadeiro mestre bem sabe, na sua modéstia, como são limitados os seus meios de ação sobre esse obscuro mistério que é uma alma infantil; e quanto é precário e inseguro o efeito de sua ação mais desvelada.

Mais do que a escola, valerá a família; mais do que essa, influirão as companhias; mais do que uma ou outra poderão agir, numa desconhecida trama de ações e de reações, os hábitos e o ambiente, a reflexão própria e as leituras, o cinema, o rádio, a televisão, tantas avenidas pelas quais o mundo exterior penetra e viola o mundo interior que, pouco a pouco, do *caos* da criança ainda indeterminada, se vai transformando no *microcosmo* da pessoa que ela vai ser.

Será difícil avaliar a importância recíproca de tôdas essas influências.

Apenas para chamar a atenção para elas, citemos o curioso (e, é claro, discutível) resultado de um inquérito de que dão notícia J. I. Cohen e R. M. W. Traves (na interessante obra em conjunto "Educating for democracy" — MacMillan. London 1939).

Segundo êles, enquanto a influência moral do professor corresponde a 8, a do chefe escoteiro vale 20, a do pai 40, a da mãe 60, a do companheiro 78.

Fôssemos acreditar nesses números e quase valeria a pena rasgar e destruir tudo o que se escreveu e que tão pouco influiria,

Anima-nos, contudo, a experiência de que nem tão insignificante é a ação da escola.

Mais ainda: como ela agiu sôbre o pai, sôbre a mãe, sôbre o chefe dos escoteiros, sôbre os companheiros da criança, na influência que cada um dêles exerça, se há de encontrar um pouco de sua própria influência.

Vejamos, então, como ela há de agir: a princípio instruindo (o que é tão pouco), depois educando (o que é tão difícil).

A INSTRUÇÃO CÍVICA

Examinamos, na primeira parte, os elementos diversos que correspondem à ação cívica.

Procuramos estudar rapidamente o homem como animal político. Tentamos definir a ação recíproca do indivíduo e da sociedade (ou antes, das sociedades) de que faz parte.

Vimos, sem minúcia, as sociedades diversas que umas nas outras se encaixam e nas quais, tôdas elas, o homem vive e se agita.

De tudo pretendemos concluir alguma coisa sôbre o que deve ser a ação do homem na sociedade de que é cidadão: e com isso já estávamos buscando delinear os princípios gerais a que deve obedecer uma instrução cívica.

Agora, esforçar-nos-emos por completar as nossas idéias e por esclarecê-las.

E inicialmente convirá, talvez, assinalar um gravíssimo perigo que ameaça tôda e qualquer forma de instrução cívica. É a embriagadora tentação de impor aos alunos uma doutrinação partidária.

Não há, nem pode haver totalitarismo que deixe de sucumbir a essa tentação. "Dêem-me as crianças — dizia Lenine — e eu farei em poucos anos uma nação comunista".

Os balilas do fascismo, as juventudes hitlerianas e tôdas as demais que por aí andarem (por aí andam ainda, clara ou disfarçadamente...) são a demonstração evidente dessa terrível ameaça.

Não há Estado que não tenha, nas sombras inconfessáveis de seu coração, uma tendência totalitária e que, por isso mesmo, procura coar todos os espíritos na fôrma rígida dos seus infalíveis princípios...

E a pretexto de educar civicamente a juventude, o que quer — no fundo de suas intenções mais secretas — é plasmar partidários, é

formar sequazes, é acender sectarismos inconscientes no espírito moldável dos jovens.

Para êsse totalitarismo larvado "respeitar (nas minorias) o direito à crítica é contribuir para manter uma atmosfera social parcialmente hostil aos empreendimentos do govêrno que encarna e representa os desejos manifestos da nação. Respeitar-lhe a existência é afastar cada vez mais o povo do ideal e da força da unanimidade" (Leonel Franca, op. cit.).

E o que êle quer, o que êle prega, o que êle impõe é a opinião unânime, é o aplauso sem discrepância, é o plebiscito com 99% de votos favoráveis, é o partido único, é a infalibilidade dos que governam.

Uma verdadeira (e leal) instrução cívica deve evidentemente evitar essa tentação sutil.

A instrução capaz de preparar cidadãos dignos de uma cidade humana, não permitirá —jamais— que se pretenda confundir a pátria com êsse ou aquêle partido político; e que se ensine — como é tão gostoso (— e às vêzes tão proveitoso...) —que para respeitar o sacrossanto princípio da autoridade é preciso ser governista (ou mesmo, na fórmula sabuja que anda por aí corrente: "governista incondicional"...).

Adotando a fórmula compreensiva de Péguy: "Le pécheur est de la chréienté", o pecador também faz parte da cristandade, podemos dizer: o oposicionista é indispensável ao govêrno e lhe é com certeza muito mais útil do que todos os bajuladores de espinha flexível e calo nos joelhos para os quais o mais leviano despacho de um presidente ou a mais ilegal portaria de um ministro é dogma contra o qual só podem levantar objeções os hereges mais satânicos.

O que a instrução cívica deve ensinar aos alunos é o sentimento de dignidade humana, é a convicção da tremenda responsabilidade que repousa sôbre os ombros de cada homem, nessa profunda solidariedade que a todos nos une e que o catolicismo, transportando-a para um plano tão mais alto, chama numa expressão tão bela, "a comunhão dos santos" (que é, também, e de outro modo, a comunhão dos pecadores).

Instruir civicamente na escola é mostrar às crianças que não há *formação*, de qualquer gênero que seja, que não esteja *infor-*

mada de ideal. "O depercimento dos ideais (diz A. N. Whitehead — op. cit.); é o triste sinal da derrocada do homem. Nas escolas de antigamente, os filósofos procuravam inculcar a sabedoria, nos colégios de hoje ensinam-se matérias. A substituição da divina sabedoria que era o objeto dos antigos pela aprendizagem de assuntos em livros de texto, que hoje se pretende dar, marca uma falência educacional".

É preciso, pois, introduzir no que se ensina a dose indispensável do ideal cívico, capaz de esclarecer o espírito do homem, animal político e cidadão do mundo.

Não se fará isso, com certeza, baseado numa doutrinação teórica e específica que dificilmente fugiria à banalidade ou à falsa eloquência, fôfa e sem fundamento.

Mais se fará procurando elevar o nível geral do ensino à consideração ampla dos deveres sociais do homem.

Ao ensinar, por exemplo, a Geografia e a História ("ambas essenciais à educação desde que sejam a Geografia certa e a História certa" como o observou Whitehead) há de se procurar dar ao ensino um caráter humano que geralmente é a êle absolutamente estranho e desconhecido.

A Geografia não será simplesmente a enumeração fastidiosa de rosários de nomes de acidentes geográficos, tão alheios à vida, tão distantes do homem: há de ser sim, o ensino de como vive a família esquimó, nas longas noites frias da Groenlândia, ilhada na sua igloo de gelo; de como o americano da Virgínia canta as glórias do Sul ou conta histórias da guerra de Secessão; de como o camponês da Normandia cuida de seu gado, ara a sua terra, vende o leite de seus estábulos, ou as crias de seus rebanhos.

E a criança sentindo assim que o homem de outras terras vive como êle vive, ou diferentemente de como êle vive, sentirá que êsse homem é alguém de carne e de osso, de sentimentos e de lutas, seu irmão, afinal de contas, nesse vale de lágrimas e de risos em que ambos fazem o seu caminho no mundo.

Formar-se-á, assim, o espírito da solidariedade humana que é uma forma do espírito cívico.

E quando a Geografia que êle estudou lhes contar as lutas do seu patrício que, na terra queimada do Nordeste, vive a tragé-

dia de uma solidão quase permanente; quando lhe mostrar o peão gaúcho, chupando o seu chimarrão no silêncio dos pampas onde o gado adormece; quando lhe fizer sentir a audácia do homem que abre os cafêzais das terras novas e luta contra a geada, ou que, nas planícies do Oeste campeia os rebanhos semi-selvagens e caça a onça pintada e pesca nos rios formigantes de peixe; quando aprender a luta rude do industrial ousado que doma a fôrça das cachoeiras para fazer andar as suas máquinas, o menino das escolas do Brasil há de se sentir mais civicamente brasileiro, de um patriotismo mais consciente, mais esclarecido e mais forte.

Se a história que aprender fôr mais do que "a catalogação sêca de nomes e de datas" a que Whitehead se refere; e de guerras e de cabos-de-guerra e de batalhas e de derrotas que dão à criança a impressão de que o homem é, de fato, apenas "um lobo para o homem", se a História fôr mais do que isso e lhe mostrar o obscuro labor das gerações sucessivas que procuram fazer da Terra morada mais acolhedora para o homem, no desenvolvimento de suas indústrias, no entrelaçamento de seu comércio, na ampliação da sua cultura, com certeza sentirá o menino da escola de hoje a maravilhosa seqüência, no tempo, do esforço conjunto de uma humanidade que busca um pouco mais de conforto, um pouco mais de beleza, um pouco mais de uma felicidade que é a fome inextinguível de todo coração humano.

Essa será a instrução cívica dada através da Geografia e por meio da História.

Seria fácil mostrar como no estudo da Zoologia (e da maneira como o homem busca nos animais os seus meios de vida ou os seus companheiros de trabalho), da Botânica (e das plantas úteis à vida, e dos medicamentos que fornecem, e das culturas em que se multiplicam), da Física (a física do ambiente em que está e que assim se tornará para a criança alguma coisa de tão mais próxima dêle e de a êle tão mais ligada), seria fácil mostrar como a todos ou quase todos os outros ensinamentos se poderá dar uma coloração humana e social que, mais ainda do que o ensino de uma disciplina especial, poderá construir uma verdadeira instrução cívica.

Antes de terminar, porém, com essa parte de nosso estudo, cremos que há lugar ainda para uma observação.

Estivemos procurando mostrar como no ensino dêste ou daquele assunto se pode (e com grande eficácia) e se deve (e com enormes vantagens pròpriamente pedagógicas, mesmo para a aprendizagem de cada assunto) fazê-lo nêle ressaltando o aspecto cívico, comunitário, numa palavra humana (porque afinal de contas tudo isso vem desembocar no homem, o homem que, segundo Berdiaeff, é, de certo modo, o único verdadeiro problema para o homem").

Podemos, contudo, ir um pouco mais longe e um pouco mais fundo.

Em todo o ensino o que é preciso, o que é indispensavelmente preciso, é excitar na inteligência da criança o apetite pela verdade, pela veracidade, pela honestidade intelectual.

Ora, um espírito que ama de fato a verdade, que só quer a verdade e não descansa enquanto não a encontra, que não transige em relação à verdade não aceita nenhum dêsses compromissos com os quais se contrabandeia o êrro a pretexto de tolerâncias necessárias à vida social ou de coexistências indispensáveis à paz da sociedade ou dos povos, um espírito faminto da verdade, quase que diríamos: é essa a definição de um espírito cívico.

"Uma das maneiras de ser útil a seu país, dizia o general Weygand no seu discurso de recepção na Academia Francesa, está em servir à verdade. E não é a mais fácil, nem a menos desinteressada, nem a menos corajosa".

Quando eu ensino Gramática, ou Química, ou Latim, o que eu devo antes de tudo ensinar (a expressão pode parecer superficial ou óbvia mas só para aquêles que nunca ensinaram com amor) o que mais do que o Latim, a Gramática ou a Química eu devo inculcar na inteligência da criança é o desejo de procurar a verdade, de encontrar a verdade, de submeter-se à verdade, qualquer que seja e por mais que divirja dos seus preconceitos ou dos seus interesses.

É certo (graças a Deus é certo!) que a inteligência tem um apetite natural pela verdade e só descansa a ela aderindo. Mas sabemos todos como em tôda parte — inclusive e às vêzes sobretudo na escola em que se ensina o aluno a fraude no modo de aprender (já não dizemos com a cola mas com os processos estereotipados de *problemas-tipos*, de *questionários obrigatórios*, tantos outros — é certo, sa-

bemo-lo todos, como se vicia, com drogas de todo jeito, êsse natural apetite.

No modo de ensinar *qualquer matéria* pode-se e deve-se excitar essa fome do verdadeiro, êsse ódio à mentira, essa alergia pela desonestidade intelectual: e assim se estará realmente preparando um bom cidadão para a cidade, assim se estará inegavelmente fazendo uma *verdadeira instrução cívica*.

É sob essa luz que devemos, a nosso ver, entender a fórmula: "todos os assuntos escolares deveriam contribuir para desenvolver tanto o caráter como a inteligência (do aluno) preparando-o assim indiretamente para a cidadania" ("Citizens growing up, at home, in school and after", pub. do Ministry of Education, da Inglaterra, já citada).

A EDUCAÇÃO CÍVICA

Tudo o que se viu no capítulo anterior será, com certeza, muito pouco e muito pouco útil se fôr apenas alguma coisa *que se ensina*.

Em primeiro lugar porque não basta conhecer o bem para querê-lo. É certo que a vontade quer naturalmente o bem e só quer o bem. Mas pode, perfeitamente, pela sua ação livre, ou fechar os olhos para não vê-lo, ou desviar a vista para um bem menor, um bem egoísta, um bem "torto", e assim querer êsse "falso" bem.

A observação é antiga. E pode ser pagã como Ovídio: "vejo o bem e o aprovo, mas sigo o mal"; e pode ser cristã e dizer como São Paulo (na Epístola aos Romanos —Cap. VII): "eu não faço o bem que quero, faço o mal que não quero".

O conhecer simplesmente, não leva ao agir:

"conheço a côr dos argumentos
e nunca chego aos corações"

como confessava amargamente Fernando Pessoa.

A antiga definição do célebre "Report of the Comission on Reorganization of the Secondary School", de 1918 na "National Education Association", com o fato de ser clássica, não perde por isso a oportunidade de ser citada: educar é "desenvolver em cada indivíduo o *conhecimento*, os *interêsses*, os *ideais*, os *hábitos* e a *capacidade* de encontrar seu lugar (na sociedade) e de assim contribuir para levá-lo e levar a si mesmo a fins mais nobres".

Sem a formação de hábitos, sem o fortalecimento da capacidade de agir, o conhecimento puro seria inútil e sem sentido.

Pode-se ainda dizer coisa análoga de modo diverso.

É verdade que "como nos outros métodos sociais, na educação há uma tendência para suplementar e substituir processos inconscientes e de hábitos por outros conscientes e racionais", (Carl Brinkmann "Civic education" in *Encyclopedia of the Social Science*", ed. por Edwin R. A. Seligman — MacMillan 1937), convirá então procurar transformar em hábitos e modos inconscientes de agir aqueles que a razão e a consciência indicam como os melhores.

De modo que não basta que a escola dê a *instrução cívica*: é indispensável que ela forme *hábitos cívicos* nos seus alunos.

Todos conhecem a anedota que John Dewey conta ("L'école et l'enfant", trad. de L. L. Pedrex) da escola de natação que teria havido em Chicago e na qual se ensinava a nadar em sêco; indagando-se de um aluno o que lhe acontecia quando atirado nágua, respondeu francamente: "Afundo!" "A história merece ser verdadeira", como comenta Dewey.

É preciso, pois, para que o aluno não "afunde" civicamente, quando adulto, fazer-se com que já na escola participe, de alguma maneira, da vida cívica.

É isso o que veremos em seguida.

A ESCOLA COMO COMUNIDADE

Se a escola quer ensinar o aluno a viver em comunidade, como ser social, que se sente parte e responsável de uma sociedade — e se o quer *sinceramente* — deve ela própria se *organizar em comunidade*.

Seria ingenuidade supor que isso é fácil.

É covardia, porém, declarar que é impossível, para evitar as dificuldades da solução.

Não se poderá, evidentemente, indicar, de modo rígido, o processo de fazer de fato da escola uma unidade social, que funcione socialmente.

Tudo quanto dissermos valerá apenas como sugestão: porque só experimentalmente, tentando, errando, ensaiando de nôvo é que se conseguirá encontrar o modo de organizar a escola-comunidade: e é provável mesmo que a solução que sirva para um, a outro não se adapte.

De qualquer modo é necessário dizer qualquer coisa.

E o que primeiro se deve afirmar, e afirmar com insistência, é que a solução é possível, é desejável, é necessária.

"Além das disciplinas (nas quais se ensina o aspecto social) há (a considerar para a formação social) em cada estabelecimento de ensino, a organização da (própria escola) e da vida do aluno. Antes de tudo, a organização da escola... fazendo passar a aula do estado de turba ao do corpo socialmente organizado" (Leonel Franca "A formação da personalidade").

Como obtê-lo?

Um dos modos será procurando com que se faça o *estudo em conjunto* e não isoladamente.

Com a experiência que temos de professor, parece-nos perfeitamente realizável o sistema de dar "*trabalhos em conjunto*", nos quais grupos de alunos colaborem na execução de uma tarefa única.

Será, por exemplo, um exercício de História; nêle se dará a vários estudantes livros diferentes a ler (dois ou três que sejam) nos quais se narra um mesmo episódio. E cada um dêles procurará expor o acontecimento conforme o entendeu no autor que lhe coube, devendo os demais objetar, opor dificuldades, salientar pontos diversos e contraditórios.

Será mesmo possível tentar que dois grupos de alunos se encarreguem de defender pontos de vista opostos: "A vinda de D. João VI foi útil ao Brasil?"; "Convirá, provisoriamente, deslocar populações de algumas regiões do Nordeste até que se possa desenvolvê-las melhor?", "Napoleão foi de fato um grande homem, como contrapôs aos excessos da Revolução francesa?".

Um grupo procurará encontrar e depois expor argumento a favor de uma tese, outro a favor da tese contrária.

É admirável como tais discussões são capazes de despertar interesse e de provocar o estudo.

Bem dirigidos, bem escolhidos os assuntos (e os exemplos dados podem mesmo ser suscetíveis de largas críticas), cremos que permitem que os alunos se sintam unidos de um todo, de um todo que procura uma opinião única (mesmo que não a encontre...). E a colaboração que uns aos outros se dêem (ainda que seja pela divergência e pela crítica) estimula a formação de um sentido social que é, de fato, uma excelente preparação cívica.

Pode-se ir mais longe e por outro caminho.

É um caminho que beira precipícios, é certo. É difícil de trilhar. Não nos parece, contudo, inviável.

Trata-se de fazer com que os alunos participem, de uma ou de outra maneira, da própria organização do regime escolar.

Tentamos uma vez distribuir a tarefa da correção das provas com os próprios alunos (seja cada um corrigindo a sua própria, seja uns corrigindo as provas dos outros): e os resultados foram bastante bons, apesar do pequeno preparo da turma e do fato de ser a tentativa absolutamente isolada.

Em turmas mais adiantadas usamos o sistema de fazer com que a fiscalização das provas escritas coubesse a alunos por eles mesmos

escolhidos. Nesse caso, a tentativa resultou num êxito completo e transformou-se em processo habitual.

Em certas escolas, ou em certos meios, poder-se-á dar a êsse ou àquele aluno (ou aluna) a responsabilidade de velar pela manutenção das aulas, arrumação, limpeza, arejamento, fornecimento de giz, etc).

Nos recreios, também, será possível distribuir entre os estudantes a tarefa de organizar os jogos (campeonatos de pingue-pongue, torneios de futebol com os times escalados, por capitães escolhidos pelos próprios alunos, etc).

Promover-se-ão festinhas: e dar-se-á a uma comissão, a autoridade e a responsabilidade de preparar programas, encontrar "artistas", ensaiar peças, etc.

Criada uma biblioteca, sua manutenção e direção seriam entregues a um aluno ou um grupo dêles (os quais mesmo se poderiam encarregar da própria constituição da biblioteca, arranjando livros, revistas, etc).

Um pequeno jornal que se datilografasse: eis outra iniciativa que permitiria aos estudantes tomar consciência da escola como comunidade e ensaiar uma participação na sua vida "cívica".

Não pareçam essas sugestões revolucionárias: o grande espírito — já tantas vezes aqui citado — de Leonel Franca — que evidentemente não poderia ser acusado de revolucionário (no mau sentido da palavra — parece ir mais longe quando tem a coragem de sugerir "a associação gradual dos próprios alunos ao exercício da autoridade" (op. cit.). E reforça a sua opinião citando a de Foerster". Nada liga tanto o homem à ordem moral como fazer alguma coisa para defendê-la" ("L'école et le caractère").

Como se vê, há maneiras inúmeras de fazer com que a escola funcione como uma comunidade, comunidade parcial, pode ser, mas certamente capaz de criar, de estimular, de fortalecer nos alunos a sua consciência social, o seu senso comunitário, o seu espírito cívico.

O que haverá a fazer é escolher essa ou aquela maneira, mais adaptável a essa ou aquela região, a êsse ou aquêlo grupo social.

E ter a humildade suficiente (sem ela ninguém é educador), de abandonar um caminho quando se verifica que não leva adiante,

de reconhecer que uma experiência falhou, de aceitar críticas e emendas, de não querer insistir numa tentativa quando (seja porque de si mesmo tenha deficiências, seja porque não se adapte à situação e ao meio) acontecer que não dê resultado, não provoque interesse, não seja realmente "social" para o grupo de alunos aos quais se quis aplicá-la.

OS INQUÉRITOS SOCIAIS

No capítulo anterior consideramos a escola como uma unidade social isolada. Êrro evidente, se aí parássemos.

Era, contudo, indispensável procurar primeiro fazer realmente da escola uma comunidade: em seguida é que se poderá completar a solução e tratar de integrá-la (não apenas pelo que ensina, senão pelo modo como vive) na vida da sociedade em que existe.

Aí se encontra um nôvo e excelente campo no qual se pode estimular a educação, a formação cívica do aluno.

É preciso que o aluno e a escola procurem conhecer a vila, a zona rural, o bairro em que estão, com seus problemas, suas dificuldades, suas realizações, seu modo de viver, suas atividades econômicas, culturais, espirituais.

Para isso promoverá o professor, inquéritos sociais muito simples de que se encarregarão os alunos.

Evidentemente o objetivo real dêesses inquéritos seria menos conhecer e determinar tènicamente aspectos do bairro, da zona, da vila em que a escola está (o que exigiria meios e técnicas que normalmente escola e professor não podem ter) do que fazer com que os alunos se interessem pelos problemas do grupo humano em que vivem, sintam as suas dificuldades, partilhem, por simpatia, dos seus anseios, adquiram, enfim, aquêle *senso social* que é, afinal de contas, o objetivo de tôda *educação verdadeiramente cívica*.

Não poderíamos indicar, sem mais, quais os inquéritos que poderiam ser feitos. É claro que dependerão de cada meio, de cada escola, de cada grupo de alunos, das possibilidades do professor, da reação da comunidade, e muitos outros fatores variáveis em cada caso.

Poderemos, contudo, lembrar algumas *possibilidades*, com a *restrição bem clara* de que só serão mesmo possíveis em certos casos; e em outros se tornariam absolutamente contra-indicadas.

Parece-nos, porém, que a exemplificação, com as limitações explícitas que fizemos, é indispensável para compreender o que na verdade se quer sugerir.

Assim é que num bairro da cidade, escolheria o professor, um grupo adequado de alunos e dar-lhe-ia como tarefa o preenchimento, por êles próprios, de fichas, que êle, professor, teria preparado (ou melhor, que um serviço central prepararia) nas quais registrassem o número de componentes de cada lar, distribuídas pelos sexos e por classes de idade, com o número de cômodos ocupados. Assim, as escolas (e os alunos) "sentiriam" um pouco o problema familiar e a questão da "habitação popular": e, de certo modo, despertariam o sentimento da necessidade de "dar um lar decente a cada família": o que é, sem dúvida, um dos grandes problemas cívicos das nossas cidades; sem contar o sentido que o estudo demográfico da Geografia passaria a ter para o aluno.

Outro inquérito, talvez mais capaz de interessar aos alunos: o preenchimento de fichas em que registrassem casa a casa (distribuídas as ruas pelo grupo de estudantes) quais os tipos de diversão: cinema (quantas vezes por mês?), futebol (no rádio? no campo? em favor de que clube?), banhos-de-mar, passeios, novelas de rádio, leituras (revistas de quadrinhos?...).

Ainda se poderia inquirir, pelo mesmo processo, a maneira como as várias deficiências urbanas afetam a vida de cada família (falta água? tem esgôto? quanto tempo leva para ir ao local de trabalho? que veículo usa? que espécie de ruído mais lhe impede o sossego?).

Numa escola rural, o tipo de inquérito seria outro: e não temos competência para indicar quais deveriam ser. Talvez indagar o que cultiva; se usa enxada, ou arado; se as chuvas ou as geadas perturbam a colheita; se há transporte para o que se produz.

É claro que tudo isso se faria *reduzido a sua expressão mais simples*; e que não se pretenderia um rigor que não é compatível com o modo de inquirir e que *nem mesmo é o objetivo do que se pretende fazer*.

Com efeito, o que se quer — só o que se quer — é de um lado ligar a escola à comunidade onde vive, e de outro despertar nos

alunos o senso dessa comunidade e a consciência da responsabilidade cívica que nêles se deve formar.

O programa exposto não é fácil de executar (mas as coisas que "valem a pena" em geral não são fáceis...; nem tem qualquer pretensão à infalibilidade e reconhece (antes que outros o façam...), as suas falhas, as suas deficiências, a sua inadequação a essa ou àquela realidade.

Visa, apenas, a mostrar um caminho (que não é nôvo e não é nosso); e a abrir o apetite, certo de que é um pouco essa função da maioria dos processos educativos: servem de aperitivo que desperte a fome insaciável da verdade procurada, querida, quase sempre apenas parcialmente encontrada.

Apenas convém lembrar que se tudo isso é sonho, é teoria, é coisa no ar e sem fundamento, há muita gente hoje pelo mundo que sonha êsse sonho, que vive essa teoria, que acredita que essa "coisa no ar" tem fundamento — ou, mais ainda, é um dos fundamentos do verdadeiro processo educativo das democracias.

"Numerosos são os exemplos de métodos, (realizados) em pleno êxito de cooperação entre a escola e a comunidade" escrevia recentemente Edward G. Oesen ("Coordenação dos serviços educacionais da comunidade" — trad. portuguesa em "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos" out. a dez. 1954). E citava além do seu "School and community program", o exemplo do que se fêz no Estado de Washington (Estados Unidos) quando, reunindo os professôres e os responsáveis pelas principais atividades locais, organizou-se um inquérito do qual resultou uma série de iniciativas plenamente eficazes que integravam a escola e os seus alunos na vida comum da cidade. Jogos, campeonatos atléticos, concertos, teatros, estudos dos recursos naturais, danças folclóricas — todo um conjunto de atividades nas quais a participação simultânea das populações escolar e extra-escolar rompia a barreira até então existente entre as duas e fazia de fato da escola um elemento vivo da cidade.

Mesmo entre nós, coisas semelhantes já têm sido tentadas; e ainda recentemente de uma delas se dava notícia em "Educação e Ciências Sociais" (boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — dezembro de 1956) onde Andrew Pearse contava o que

se tentava para unir "A escola e o seu bairro no Rio" (a escola era a "República Argentina" e o bairro, Vila Isabel). Os processos eram diversos dos que citamos; mas o fim o mesmo.

Não deixa de ser curiosa a coincidência que faz com que essa tentativa se tenha realizado num bairro ligado ao folclore carioca justamente quando o folclore sempre foi dos meios indicados para a integração "escola-comunidade": e que, com "o feitiço da Vila", o nosso grande Noel Rosa se veja assim introduzido em assunto tão sério como êsse que estamos tentando estudar...

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA VIDA COMUNITÁRIA

A maneira de agir que se sugeriu nos capítulos anteriores leva diretamente a uma participação cada vez mais íntima da escola na vida de comunidade cívica em que existe.

Bastar-nos-á por isso, agora, para concluir, salientar e grifar êsses modos diversos de participação, encarados com aquela distribuição esquemática e paragrafal, tão do agrado dos expositores acadêmicos e profissionais...

No estudo da *Geografia*, os inquéritos sugeridos poderão se fazer para a determinação de característicos geográficos do bairro em que vivem os alunos e a escola existe. Com pequenas plantas (copiadas das existentes) farão os alunos levantamentos muito simples dos dados *humanos* do bairro: igrejas, cinemas, clubes, teatros, escolas, padarias, fábricas, tôdas as demais atividades espirituais, comerciais, industriais que fazem a vida do bairro. Os inquéritos familiares, citados antes, se enquadram no mesmo tipo: e dão à Geografia que os alunos estudarem em escala maior, um aspecto mais vivo, mais real, mais capaz de interessá-los. Talvez conhecendo a fábrica de tecido que a firma X mantém na rua A, o aluno Pedro se interesse mais pela produção industrial do Brasil; e verificando quais os legumes (e porque preços!) o Sr. Manuel Silva vende na sua quitanda da rua B, sinta êle melhor o problema da produção agrícola no Distrito Federal, as "manchetes" sôbre o "cinturão verde" com que a imprensa amarela faz demagogia, a afirmação ainda repetida que o Brasil é um "país essencialmente agrícola" (e a *essência* aí muitas vêzes se divorcia radicalmente da simples existência...).

No estudo da Aritmética, os inquéritos poderão fornecer dados muito mais reais para as operações e os exercícios a fazer sôbre o número de crianças, e de mulheres, e de pintores ou pedreiros do

bairro; e os preços-médios do quilograma de arroz e o custo de 12,50 m de brim do Armarinho do Sr. Alfredo; e o que pesa realmente um quilograma nas balanças extrametrológicas do bairro (e assim já estaria também estudando, com o sistema métrico, alguma coisa de Física).

Como se vê, essa participação na vida da gente que mora em torno da escola pode dar matéria para um sem-número de estudos: e provocar, com êles, uma integração cívica, modesta sem dúvida, mas real e viva, que comece, de fato, *qualquer coisa* capaz de continuar pelos anos afora, fazendo verdadeiramente do aluno um cidadão consciente e interessado na vida política do país.

Essa aprendizagem na vida e da vida, dará à escola o seu verdadeiro sentido: "há uma única matéria (a estudar) no currículo moderno: é a Vida em tôdas as suas manifestações (A. N. Whitehead op. cit.). E as manifestações da vida não são aquelas palavras tonitruantes com que se fazem discursos e se escrevem artigos (e livros como êste...): são simplesmente, modestamente, humildemente, o preço do pão na padaria, o número de pessoas que dormem num só quarto no meu bairro ou de católicos que freqüentam a igreja de Cristo Rei (cuja flecha eu vejo da janela da minha classe projetando a sua cruz sôbre o azul imaculado dos céus do Brasil).

Essa aprendizagem da vida, da vida que sofre e que ama, que chora e que passa fome, que ri e que ora, que planta firmemente os pés na terra mas levanta os olhos iluminados para o céu, êsse contato com o homem de carne e de espírito que a seu lado vive e vai morrer, que ela conhecia tão pouco e vai agora aprender a conhecer mais, é que faz da criança que estuda na escola um verdadeiro cidadão da cidade humana: "porque afinal de contas o de que nós precisamos hoje no mundo é apenas de amor: nós não sabemos amar!".

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)