



## **Biblioteca Breve**

SÉRIE PENSAMENTO E CIÊNCIA

A PEDAGOGIA PORTUGUESA  
CONTEMPORÂNEA

COMISSÃO CONSULTIVA

JACINTO DO PRADO COELHO  
Prof. da Universidade de Lisboa

JOÃO DE FREITAS BRANCO  
Historiador e crítico musical

JOSÉ-AUGUSTO FRANÇA  
Prof. da Universidade Nova de Lisboa

JOSÉ BLANC DE PORTUGAL  
Escritor e Cientista

DIRECTOR DA PUBLICAÇÃO  
ÁLVARO SALEMA

ROGÉRIO FERNANDES

# A pedagogia portuguesa contemporânea



PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS  
SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA

*Título*  
A Pedagogia Portuguesa Contemporânea

---

*Biblioteca Breve / Volume 37*

---

Instituto de Cultura Portuguesa  
Secretaria de Estado da Cultura  
Presidência do Conselho de Ministros

---

© Instituto de Cultura Portuguesa  
Direitos de tradução, reprodução e adaptação,  
reservados para todos os países

---

1.<sup>a</sup> edição — 1979

---

*Composto e impresso*  
nas Oficinas Gráficas da Livraria Bertrand  
Venda Nova — Amadora — Portugal

**Junho de 1979**

## ÍNDICE

	Pág.
Introdução .....	6
I — Bases de uma pedagogia científica na 1. <sup>a</sup> República.....	8
II — António Sérgio: Uma pedagogia para o «ressurgimento» nacional .....	41
III — Faria de Vasconcelos e a pedagogia experimental ....	110
IV — Focos institucionais do movimento da escola nova.....	119
V — Bento de Jesus Caraça: A cultura integral do indivíduo e a defesa da «escola única» .....	129
VI — O programa pedagógico universitário.....	135
VII — A Pedagogia sob o «Estado novo» e o 25 de Abril .....	138
Notas .....	141
Bibliografia.....	161

## INTRODUÇÃO

Mais uma vez o autor pede escusa para somente apresentar os andaimes do edifício em lugar da construção completa. Pediu-a em *O Pensamento Pedagógico em Portugal* e volta agora a fazê-lo. Por que motivo se não abalança a trabalho de maior tomo e porque não vacilou em aceitar a tarefa modesta de ficar por um bosquejo, eis as perguntas que, naturalmente, ocorrem a quem tenha o gosto de procurar as razões das coisas. Expliquemo-nos, pois.

Na presente situação cultural portuguesa é um lugar comum apontar a dedo a nossa indigência de investigação no campo das ciências humanas, designadamente no sector da história da educação e da instrução pública. Apesar de terem surgido nestes últimos anos alguns trabalhos de mérito, e apesar de outros se encontrarem na fase de preparação, a verdade é ainda ser muito o terreno a desbravar. Até porque, acrescenta-se, não faz pesquisa científica quem se limita a espulgar ninharias pregressas e a amontoar informações desacompanhadas de elaboração.

Assim sendo, cingir exaustivamente o tema «Pedagogia Portuguesa Contemporânea», sem o necessário apoio de

outros estudos monográficos prévios que ajudassem a assentar os caboucos deste, significaria uma absorção total, ou quase, durante alguns anos, o que está fora das minhas possibilidades pessoais. Isto, claro está, a admitir-se como possível a realização de um trabalho dessa ordem por um só indivíduo em lugar de uma equipa.

Pareceu preferível, pois, renunciar a essa ambição e ficar-me pelos lineamentos de um tema que, na sua riqueza, poderá despertar as atenções de investigadores e estudantes, trazendo-os a um campo onde os seus esforços serão certamente recompensados.

Tal a ambição de mais este livrinho. Servir, quando muito, de lampadazinha bruxuleante a quem quiser aventurar-se por estas paragens penhascosas da nossa terra. Com a certeza de que, além dos barrocais que um certo cosmopolitismo *blasé* se compraz em apontar, o paciente leitor também achará as altas cumeadas, de onde se avista o mais dilatado horizonte e onde o homem, ao contacto com a luz, avança em liberdade.

Outubro, 1978

## I / BASES DE UMA PEDAGOGIA CIENTÍFICA NA 1.ª REPÚBLICA

Um dos aspectos mais característicos do movimento pedagógico português durante a 1.ª República é o seu vigoroso impulso em ordem à constituição de uma pedagogia científica <sup>1</sup>.

Essa tendência começara a manifestar-se entre nós na segunda metade do século XIX <sup>2</sup>. Já em 1879 se regista que a Direcção-Geral da Instrução Pública tomava disposições para cumprir a portaria de 10 de Dezembro do mesmo ano, inserida no *Diário do Governo*, n.º 282, ordenando a realização de um «ensaio comparativo» do *método usual* para o ensino da leitura e do *método de João de Deus*. A experiência não parece ter seguido avante <sup>3</sup>, ao mesmo destino inglório tendo sido votada a sugestão de Amaral Cirne, também formulada nesse período, para que uma comissão de médicos, a nomear pelo Governo, investigasse os efeitos da apresentação tipográfica da cartilha de João de Deus na fadiga visual <sup>4</sup>.

No plano doutrinal, salienta-se a posição de F. Adolfo Coelho que, em 1883, escrevia: «A moderna ciência da educação não formula preceitos deduzidos por processos puramente racionalísticos: observa e experimenta; depois só induz e deduz» <sup>5</sup>. Esta intuição levava-o a procurar na



história da humanidade os processos pedagógicos de valor, confirmados pela prática social secular, mas igualmente o conduzia a encontrar os fundamentos da educação nos dados fornecidos pelas ciências psicológicas. Assim, naquele mesmo ano, chamava a atenção no *Jornal do Comércio* para o célebre livro de Preyer, *A Alma da Criança*, acentuando o alcance do estudo sistemático da psicologia infantil, na confluência das contribuições de outras ciências, entre as quais a psicologia dos animais inferiores e a psicologia humana geral <sup>6</sup>. Ainda nesse ano, o intrépido conferencista do Casino condenava os programas de Pedagogia em vigor nas Escolas Normais Primárias, considerava necessário fazer preceder pelo estudo da Psicologia a formação em Pedagogia teórica e preconizava a criação de um «Paedagogium», segundo o modelo austríaco, consagrado ao aperfeiçoamento do professorado <sup>7</sup>. Nessa linha de orientação, criticava as Conferências Pedagógicas (correntes, entre nós, na época), assinalava a pobreza do seu temário e observava que delas se poderiam ter extraído apreciáveis resultados se «tivessem feito compreender a todos os seus membros a distinção fundamental que existe entre o método científico e o método elementar no ensino» <sup>8</sup>.

É ao Curso Superior de Letras que parecem dever-se as primeiras tentativas de introdução dos estudos de psicologia, em ordem a servirem de suporte à prática pedagógica. Um projecto elaborado por Jaime Moniz, em 1885, e aprovado, graças aos seus esforços, no Conselho Superior de Instrução Pública, previa uma disciplina de Psicologia e Ciência da Educação. O projecto foi retomado, com alterações, em 1889, por José Luciano de Castro, então ministro do Reino, e apresentado à Câmara

de Deputados, onde, aliás, nem chegou a ser discutido <sup>9</sup>. Também nele figurava a cadeira de Psicologia e Ciência da Educação, dentro dos propósitos de transformação do Curso Superior de Letras numa escola normal destinada aos futuros professores do ensino secundário. Nesta conjuntura, Ferreira-Deusdado, que em 1888 recolhera uma série de artigos sobre as tendências evidenciadas no volume intitulado *Ensaio da Filosofia Actual*, inaugurava em 1889-1890 um curso livre de Psicologia Aplicada à Educação, encerrado em 1892 <sup>10</sup>. A crise do Ultimato determinava a queda do governo, ao que se somava a crise financeira, com a severa compressão de verbas que lhe foi consecutiva, ordenada por Dias Ferreira e Oliveira Martins. Inviabilizada por este modo a reforma do Curso Superior de Letras, o seu conselho escolar voltou a pedir ao governo, em 30 de Junho de 1894, ao menos a criação da citada cadeira. O resultado foi, mais uma vez, nulo <sup>11</sup>.

Só em 1901 seria finalmente reformada a instituição, figurando a Psicologia no quadro das suas disciplinas como uma especialização da Filosofia, ao mesmo tempo que se previa que a cadeira de Pedagogia compreendesse entre outras matérias, as bases psicológicas de educação <sup>12</sup>.

Foi no quadro dessa reforma que, no ano lectivo de 1907-1908, num curso de Pedagogia destinado a futuros professores do ensino secundário, pôde Adolfo Coelho ocupar-se largamente de Pedologia e dar conta de investigações pedagógicas pessoalmente realizadas entre os alunos da Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio, de que foi director <sup>13</sup>.

Ligadas aos cursos de Letras, a Psicologia e a Pedagogia corriam sérios riscos de se privarem da

contribuição das ciências positivas, não obstante a orientação de Adolfo Coelho, na última daquelas matérias, ser decididamente experimentalista e crítica. O movimento das ideias ia, contudo, no sentido da renovação dos métodos pedagógicos e, portanto, da abertura de escola portuguesa às modernas tendências do ensino além-fronteiras. Esse movimento levava, naturalmente, à reformulação do papel atribuído às duas disciplinas no quadro das ciências da educação.

O decreto de 29 de Maio de 1907, emanado da Presidência do Conselho de Ministros, reconhecia, mais uma vez, a necessidade imperativa de uma reforma da instrução pública como condicionante do desenvolvimento nacional, apontava a vantagem de nos aproveitarmos da experiência pedagógica dos países estrangeiros e abria um concurso de bolsas de estudo para a Alemanha, Inglaterra, França, Áustria, Suíça, Bélgica, Suécia e Itália <sup>14</sup>. Apesar de todas as deficiências, a lei permitiu que vários elementos do corpo docente português tomassem contacto directo com inovações pedagógicas em nações mais adiantadas, trazendo para o nosso meio concepções susceptíveis de romper com a rotina. Foi o caso de João de Barros, cuja missão se desenrolou em Espanha, França, Inglaterra e Bélgica. No respectivo relatório fala-nos dos liceus franceses e ingleses, da École des Roches, do Colégio Sainte-Barbe, de Bedales e de Eton, assim como das teorias pedagógicas de Eslander. É ainda o caso de António dos Reis Silva Barbosa e de José Júlio Bettencourt Rodrigues, o primeiro dos quais se ocupou do ensino secundário na Alemanha, em especial das disciplinas de Ciências Naturais e de Química, ao passo que o segundo nos relatou o seu estágio em Bruxelas com

vista ao aperfeiçoamento didáctico no âmbito das disciplinas de ciências físico-químicas e histórico-naturais <sup>15</sup>.

A despeito do valor desta actividade de doutrinação pedagógica, não se superava geralmente o plano do que Raymond Buyse chamaria «pedagogia experienciada», assente quase exclusivamente na observação. É exemplo disso o livro de Bernardino Machado, *Notas de um Pai*, no qual se compendiam apenas anotações avulsas sobre o comportamento das crianças, em contraste com outras obras do mesmo autor sobre o sistema português de ensino. A concepção de uma ciência pedagógica experimental já aflorava, contudo, nos escritos de alguns professores. No grupo de bolseiros que se deslocaram ao estrangeiro de harmonia com o decreto de 29 de Maio de 1907 figurava Luís Cardim, que visitou a Inglaterra e a Alemanha. No seu relatório (complementar, até certo ponto, do de João de Barros, com quem fez parte do percurso a que se refere), aludia às escolas inglesas chamadas «de demonstração» (análogas ao que hoje denominaríamos escolas-piloto) e salientava: «Estas últimas, a tendência é para se tornarem igualmente verdadeiros laboratórios de pedagogia, em que, com os cuidados e escrúpulos que o caso impõe, vão sendo experimentadas ideias e colhidas estatísticas (...)» <sup>16</sup>. Em sentido aproximado se pronunciava Albano Ramalho, em *Impressões sobre as escolas de França e Bélgica e crítica da Educação e Instrução Primária em Portugal*. Estabelecendo contrastes a cada passo entre as nossas instituições e as dos países visitados, sublinhava o papel da ciência da criança e o da experimentação no quadro da revolução pedagógica em curso, ao escrever: «A evolução das ideias educativas chegou hoje a um período caracterizado por

uma reacção intensa e constante contra a longa prática dos séculos passados, contra o ensino consistindo no emprego de métodos e processos sem uma base científica, racional e fixa. Fazer uma matéria de ensino desta ou daquela forma, porque os antigos assim faziam, — era a pedagogia do passado; fazer desta ou daquela forma orientados pelas leis da psicologia fundadas na experiência e não só na observação, fundadas por essa ciência nova que os pedagogos denominam pedologia — parece começar a ser a *pedagogia* do presente»<sup>17</sup>. Referindo, em seguida, as investigações de Binet, Albano Ramalho dava notícia da criação de numerosos laboratórios de pedologia na França e na Bélgica, vincava o carácter experimentalista das modernas ciências da educação e o alcance das pesquisas concluídas naquele domínio e perguntava, pondo em foco o facto de a Pedagogia ter entrado, então, numa fase de tenteamento, em busca de novas práticas: «Que serão os métodos educativos amanhã? Como serão os programas elaborados e quão diferentes serão os processos dos que hoje são empregados e reconhecidos como bons pela maior parte dos educadores? Ninguém o sabe. A pedologia já derrubou alguns, ainda há pouco reconhecidos como bons; já fez luz sobre diversos princípios; continua a formar-se, continua a estudar experimentalmente a criança em todas as suas manifestações e actividades; em todo o seu desenvolvimento físico e psíquico»<sup>18</sup>.

Esta corrente de ideias, fruto de múltiplas contribuições doutrinárias, acabaria por se reflectir a nível institucional, tanto nas estruturas do Estado como e iniciativas de associações cívicas que as organizações revolucionárias e operárias animavam.

Em 1911, a reforma republicana do ensino criaria as Faculdades de Letras e as Escolas Normais Superiores. O curso de Filosofia, ministrado nas primeiras, passaria a incluir a Psicologia Experimental, ao mesmo passo que se fundavam laboratórios, anexos às Faculdades, com o objectivo de constituírem meios auxiliares não somente dos estudos filosóficos mas também da formação pedagógica proporcionada pelas segundas <sup>19</sup>. Paralelamente, no ensino normal primário, adoptar-se-iam resoluções destinadas a elevar o nível qualitativo da preparação do corpo docente. A reforma de 1911 prescrevia, no currículo das respectivas escolas, não apenas a Pedagogia Geral e a Metodologia do Ensino Primário mas também a Pedologia, ao mesmo tempo que junto daquelas escolas se instituíam laboratórios de Psicologia Experimental e de Antropometria <sup>20</sup>. Ligada à Higiene Escolar, a Pedologia surgia, posteriormente, na lei 233, de 7 de Julho de 1914 e no decreto n.º 2213, de 10 de Fevereiro de 1916 <sup>21</sup>. Em 1919, os decretos n.ºs 5787-A e 6203 voltavam a unir a Psicologia Experimental e a Pedologia, ambicionando-se, conforme anota José Salvado Sampaio, não apenas proporcionar conhecimentos sobre a natureza e o mecanismo mental do adulto e da criança mas também o estudo objectivo dos fenómenos psíquicos e respectivas aplicações à técnica pedagógica. Ainda se previa que os futuros professores se exercitassem no emprego de testes mentais, realizassem observações antropométricas, além de exames psicológicos aos alunos, ao mesmo tempo que a metodologia adquiria uma feição experimentalista. O decreto 6351, de 14 de Janeiro de 1920, viria depois regulamentar o funcionamento de vários auxiliares de

formação pedagógica, entre os quais se contavam laboratórios e gabinetes de experimentação <sup>22</sup>.

Estas disposições legais criaram um quadro favorável ao refrescamento dos processos de formação docente e trouxeram à actividade alguns professores de mérito incontestável. Na Escola Normal Primária de Lisboa confiou-se a Alberto Pimentel Filho um curso teórico de Psicologia, ao passo que António Aurélio da Costa Ferreira se encarregava do ensino da Pedologia. Em 1919-1920 foi responsável por um curso de psicologia experimental destinado aos candidatos a professores primários.

À semelhança do que sucedera no estrangeiro tinha surgido entre nós um certo número de «centros de investigação pedológica», para usarmos uma expressão de Alves dos Santos, cujo objectivo era obter «factos em primeira mão» sobre os problemas relativos ao crescimento da criança portuguesa <sup>23</sup>.

No quadro da Sociedade de Geografia de Lisboa funcionavam, já anteriormente a 1911, a Liga Nacional de Instrução e a Liga de Educação Nacional, a primeira das quais, especialmente preocupada com o ensino primário e secundário, se propunha criar escolas e colégios secundários modelos, recorrendo aos moldes adoptados nas nações mais desenvolvidas <sup>24</sup>. Se estes propósitos não passaram de intenções, registe-se, no entanto, a acção da Liga Nacional de Instrução no domínio da propaganda dos princípios da pedagogia científica. Em 1909, a pedido da instituição, Faria de Vasconcelos repetiu um curso de Pedagogia e Psicologia Experimental realizado na Universidade de Bruxelas, o qual viria a ser recolhido em volume e repetidas vezes reeditado <sup>25</sup>.

Outras instituições, entretanto, sobressaem no campo das investigações pedológicas, segundo Alves dos Santos. Em primeiro lugar, a Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio, dirigida por Adolfo Coelho, escola experimental pela sua própria índole e animada por um mestre claramente empenhado na pesquisa pedagógica. Igualmente digna de registo é a Escola-Oficina n.º 1, dirigida por António e Adolfo Lima, e mais tarde por César Porto, cuja fundação se deve à Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas e que constituiu uma tentativa de educação primária e profissional segundo uma nova concepção curricular e didáctica <sup>26</sup>. Outras instituições mencionadas por Alves dos Santos são o Instituto Médico Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, à frente do qual se encontrava António Aurélio da Costa Ferreira, as Tutorias de Lisboa e do Porto, orientadas, respectivamente, pelo juiz Pedro de Castro e pelo Prof. Mendes Correia, a Escola Central de Reforma de Caxias, na qual desempenhou papel preponderante o P.º António de Oliveira, o Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras de Coimbra, de que o próprio Alves dos Santos foi director, e a Sociedade de Estudos Pedagógicos <sup>27</sup>.

Em 1921, a Universidade Popular, por seu turno, também reconhecia a necessidade de promover a investigação no âmbito da pedagogia científica. Assim, logo no primeiro número da revista *Educação Popular*, anunciava a intenção de instalar, na sua sede, um Laboratório de Psicologia Experimental, de cuja organização era incumbido Faria de Vasconcelos, «tendo por objecto a realização de experiências e investigações: a) de psicologia infantil; b) de pedagogia; c) de psicologia profissional; d) e de outros ramos de psicologia aplicada».



A instituição de um consultório de orientação pedagógica, por outro lado, inscrevia-se nos mesmos propósitos e decorria da concepção de que a prática pedagógica deveria firmar-se numa base científica <sup>28</sup>.

A reclamada reestruturação dos estabelecimentos de formação docente estava longe, porém, de passar sem dificuldades ao plano da prática. Pelo menos é o que se depreende do facto de, em 1923, no «Programa Governativo de Reorganização Nacional», contido num «Apelo à Nação, se estabelecer a reorganização das escolas normais e dos seus programas, «no sentido de se conseguir um máximo de treino na prática da psicologia aplicada à educação e das didácticas das disciplinas liceais, com provas de trabalho pessoal», assim como a criação de quatro escolas — modelos de ensino infantil, primário, secundário e de continuação (primárias superiores), figurando estas disposições à cabeça das medidas de execução imediata que se julgavam compatíveis com os recursos então disponíveis <sup>29</sup>.

A reforma de João Camoesas, cuja proposta de lei data do mesmo ano, procedia também a uma revisão crítica dos moldes em que se processava a formação docente nas escolas normais, acusando, designadamente, a falta da pedagogia científica entre as disciplinas fundamentais e a carência de autênticas escolas de aplicação. Assim, na Base 14.<sup>a</sup>, a referida proposta de lei previa a fusão das Escolas Normais Primárias e Superiores em Faculdades de Ciências da Educação (o que já correspondia a admitir a necessidade de formação universitária para todos os docentes, desde os educadores de infância ao pessoal de inspecção pedagógica), incluindo no respectivo currículo as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Didácticas Especiais, e o funcionamento, como anexos às

Faculdades, de Escolas de Aplicação, de um Consultório Médico-Pedagógico, de um Consultório de Orientação Profissional e de um Instituto de Psicopedagogia Nacional e de Didáctica Experimental. Admitia-se igualmente a existência de «escolas-modelos», concebidas como «laboratórios de pedagogia prática e ambiente de aperfeiçoamento profissional para os diferentes professores» em todos os ramos de ensino. Dentro da mesma concepção científica da prática pedagógica, a proposta de lei atribuía à Inspeção Técnica do Ensino a função de organizar «a cultura intelectual nas escolas a seu cargo segundo os princípios modernos da pedagogia científica», ficando autorizado o Governo, designadamente em relação ao ensino infantil e primário, a «ensaiar métodos diversos de realização, a fim de determinar, pela experiência, qual o mais económico e mais útil para o ensino».

Até que ponto se produziu trabalho efectivo nestas instituições no âmbito da pedagogia experimental?

A impressão que se recolhe do conhecimento de certos factos favorece a presunção de que a irradiação científica destes centros tinha um alcance limitado. Ainda em 1916, na Sociedade de Estudos Pedagógicos, José Santa Rita apresentava uma proposta no sentido de que a instituição se ocupasse do Instituto Médico-Pedagógico, estudando-o e propondo ao Governo que lhe fosse votada uma verba»<sup>30</sup>. A direcção decidiria, mais tarde, visitar o Instituto antes de se dirigir ao Governo, o que traduz uma surpreendente falta de familiaridade com o centro de pesquisa a que estava ligado um prestigioso homem de saber como Costa Ferreira. Alves dos Santos, a seu turno, informou-nos de que uma parte substancial das pesquisas efectuadas no quadro das citadas instituições, em

pedometria e psicofísica, havia ficado inédita, sobressaindo, entre as causas desse facto, a falta de recursos pecuniários, «dada a criminosa *indiferença do Estado* por esta *ordem de serviços*, que tem reputado de *somenos importância*, visto que ainda se não resolveu a votar as *verbas necessárias* para a sua organização como *base essencial* de todo o sistema de ensino público e de toda a *obra* de educação nacional»<sup>31</sup>. O próprio funcionamento do laboratório foi afectado por outras contingências mais graves, devido à penúria de meios. As pesquisas iniciaram-se logo em Dezembro de 1911, mas, por não estarem concluídas as obras nas instalações que lhe eram destinadas na Faculdade de Letras, o Laboratório teve de funcionar «provisoriamente» no Instituto de Coimbra até 1914. A sua actividade teria suscitado, todavia, muito interesse entre os estudantes das diversas escolas superiores de cidade. A sua transferência para a Faculdade de Letras não criou, contudo, condições favoráveis aos trabalhos de investigação, «por virtude, a essa hora, do atraso nos serviços de construção da cúpula central, que deixava os anexos das salas do *laboratório*, e outras câmaras circunjacentes, que fossem inundadas pelas águas pluviais»<sup>32</sup>. Esses inconvenientes, acrescentava, foram-se remediando gradualmente, até que, a partir de 1916, a cobertura total do edifício e a montagem do sistema de aquecimento permitiram que o laboratório cumprisse ao menos uma parte da sua missão. A sempre aludida escassez de numerário não permitia, porém, ocorrer às despesas com a conservação e renovação da utensilagem e com os materiais de investigação, o que impedia o cumprimento do plano de trabalhos traçado. A falta de *câmara escura*, de uma *câmara silenciosa* e da instalação de diferentes voltagens de energia

eléctrica (só alcançada cerca de 1923) constituiu um factor obstrutivo ao bom andamento das pesquisas <sup>33</sup>.

Apesar destas condições limitativas, Alves dos Santos podia referir diversos trabalhos técnicos nos domínios da pedometria e pedotecnia, não só da sua autoria, como de outros investigadores <sup>34</sup>.

Tinha, contudo, perfeita pertinência o problema discutido na Sociedade de Estudos Pedagógicos, a 9 de Julho de 1919, a propósito dos moldes em que «o estudo da criança portuguesa» deveria processar-se. Na referida sessão, Bettencourt Ferreira submeteu à assembleia uma proposta em cuja abertura se consignava o reconhecimento da necessidade de prosseguir essa análise «em condições de se poder concluir qual a verdadeira situação dos escolares das diversas classes sociais e dos diferentes estabelecimentos de ensino, quanto ao físico e quanto às aptidões reveladas pelos diferentes núcleos de população das escolas» e se considerava a conveniência de essa apreciação se fazer «de modo a tornarem-se bem conhecidos os caracteres que denotam o seu estado físico, intelectual e moral, sobre que são edificados os processos educativos, e o modo como as crianças se desenvolvem com a acção destes, nos meios escolares a que estão sujeitas (...)». Reconhecendo, ainda, a conveniência de uniformizar esse tipo de análises, alvitrava que a Sociedade de Estudos Pedagógicos se dirigisse às autoridades a fim de que incitassem a prossecução do estudo antropológico da criança portuguesa em idade escolar, a realizar pelos médicos escolares, segundo as normas científicas emanadas do Laboratório de Antropologia da Faculdade de Ciências de Lisboa, devendo os respectivos resultados estatísticos permitir avaliar, em qualquer momento, «o estado de

desenvolvimento da respectiva população, quais as suas qualidades físicas, intelectuais e morais e os seus defeitos, quais as que podem ser atribuídas ao meio social ou escolar ou aos processos educativos e de ensino»<sup>35</sup>. A propósito da sugestão de Bettencourt Ferreira, tomaria a palavra na mesma sessão António Sérgio, para fazer notar o facto de se tratar apenas de *mensuração* ao falar-se das crianças portuguesas mas não do seu estudo psicológico. Segundo António Sérgio, a mensuração teria grande interesse para o médico mas não o teria para o pedagogo. O que era preciso saber na escola, aditaria Sérgio, segundo a acta da sessão, «é se a criança é um ser normal ou anormal. Os estigmas físicos salientam apenas os casos mais extremos; enquanto que as anomalias psíquicas não se revelam a maior parte das vezes externamente». Levado por estes princípios, declarava ter estudado a escala de Binet, chegando à conclusão de que existia outro processo preferível. Baseado na escala de pontos, elaborada na América, Sérgio revelou ter ideado uma escala firmada na mesma técnica estatística, constituída por vinte testes e já aplicada a crianças portuguesas de diversas classes sociais. Tratava-se, decerto, da Escala de Pontos de Níveis Mentais, cuja autoria lhe pertence conjuntamente com sua mulher, Luísa Sérgio, e a que se referiria mais largamente na sessão de 23 de Julho, também de 1919<sup>36</sup>.

A questão colocada por Sérgio era um desafio ao «movimento pedológico» português. Se definirmos a prática como objectivo supremo da investigação em ciências pedagógicas<sup>37</sup>, as primeiras manifestações daquele movimento parecem expostas a sérias críticas.

Está nesse caso o professor coimbrão Alves dos Santos, que figura, com justos motivos, como um dos fundadores da pedagogia portuguesa <sup>38</sup>.

Um traço distintivo dos estudos de Alves dos Santos é o seu pendore para a pesquisa objectiva e sistemática como método de conhecimento e crítica da realidade.

Está nesse caso a *Estatística Geral da Circunscrição Escolar de Coimbra* relativa ao ano de 1903-1904. Trabalho que transcendia em larga parte um objectivo meramente informativo, focava uma gama muito ampla de questões: população escolar da área, número e estado das respectivas escolas, pessoal docente, matrículas, resultados do ensino, despesas realizadas com a instrução primária oficial, rede escolar e sua expansão, taxa de escolarização, conclusões e passagens de classe, rendimento do ensino, etc. Inspector da 2.ª circunscrição escolar, Alves dos Santos não se limitava a registar os dados da realidade: formulava propostas em ordem à sua transformação.

No mesmo espírito de análise científica de escola primária portuguesa, e com o intuito de encontrar soluções para esse problema nacional, propunha-se Alves dos Santos, em 1906, levar a efeito o I Congresso Pedagógico da 2.ª Circunscrição Escolar de Coimbra. As suas finalidades gerais eram descritas no artigo 1.º do respectivo regulamento orgânico. A iniciativa tinha por objectivo «estudar os problemas da Instrução Primária, procurando-lhes uma solução adequada, de harmonia com os princípios e as conclusões certas das Ciências e da Pedagogia moderna» <sup>39</sup>.

O esquema de trabalhos da primeira secção, consagrada ao estudo das questões aferentes à escola primária, depunha sobre o grau de penetração das

concepções da Pedagogia científica em Portugal. Além do clássico problema da Instrução e Educação, propunha-se que o Congresso discutisse «o ensino primário, segundo os princípios da Pedagogia moderna», os efeitos da educação escolar «em vista do progresso moral, económico e social», as «bases científicas» da educação física, intelectual, moral, cívica e social, derivando, então, para os temas seguintes: «Psicologia e Pedagogia. — Estudo da Psicologia infantil, como base essencial de toda a educação.» A propósito das crianças normais e anormais, apontava-se a necessidade de fundar instituições destinadas às crianças mentalmente deficientes.

Outros pontos em análise eram o modo de tornar «eficazes e reais» a obrigação e a gratuidade do ensino primário, a coeducação, o ensino profissional e técnico, os trabalhos manuais e a educação feminina pela escola primária. Quanto à instalação material das escolas, o Congresso ambicionava pôr em foco as condições por que deveria pautar-se a construção dos edifícios, os sistemas de aquecimento, as instalações dos ginásios, museus, bibliotecas, jogos, vestiários, recreios, balneários e salas de conferências para professores. Os tipos de mobiliário e o material didáctico incluíam-se igualmente no quadro das suas preocupações, procurando-se a formulação de sugestões e a adopção de providências sobre o modo mais prático de conseguir melhor instalação para as escolas primárias portuguesas, e de as dotar com o mobiliário e material de ensino.

A organização pedagógica das escolas paroquiais, infantis e centrais concitaria igualmente a atenção dos participantes. A organização e distribuição das classes, programas, horários, livros, métodos, processos de

ensino, museus, bibliotecas escolares, excursões, canto coral, disciplina escolar e «sua apreciação em face dos resultados da psicologia e da pedagogia, e dos resultados da experiência», a produtividade do ensino, as relações do professor com os alunos, as famílias, as autoridades escolares e com a sociedade em geral surgiam em evidência no temário <sup>40</sup>.

A segunda secção era reservada ao estudo das questões aferentes ao Magistério Primário. Começar-se-ia pelo exame da reorganização das Escolas Normais e Distritais apontando-se a necessidade de criar uma Escola Normal Superior com vista à habilitação para o magistério. O tipo de formação a proporcionar ao agente de ensino primário era outra das questões a debater, na dupla perspectiva da cultura geral e da especial ou técnica. Ainda se encarava a aprendizagem dos professores nas escolas estrangeiras, bem como o que hoje se denominaria *formação permanente*, tema formulado nos termos seguintes: «Importância e vantagem de uma legislação que promova e assegure o desenvolvimento e a continuação da cultura mental e moral dos professores», para o que se previam os seguintes meios: «restabelecimento das conferências pedagógicas, organizadas cientificamente; (...) assistência de delegados do professorado a congressos internacionais; (...) visita dos professores às exposições pedagógicas estrangeiras; (...) criação de bibliotecas para os professores; (...) organização de conferências públicas feitas nas escolas; (...) realização de excursões dos professores, dentro do país e no estrangeiro» <sup>41</sup>.

O Congresso não se ficaria, contudo, pelo exame das questões de formação do professorado. A sua situação como classe profissional seria igualmente objecto da reflexão colectiva, consignando-se a organização das



associações de classe e a necessidade de uma união dos docentes de todos os graus de ensino.

Outras questões profissionais se incluíam no programa do Congresso Pedagógico: selecção e colocação dos professores, critérios de graduação dos candidatos nos concursos, aumento dos horários, prémios, gratificações, subsídios, promoções, aposentações, assistência social, etc.

A terceira secção, relativa à Inspeção Escolar, abria com um tema de vincado interesse pedagógico: os concursos para sub-inspectores primários, a propósito dos quais se assinalava a necessidade de um programa que incluisse provas teóricas e práticas. Também se indicava como ponto a dilucidar a educação geral e a educação técnica da Inspeção, tratando-se, a seguir, dos vencimentos do pessoal e de melhorias a introduzir nos serviços.

A legislação escolar era o tema da quarta secção. O problema começou por ser analisado de uma perspectiva comparativa e crítica, visto que o estudo das leis e regulamentos relativos à instrução primária incidiria não só na sua expressão portuguesa como também na estrangeira. Outro aspecto a estudar era a «interferência directa dos funcionários da Inspeção e dos professores na organização do ensino, tanto sob o ponto de vista profissional, como administrativo». Apresentam-se, em seguida, sugestões quanto à regulamentação das disposições relacionadas com as caixas económicas escolares, conferências e congressos pedagógicos, distinções honoríficas a atribuir aos professores, inspeção e fiscalização sanitária, e conferências sobre higiene alimentar e escolar. Pugna-se, também, pela necessidade de criar um Ministério da Instrução Pública, abrangendo os ensinos primário, secundário, superior e

especial, reclamação que não era inédita, e de reformar o Conselho Superior de Instrução Pública, «por forma a nele terem representação todos os professores primários, secundários, superiores e das escolas especiais, e os funcionários da Inspeção».

As questões de higiene escolar, afectas à quinta secção, exigiam também uma análise comparativa entre Portugal e o estrangeiro. Neste capítulo, as construções escolares figuravam em lugar de relevo. A instalação material das escolas e o seu mobiliário eram encaradas na perspectiva da saúde escolar. Também as chamadas «doenças escolares» e a preparação do professor quanto à higiene escolar estavam inscritas no programa do Congresso, no âmbito do qual era posto em realce o problema das crianças anormais, para as quais se previa a adopção de processos educativos especiais <sup>42</sup>.

A organização da estatística escolar, tendo em atenção numerosos exemplos estrangeiros (colhidos na Europa, Ásia e América do Norte), ocupava a sexta e última secção do Congresso, chamando-se as atenções para o seu valor como meio de conhecimento da realidade e subsídio para a resolução dos problemas. A sexta era dedicada ao relevante problema de assistência escolar, assunto que preocupava profundamente Alves dos Santos. Estudada a organização da assistência escolar no estrangeiro, tencionava-se contribuir para a sua organização entre nós, através das caixas económicas escolares e das Comissões de Beneficência e de Ensino. Sugeria-se, também, que o Estado tomasse disposições quanto à fundação de cantinas escolares, sanatórios infantis, residências temporárias para crianças no campo, colónias balneares, assistência sanitária às crianças, aos professores e a suas famílias <sup>43</sup>.

Destinavam-se igualmente ao debate dos problemas do ensino elementar as duas obras publicadas por Alves dos Santos sob os títulos de *A Nossa Escola Primária — O que tem sido — O que deve ser* e *O Ensino Primário Elementar (Nas suas relações com a história geral da Nação)* <sup>44</sup>.

Dedicada à Comissão Parlamentar de Inquérito à Instrução Pública, abrangia a primeira, na parte descritiva, os temas centrais naquele grau de ensino: analfabetismo em Portugal, as deficiências materiais e pedagógicas do ensino primário, crítica da organização do ensino, e dos serviços de instrução pública. A experiência de Alves dos Santos como inspector proporcionava-lhe, de modo geral, uma visão bastante realista dos problemas, embora num ou noutro ponto (como, por exemplo, quanto às causas do analfabetismo) a sua formação filosófica-teológica não lhe tenha permitido manter o rigor da análise. Na parte programática da obra («o que deve ser a nossa Escola Primária»), Alves dos Santos elaborou um primeiro capítulo que designou por *Psicofisiologia da Educação*, o qual constitui uma confusa exposição das bases científicas e das linhas doutrinárias de uma *educação nova*. A influência da Escola de Genebra, designadamente de Edouard Claparède, é sensível em várias passagens mas o atabalhoamento é a nota dominante deste capítulo e dos que se lhe seguem sobre temas tão importantes como o *ensino primário integral, descentralização e liberdade do ensino, e assistência infantil*, embora neles também se achem ideias ainda hoje aproveitáveis.

*O Ensino Primário em Portugal* é um trabalho de natureza historiográfica que desenvolve uma pequena monografia publicada em 1908 <sup>45</sup>. Obra lacunar, sob muitos aspectos, o seu interesse deriva essencialmente

das páginas dedicadas ao período final da monarquia e à revolução republicana.

Ex-monárquico, ex-sacerdote, professor da extinta Faculdade de Teologia, ex-protégido do conselheiro João Franco, a verdade é que Alves dos Santos já fustigara durante a Monarquia os aspectos da política da educação. O ardor de recém-convertido leva-o, porém, a exaltar desmedidamente a reforma de 1911, em que colaborara, filiando os seus pressupostos no campo da pedagogia científica então em vias de se constituir. As referências a Claparède e a outros psicólogos modernos testemunham os efeitos dos seus contactos com o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, e com alguns dos seus mais categorizados investigadores.

É, todavia, no campo da psicologia experimental e da pedagogia que se vai distinguir Alves dos Santos como pioneiro. Sob esse aspecto é instrutiva a leitura de *Psicologia e Pedagogia — uma missão de estudo no estrangeiro* <sup>46</sup>. Alves dos Santos começa por mencionar o facto de o decreto de 9 de Maio de 1911, pelo qual foram criadas as Faculdades de Letras, ter determinado a existência de um laboratório de Psicologia, anexo a essas instituições, «como auxiliar indispensável dos estudos filosóficos e dos estudos pedagógicos das escolas normais superiores», as quais tinham sido criadas e organizadas pelo decreto de 21 do mesmo mês e ano. Por outro lado, lembra Alves dos Santos que o regulamento daquele decreto estabelecia que os trabalhos práticos obrigatórios para os estudantes das Faculdades de Letras incluíssem *exercícios de psicologia experimental*, ao mesmo tempo que definia as condições de funcionamento do respectivo laboratório <sup>47</sup>.

Em 1912-1913, a Faculdade de Letras de Coimbra deliberara enviar ao estrangeiro um dos seus professores,

com vista à frequência de uma instituição de ensino de reputação sólida, onde pudesse adquirir o primeiro laboratório de psicologia do nosso país <sup>48</sup>.

Para essa missão fora designado Alves dos Santos. No referido relatório começa por esclarecer que se não limitara ao cumprimento estreito da missão em que fora investido. Aproveitara a oportunidade para estudar também o sistema suíço de ensino. Visitara escolas primárias, secundárias, superiores e especiais de alguns cantões, onde assistira a lições, relacionara-se com professores e directores de estabelecimento, contactara com autoridades académicas e consultara a legislação escolar, com vista à elaboração de um estudo sobre o sistema escolar suíço, projecto que parece não ter concretizado. Por outro lado, o professor coimbrão parece não ter desperdiçado as oportunidades culturais que o meio genebrino lhe oferecia: conferências públicas, entre as quais menciona a de Cartailhac sobre a civilização paleolítica, e a de Madame Sévérine sobre as causas da guerra e do pacifismo, no quadro dos Congressos de Antropologia Pré-Histórica e da Paz, então celebrados, assim como uma conferência de Paulo Godin sobre a puberdade e o crescimento.

Sempre no intuito de enriquecer o mais possível os seus conhecimentos, Alves dos Santos fizera uma demora em Lyon, onde visitara estabelecimentos escolares e um laboratório de psicologia e pedagogia de iniciativa municipal <sup>49</sup>. Foi todavia em Genebra que mais se demorou. Alves dos Santos dá notícia da importância atribuída àquelas ciências nas cinco Faculdades da Universidade de Genebra, e refere os cursos especiais ministrados na Faculdade de Ciências, com prática de Laboratório, indicando em primeiro lugar os de

Claparède (a medida em Psicologia e a evolução mental da criança), mas não esquecendo os de Théodore Flournoy, Waclawradecki, Adolphe Ferrière, Lutoslawski (estes dois últimos a funcionar na Faculdade de Letras) e ainda os estudos relacionados com a Psicologia e a Pedagogia que se levavam a efeito nas Faculdades de Direito e de Medicina. Ainda para justificar a escolha de Genebra como centro principal da sua missão, aduzia Alves dos Santos a circunstância de aí trabalhar Edouard Claparède, a quem estava confiada a direcção do laboratório de Psicologia da Universidade e a quem se deviam os famosos *Archives de Psychologie*. Acrescia também a circunstância de nesse ano ir funcionar em Genebra, pela primeira vez, o Instituto Jean-Jacques Rousseau, destinado a proporcionar a iniciação e o adestramento na prática pedagógica e na técnica das ciências experimentais a todos os que desejassem preparar-se ou aperfeiçoar-se na arte de ensinar, segundo os princípios da pedagogia moderna <sup>50</sup>.

Na sua iniciação às técnicas experimentais, começou Alves dos Santos por trabalhar com assistentes de Claparède. Menciona as primeiras experiências a que assistiu ou em que tomou parte: determinação do limiar absoluto e diferencial das sensações; percepção estereognóstica; localizações tácteis; ilusões de peso e volume; avaliação de grandezas usuais; ilusões de óptica; tempo de reacção e de associação; medida da memória, etc. <sup>51</sup>. Entretanto, a 25 e 27 de Outubro, Claparède inicia as suas actividades docentes com um curso prático de psicologia experimental e com a cadeira de Psicologia Infantil na Universidade. Alves dos Santos, que sai de Genebra a 19 de Novembro, exprime-se entusiasticamente a respeito das dez lições

de Claparède sobre psicologia e pedagogia a que assistira, afirmando ter obtido através delas «uma soma maior e mais exacta de conhecimentos positivos» do que lhe seria permitido alcançar mediante longas e laboriosas leituras dos tratadistas <sup>52</sup>. Mencionou, ainda, as novas perspectivas que se tinham aberto às curiosidades do seu espírito. Sob a influência de La Vaissière e de Kostyleff, confessava-se perplexo por instantes a respeito da legitimidade da psicometria e do seu valor como método de análise dos processos psíquicos, perplexidade já justificada desde há muito devido ao «parcial insucesso da *psicofísica clássica*». Concluía, é certo, pela expressão da sua plena confiança no valor da psicometria, mas a argumentação de que se serve é de assombrosa debilidade <sup>53</sup>.

Alves dos Santos enumera depois outras lições a que lhe fora dado assistir: de Naville, sobre lógica; de Dubois, sobre História da Pedagogia; de Flournoy, sobre Psicologia e Filosofia das Ciências; e de Ferrière, sobre Psicologia Genética <sup>54</sup>. No âmbito do Instituto Jean-Jacques Rousseau parece ter sido Alves dos Santos o primeiro português a frequentá-lo, visto que nos diz ter assistido a sete lições do Dr. Paul Godin sobre *a evolução do corpo da criança*, nas quais a combinação da teoria e da observação prática parecem ter impressionado vivamente o seu espírito, a cinco lições de Madame Maday, sobre *inquéritos sociais relativos à infância*, e, finalmente, a um curso teórico e prático em doze lições sobre *Pose e Educação da Voz*, ministrado por Madame Du Collet, do Conservatório de Paris <sup>55</sup>.

Alves dos Santos segue depois para Paris, onde visita os laboratórios de fisiologia e de psicologia de École des Hautes Études. O seu guia na visita ao laboratório de

Psicologia foi Piéron. Na capital francesa visitou ainda o Instituto Psicológico do Museu de História Natural, destinado ao estudo experimental de psicologia zoológica, o laboratório de clínica neurológica da Salpêtrière e o laboratório de pedagogia normal da escola primária de Grange-aux-Belles. A visita culminou com a compra de livros e aparelhos.

O tipo de laboratório adquirido e as primeiras experiências realizadas em Coimbra, já depois do seu regresso, mostram a considerável distância a que, nessa altura, a psicologia experimental ainda se encontrava das preocupações imediatas e prementes dos professores. Esta concepção vai, contudo, evoluir e Alves dos Santos não deixará de pregar (pela doutrina mas não tanto pelo exemplo...) a importância de fundar a pedagogia no estudo científico da vida da criança, ou seja, na pedologia. Advogava, deste modo, a constituição de uma *pedagogia experimental* que consistisse na aplicação dos princípios da pedologia teórica ao estudo da criança normal, compreendendo-se por pedologia a *biologia infantil* (conhecimento da natureza própria da criança), a *psicologia infantil* e a *sociologia infantil*, destinada esta última ao conhecimento da sua «sociabilidade»<sup>56</sup>. Outras pesquisas, de que também nos dá conta, poderão significar, igualmente, que os seus trabalhos adquiriam a pouco e pouco maior convergência com as necessidades práticas da docência: experiências sobre a memória, atenção, sugestibilidade, nível intelectual pela aplicação da escala de Binet-Simon<sup>57</sup>. Outro tanto se diria do seu desejo de contribuir para a constituição de uma pedagogia portuguesa, de uma ciência pedológica nacional, vista a sua ambição de recolher sistematicamente e em primeira mão os dados indispensáveis ao conhecimento da criança



portuguesa e em particular sobre o seu crescimento físico<sup>58</sup>. Alves dos Santos indica, em seguida, instituições e obras que, em seu entender, representavam forças positivas no campo da psicologia infantil e da pedologia e de que já demos referência parcial: a Escola-Oficina n.º 1, o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa dirigido por António Aurélio da Costa Ferreira, a Tutoria do Porto e a de Lisboa, dirigidas por Mendes Correia e Pedro de Castro, respectivamente, a Sociedade de Estudos Pedagógicos, a Escola Preparatória de Rodrigues Sampaio, dirigida por Adolfo Coelho, a Escola Central de Reforma, de Caxias, dirigida pelo Pe. António de Oliveira e, por fim, o Laboratório de Psicologia Experimental de Coimbra. No referente a indicações bibliográficas, nem sempre as suas escolhas permitem concluir pela uniformidade de critério<sup>59</sup>.

Como tantos outros intelectuais portugueses do tempo, Alves dos Santos cedeu à tentação de reformador. O seu *Plano de Reorganização do Ensino Público — Projecto de lei para ser apresentado à Câmara dos Senhores Deputados* (Coimbra, Imprensa da Universidade, 1921) é um conjunto de ideias sem originalidade apreciável.

Alves dos Santos pretende apresentar motivos de índole social para o seu plano de reforma: as classes a que chama o *quarto estado* tenderiam a substituir as *classes médias* (não lhe ocorria uma aliança histórica entre classes médias, operariado e campesinato). Toda a selecção social teria deixado de assentar em privilégios; a elite que julgava necessária ao governo colectivo, resultava exclusivamente do «talento natural», da «competência comprovada» e da «integridade do carácter»<sup>60</sup>. Em seguida cita Claparède (*Psychologie de L' Enfant et Pédagogie Expérimentale*, 1920) quanto à necessidade de uma educação democrática,

afirmando que também entre nós a vida da escola portuguesa, a começar pelo ensino primário, é tudo quanto há de mais contrário a uma educação para a democracia. Como um eco da doutrinação sergiana, aponta o *self-government* como a iniciação no civismo <sup>61</sup>. Ao mesmo tempo que pregava a teoria do *self-government* como iniciação à vida cívica, preconizava uma educação *à latina*, sobretudo *à portuguesa*, isto é, «de harmonia com as ideias e os sentimentos europeus, e com o génio nacional e as necessidades do país» <sup>62</sup>. Defendia que o sistema de instrução pública deveria ser um instrumento ao serviço da «reconstrução nacional» e que a respectiva reforma teria de ser global, opinando que esta deveria inspirar-se nas modernas correntes da pedagogia científica e, ao mesmo tempo, harmonizar-se com «o espírito da Nação», entidade que, todavia, deixava indefinida <sup>63</sup>.

Considerava, por outro lado, que a flexibilidade do sistema de ensino, a autonomia das escolas e a descentralização representavam não somente bons princípios de Democracia mas outros tantos factores favoráveis ao aperfeiçoamento da pedagogia. Em seu entender, as principais razões do insucesso do ensino recaíam, em grande parte, na tutela do Estado, no espírito de rotina e num verdadeiro despotismo pedagógico, declarações altissonantes, de seguro efeito mas de consistência muito duvidosa. Na mesma linha retórica, que se recusa a ver precisamente os factores de inércia de um certo regionalismo, Alves dos Santos preconizava o regresso à pura «tradição de independência e de livre alvedrio das nossas instituições municipais», contra a orientação do regime monárquico, a que chamava «imperialista», especificando que a educação deveria firmar-se num ideal nacional que se não inspirasse

«em violências de conquista, na intolerância da religião, e no despotismo político, mas no amor sagrado da Pátria na liberdade, e no lusismo, ou na civilização portuguesa», cumprindo, portanto, generalizar os instrumentos educativos destinados, como queria Herculano, «às classes verdadeiramente produtivas da Nação»<sup>64</sup>. Estes princípios retóricos eram complementados pela afirmação do direito de todos os cidadãos ao ensino, o que, em seu entender, pressupunha o desmantelamento da «máquina da centralização» instalada no Terreiro do Paço, deixando ao ensino «a liberdade de se organizar e de se governar a si mesmo, sem obediência a outras leis que não sejam as do seu próprio desenvolvimento»<sup>65</sup>. Em assuntos de política pedagógica, a intervenção do Estado deveria cingir-se à elaboração do plano geral do ensino, à definição dos diferentes graus deste, e à respectiva fiscalização. Tudo o mais, ou seja: a organização especial do ensino, o seu governo e administração ficariam a cargo das autoridades escolares, corporações e estabelecimentos do ensino, pela razão especiosa de que «a consciência das responsabilidades que promanam de tais poderes são uma garantia segura de ordem», justificando a sua competência no governo do ensino<sup>66</sup>. Como tantos outros teóricos da descentralização, Alves dos Santos atribuía-lhe em exclusivo as virtudes denegadas ao «Terreiro do Paço», esquecendo, precisamente, que as gentes desta praça lisboeta eram, muitas vezes, os mesmíssimos caciques dos poderes locais. Além disso, a «luta» contra o Terreiro do Paço não passa, frequentemente, de tentativa de avocar o poder a favor de pretensos zeladores dos interesses dos povos. Assim, Alves dos Santos acabava por substituir o Terreiro do Paço pelas Universidades quanto ao governo

do ensino, sendo aquelas instituições, no seu entender, os «centros naturais» da mais alta cultura, os organismos «cujo cérebro deve pensar a alma da República e em cujo peito, mais do que em nenhum outro, deve pulsar o coração da Pátria». Apesar de lhes serem atribuídas tão excelsas virtudes, as Universidades nem por isso deixariam de ser fiscalizadas pelo poder central, opinando por outro lado Alves dos Santos que seria erro a evitar o confiar-se exclusivamente a profissionais de ensino a organização e a execução de uma reforma, «com absoluta exclusão ou sem participação dos representantes das organizações económicas e sociais», as quais colaborariam, através de inquéritos regionais, na adaptação do ensino às necessidades locais. Em consequência desta orientação, a estrutura administrativa do ensino compreenderia três Centros Pedagógicos Regionais (em Lisboa, Porto e Coimbra), cada um deles possuindo um Conselho Regional de Instrução Pública. O Ministério da Instrução e da Educação Nacional, dotado das funções já apontadas, seria completado com um Conselho Superior Central da Instrução Pública <sup>67</sup>.

A contribuição de Alves dos Santos para o avanço da pedagogia portuguesa contemporânea restringe-se propriamente à propaganda do carácter científico da educação. Os seus estudos de psicologia experimental divorciaram-se quase sempre das preocupações mais imediatas do profissional de ensino. É inegável, todavia, que se lhe deve uma tentativa séria, se bem que nem sempre muito esclarecida, para a constituição da médico-pedagogia entre nós <sup>68</sup>.

Na mesma linha de orientação, mas dotado de envergadura científica muitíssimo superior, situa-se António Aurélio da Costa Ferreira. À sua acção como

responsável pelo Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que foi notável, deverão adicionar-se os estudos técnicos realizados no âmbito da psicologia experimental e os cursos que ministrou na Escola Normal de Benfica, cujo teor concreto se adivinha através das orientações gerais que preconizava.

Como outros pedagogistas do seu tempo, António Aurélio da Costa Ferreira também enfileirou na campanha antijesuítica no sector da educação. A conferência que proferiu a 18 de Março de 1910 sobre o tema *A Educação Moral e Religiosa nos Colégios dos Jesuítas* (Livraria Central de Gomes de Carvalho, Editora, Lisboa, 1910) continha a sua profissão de fé republicana e constituía um requisitório violento contra a pedagogia praticada nas instituições de ensino da Companhia de Jesus. Reconhecia, contudo, que certos aspectos negativos da educação ministrada nos colégios jesuítas não lhe pertenciam em exclusivo, achando-se largamente divulgados na escola portuguesa: domínio da «educação» sobre a «instrução», insuficiência da educação intelectual e da formação de caracteres enérgicos e independentes, ausência de uma educação para a liberdade e para a iniciativa. Costa Ferreira preconizava, pelo contrário, o desenvolvimento de todas as capacidades do educando, de acordo com as ideias de Kant e de Pestalozzi, de tal sorte que a escola se não limitasse a proporcionar a adaptação do jovem ao meio social mas, pelo contrário, contribuísse para a sua intervenção activa na vida. Finalmente, Costa Ferreira colocava o problema político, defendendo que a criação da nova escola portuguesa (implicando, no seu modo de ver, a supressão da escola jesuítica) somente seria possível no quadro das instituições republicanas.

A actividade subsequente de Costa Ferreira virá a concentrar-se, todavia, mais no campo da psicologia e pedagogia experimentais do que no plano da crítica política. Orientava-o um critério mais seguro do que o de Alves dos Santos na visão da contribuição que a primeira daquelas ciências poderia dar à segunda. Em *A Arte de Educar e a Psicologia Experimental (Lição de abertura do Curso de Psicologia Experimental da Escola Normal de Benfica, no 2.º semestre do ano lectivo de 1919-20, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1919)*, defende que o educador tem de conhecer não somente os fins e os meios da educação mas também o próprio educando, o que pressupunha a formação do educador em psicologia, na perspectiva da acção positiva. Consistindo a educação num processo de desenvolvimento das tendências e capacidades positivas, e na inibição das negativas, a «arte de educar» assentava na psicologia, e pouco se diferenciava da «arte de estudar os fenómenos psíquicos», também designada na lição por «psico-técnica». Educar «é condicionar intencionalmente as reacções do indivíduo». O estudo experimental dessas reacções e do processo científico do seu condicionamento revestia, portanto, importância fundamental para o educador <sup>69</sup>. A psicologia experimental objectiva seria, portanto, o tema central do curso, destinado, essencialmente, a pôr o futuro professor em contacto «real, directo, concreto» com a criança; mas a psicologia freudiana já aparecia mencionada nesta lição de Costa Ferreira, em paralelo com a *reflexologia pedagógica* de Bechterew, consideradas ambas como partes integrantes da formação do professor <sup>70</sup>.

Nesta perspectiva, deixou António Aurélio da Costa Ferreira toda uma série de trabalhos sobre temas de psicologia e pedagogia com vista à formação de

professores e educadores de crianças normais e deficientes: inteligência do aluno e sua avaliação, psicologia, estética e pedagogia do gesto, visão das cores, provas de avaliação da atenção voluntária visual, peso do corpo da criança, a agudeza visual e auditiva sob o ponto de vista pedagógico, anatomia e educação, o ensino da pedologia na escola normal primária, educação de deficientes, ocupoterápia dos atardados, etc. Os seus escritos, parcialmente recolhidos em *Algumas Lições de Psicologia e Pedologia* (Lumen, Lisboa, s. d.), encontram-se dispersos em várias publicações: *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, *Medicina Contemporânea*, *Anuário da Casa Pia de Lisboa*, *Arquivo de Anatomia e Antropologia do Instituto de Anatomia da Faculdade de Medicina de Lisboa*, *Tutoria da Infância*, *Boletim Bibliográfico da Biblioteca da Universidade de Coimbra*, *Revista de Educação Geral e Técnica*, etc.

Sobre a educação de deficientes redigiu umas *Bases para uma organização de serviços de assistência a menores física e mentalmente anormais*, onde se reflectem os pressupostos médico-pedagógicos prevaletentes nessa época. Cabe-lhe, aliás, o mérito de ter fundado, em 1912, a primeira Colónia Agrícola para Anormais Mentais, a funcionar em S. Bernardino (Peniche) e o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa. Neste último centro de reeducação e de investigação psicopedagógica trabalharam educadores portugueses de indiscutível competência científica e técnica: Sebastião Costa Sacadura, Fernando Palyart Pinto Ferreira, Sousa Carvalho e Cruz Filipe. No domínio médico-pedagógico devemos citar ainda, entre outros, o nome de Ary dos Santos <sup>71</sup>.

António Aurélio da Costa Ferreira teve uma acção notável à frente das instituições assistenciais que dirigiu.

Não foi menos valiosa, todavia, a sua actividade como professor de Psicologia Experimental e de Pedologia na Escola Normal de Benfica, a avaliar pelas lições de abertura e de encerramento que proferiu nos anos lectivos de 1914-1915, 1915-1916, 1916-1917, 1919-1920 e que vieram a ser publicadas. A preparação do professorado do ensino primário e da educação infantil estava então confiada a professores de alto porte intelectual como era o malgrado António Aurélio da Costa Ferreira.



## II / ANTÓNIO SÉRGIO: UMA PEDAGOGIA PARA O «RESSURGIMENTO» NACIONAL

As ideias pedagógicas de António Sérgio não foram objecto, até hoje, de um estudo histórico-crítico que as integrasse no quadro de referências culturais do seu tempo. Rui Grácio, que as resumiu em *Educação e Educadores*, não esconde a sua fascinação por essa obra, apresentando António Sérgio como figura exemplar de pedagogo na multiplicidade das suas actividades no sector da educação e do ensino <sup>72</sup>.

Vista pelo prisma do entusiasmo ou, pelo menos, da circunspecção cautelosa, dir-se-ia estarmos perante uma obra (e uma vida) que se desenvolveu sem sobressaltos nem hesitações. E, todavia, haverá que procurar na acção de Sérgio as múltiplas ligações que a tornam solidária com a vida do seu tempo.

Descendente de uma família aristocrata, Sérgio seguira, como seu pai, a carreira da Marinha e nada parecia indiciar na sua personalidade uma vocação pedagógica. À data da proclamação da República, num gesto que os reaccionários têm tentado explorar desde sempre, demite-se do seu posto, entregando-se, desde então, a uma campanha de educação cívica. Essa campanha começou por traduzir-se pela sua colaboração na *Renascença*

*Portuguesa*. O seu empenho era dotar a República de «um bom conteúdo de reformação positiva, de carácter educativo e económico-social (...)», substituindo o republicanismo meramente emocional «por um regime cultural de autodomínio e autocrítica (...) animado de intuítos de reforma económica»<sup>73</sup>. Essa colaboração começou desde logo por se concretizar em diligências atinentes à fundação da Universidade Popular, para o que dirigia a Álvaro Pinto a sua opinião sobre as mais modestas questões práticas<sup>74</sup>. Sabe-se também que não andava longe do seu espírito nessa época a ideia de exercer a profissão docente. Tencionava concorrer a um lugar de professor de Geografia (talvez na Faculdade de Letras de Lisboa) mas o concurso foi adiado e acabou por não se realizar<sup>75</sup>.

A actividade de «pedagogia social» que Sérgio começa nessa época e que justifica o seu ingresso na *Renascença* tem origem na sua visão dos problemas nacionais. Em 1914, na advertência a *O Problema da Cultura e o isolamento dos povos Peninsulares* (Porto, Renascença Portuguesa, 1914), Sérgio atribuía a essa campanha um sentido eminentemente *cultural*, dando à *cultura* um conteúdo não propriamente literário nem científico mas económico-social. A fundação da *Renascença* dever-se-ia ao convencimento mais ou menos claro de que Portugal necessitava de uma *revolução construtiva* e de que esta não poderia ser alcançada através dos processos políticos característicos da Primeira República mas somente por «uma larga acção educadora», traduzida concretamente «pela fundação e manutenção de jardins-escola e escolas-oficina, universidades populares, revistas, conferências, discussões (...)»<sup>76</sup>.

Os graves problemas políticos, económicos e sociais com que Portugal se debatia (e que eram característicos da Península) derivavam, no ânimo de Sérgio, da conjugação de dois factores essenciais: a *educação guerreira* e o que chama *purificação*, ou seja, «a falta de actividade produtora (agricultura, fabricação) e o isolamento sistemático». Sérgio filia a decadência portuguesa no tipo de colonialismo peninsular (e não no colonialismo em si mesmo). A orientação *guerreira, predadora*, da expansão colonial, a que sucederia mais tarde um colonialismo de transporte, não teria permitido a criação de uma burguesia rica e activa mas «uma fidalguia corrompida e um populacho de mendigos». Constituída essa estrutura social, ei-la que representa, na visão de Sérgio, «uma força de inércia persistente e multiforme», a qual, sob o ponto de vista intelectual, se exprimiu através da Igreja, mas também na sociedade civil e política, no que designava por «Isolamento, ou a mania *purificadora*»<sup>77</sup>.

O regime da «educação guerreira» teria tido origem, segundo Sérgio, na invasão árabe. Os portugueses e os castelhanos teriam vivido «da energia caçadora e aventureira» e não propriamente «do trabalho criador». As aventuras de Afonso V não teriam feito mais do que avigorar a Cavalaria — e as conquistas vieram, por seu turno, determinar o abandono da agricultura, a incapacidade para o trabalho e a corrupção<sup>78</sup>.

Desenvolvendo a teoria de que a cada momento da «europeização» sucedeu um momento de «purificação» (ou seja, de «isolamento»), Sérgio descrevia depois, numa síntese brilhante, o generoso impulso cultural da Renascença, nos séculos XV e XVI. Em 1555, com a entrada dos jesuítas no Colégio das Artes, «o sistema isolador montava já o cadafalso onde iria desenrolar-se

uma tragédia de três séculos». Durante esse longo período, o «génio europeu» seria constantemente derrotado na Ibéria: «Separada da Europa, iluminando a sua noite com fogueiras homicidas, a Península doravante — é a Ilha da Purificação». Nela se filiará igualmente a perseguição dos judeus, forma de depredação parasitária, e a perseguição do pensamento livre <sup>79</sup>.

Os «estrangeirados» do século XVIII e os liberais expatriados confirmam a tese de Sérgio de que Portugal só avançou no caminho do progresso quando rompeu com a política isoladora. Herculano, Garrett e Mousinho da Silveira teriam sido os autores daquilo que textualmente designava como «a maior revolução da nossa história» <sup>80</sup>. É com a tradição liberal, portanto, mais do que com a geração de 70 (exceptuado, talvez, Antero, segundo a leitura que dele fazia), que Sérgio pretende reatar.

Sérgio continuou a insistir nesta filosofia da história portuguesa e procurou dar-lhe contornos mais precisos. Em 1916, nas *Considerações Histórico-Pedagógicas* (prefácio ao *Manual da Instrução Agrícola*, de Artur Castilho, publicado na «Biblioteca de Educação» de que Sérgio foi director), partia mais uma vez das realidades nacionais para a consideração das questões da educação. Realizando-se nessa ocasião o chamado Congresso das Subsistências, propunha que se levantasse na colina do Castelo um monumento à «Fome inspiradora», atribuindo-lhe o valor de fazer descer o problema educativo «das asfixiantes alturas da ideologia abstracta para a sua natural dependência da nossa gravíssima situação económica», perguntando se não seria ela, precisamente, quem demonstrará a urgência de uma pedagogia concreta de

salvação pública, deduzida da história portuguesa e das necessidades portuguesas»<sup>81</sup>.

Sérgio pretenderia, mais de uma vez, fundamentar os suas teorias pedagógicas na nossa história — ou antes: na sua visão da história portuguesa —, na tentativa de fazer corresponder o sistema português de ensino às necessidades da produção económica. Reagindo contra o nacionalismo reaccionário, considerava a fundação de Portugal como uma obra de *estrangeirismo* na medida em que a classifica como um episódio das Cruzadas. Os colonos do norte, os mouros e os judeus teriam sido os principais fatores do progresso económico cujos pontos altos foram os reinados de D. Afonso III, D. Dinis e D. Afonso IV. Contudo, as próprias circunstâncias da Reconquista, impondo as constantes correrias depredadoras como modo de defesa e de subsistência, teriam impedido «a constituição de uma verdadeira nobreza rústica, directora e protectora do trabalho da agricultura, ao passo que determinaram a necessidade de um governo forte, e portanto o predomínio da autoridade soberana». Educados no «parasitismo depredador», privados do dom da iniciativa, diz Sérgio, os portugueses, ao contrário do que sucedeu em Inglaterra, não constituíram «uma forte e independente classe média de produtores rurais, uma nobreza que, fixando-se nas terras e cultivando-as, dirigiu, patronou e governou as populações campesinas, dando vitalidade pujantíssima à nação trabalhadora»<sup>82</sup>. Em contraposição ao feudalismo inglês, nos países meridionais (Espanha, Portugal e França), o «elemento basilar da nação», o *terceiro estado*, trabalha ao lado do poder central contra a nobreza, e esta, «arrancada do solo» vê-se compelida à «mendicidade dourada dos cortesãos» nas cortes de Lisboa, Madrid e

Versalhes. Na base desta tese explica as leis agrárias de D. Fernando, o postergamento do espírito feudal-agrícola pelo regime inaugurado pela revolução de 1383-1385, em favor do mercantilismo das especulações de entreposto, o agravamento da miséria agrícola e o desenvolvimento do «parasitismo bacharelesco e burocrático (...)» de que os letrados deram os primeiros exemplos. Esboçando a tese do futuro ensaio sobre a Conquista de Ceuta, Sérgio filiava em determinantes económicas a nossa expansão, referindo-se, depois, à realidade parasitária e depredadora da colonização portuguesa <sup>83</sup>. A hipertrofia do poder central teria determinado, mais tarde, que a mera revolução das formas políticas, desde o Parlamentarismo à República, deixasse intacta a estrutura fundamental, não produzindo mais do que «absolutismos liberais», no dizer de Herculano, a «burocracia» e o «bacharelismo» devoradores dos dinheiros públicos, o domínio da alta finança espoliadora em lugar de um capitalismo empreendedor e dinâmico. O Estado, «papá e alimentador de todos nós», o Estado, «monarca onnipotente e universal biberon» <sup>84</sup>, não seria a expressão dos interesses de uma classe social mas apenas o instrumento da camada parasitária, que nele se sustentava e sustinha. Aceitando no essencial as teses de Herculano sobre a descentralização (e o municipalismo), Sérgio afirma, noutro escrito, estar persuadido de que «a primeira batalha, ou luta de classes, que se deveria ter travado no Portugal do liberalismo, não era a de operários contra patrões, que espíritos abstractivos entre nós pregaram, — mas a de operários, patrões, intelectuais, tribunos, combatendo todos de uma mesma banda, contra essas classes parasitárias que na nossa terra portuguesa têm sacrificado todas as outras; que

resumimos na expressão de Alto-Negócio; e cujo domínio saiu consolidado da vitória do cabralismo contra o setembrismo». O regime económico instalado entre nós depois de 1834, ao arrepio dos pontos de vista de Mousinho da Silveira, não se teria caracterizado «pelo predomínio social de uma impulsionadora classe de patrões autênticos, de chefes de um capitalismo competicionista e fértil, quer dizer: de capitalistas que fossem verdadeiramente empresários, de dinheirosos *activos*, de pioneiros alentadores da produção de riquezas, de criadores de empregos para massas obreiras, de originadores de utilidades para progresso da Grei, de fecundos distribuidores de poder-de-compra, de operosos dirigentes da sua própria empresa, — classe como a que se vira na pujante Inglaterra, geradora do genuíno liberalismo económico, do capitalismo *competicionista* do século XIX-XX». E acrescenta, irónico: «O que, pelo contrário, apareceu em relevo no «Jardim da Europa», foram as classes parasitárias; foram as extorsoras, — consequências de um passado que durara três séculos, que a revolução liberal não liquidou de todo, e que se não aboliu até hoje: a dos «barões» terratenentes absentistas; a da enfiada de intermediários devoradores, ganhões de lucros desmarcadíssimos, com sacrifício dos produtores e dos consumidores finais; a dos rendistas, dos onzeneiros, dos especuladores bolsistas; e, com essas — solidária com essas — a classe burocrática-política (parte militar, parte paisana) sustentada por um naco extremamente avultado das despesas do novo Estado»<sup>85</sup>. Esta posição alicerçava-se, em primeiro lugar, na teoria de que o alvo fundamental da luta histórica seria o capitalismo financeiro, que Sérgio não encara nunca nas suas ligações ao imperialismo e à nossa realidade como

país dependente. Contra ele deveria constituir-se um bloco histórico formado pela classe operária, pelas classes médias e pelas camadas intelectuais mas no interior do qual o proletariado renunciaria à sua luta, entrando num regime de colaboração de classes. É que, como vimos pelo trecho transcrito, Sérgio não radicava os «males» de Portugal no capitalismo e na exploração desenfreada das classes trabalhadoras e médias mas, historicamente, na falta de desenvolvimento do capitalismo industrial com a consequente expansão das forças produtivas, como se neste regime a classe operária fosse menos sujeita à exploração e à alienação. Sendo certo não faltar vigor à sua denúncia da incapacidade histórica do capitalismo e do burguesia para solucionarem os problemas nacionais, não é menos certo que Sérgio vacila em aceitar a hegemonia da classe operária no interior do bloco social anticapitalista e a autonomia da luta dos trabalhadores. Esta ambiguidade da posição de Sérgio — e que tão fortemente exprime as dificuldades da unidade de esquerda, quer durante o Fascismo, quer após o 25 de Abril — marca toda a sua obra, sem exclusão dos seus escritos filosóficos <sup>86</sup>.

A acção de Sérgio no âmbito da *Renascença Portuguesa* e posteriormente noutros movimentos culturais é caracterizada pela preocupação de criar uma *elite dirigente*, uma *cleresia do espírito*, uma *inteligentzia* se quisermos, capaz de harmonizar os interesses das várias classes em presença. Assim, em 1917-1918 numa fase de agitação social muito intensa, Sérgio escrevia a Álvaro Pinto, a propósito da *Renascença Portuguesa*: «É preciso vir ao terreno concreto das necessidades portuguesas do momento actual: o problema financeiro, e económico, o do trabalho, o religioso, o pedagógico — problemas que



precisam de ser tratados, não em abstracto, nos livros estrangeiros somente, mas em concreto, investigando o que é que os portugueses, *o que é que as diferentes classes do país pedem.*» Noutra carta ao mesmo destinatário, Sérgio advertia os seus amigos quanto ao estado de espírito do movimento operário, então dominado pelo anarco-sindicalismo, e para a necessidade de o orientar num sentido compatível com o que ele, Sérgio, entendia ser o interesse nacional: «As classes inferiores, aqui em Lisboa, pelo menos, estão desiludidíssimas e agitam-se à toa. É preciso que esse movimento seja ordenado, esclarecido, encaminhado, dirigido. O núcleo da *massa* actuante está formado. É preciso formar o núcleo dos intelectuais dirigentes. Eu me encarregarei dos meios de pôr os intelectuais em contacto com a massa. Como, porém, se trata de fazer coisa diversa do que se tem feito; como se não trata de dizer lérias a quem pede pão; como é mister acabar com o sistema de retórica de comício e de jornal; como é preciso propor soluções *concretas, minuciosas*; como havemos de lidar com gente que não quer ser intrujada segunda vez e demanda soluções positivas — os meus amigos pensem cem vezes antes de responder-me.»<sup>87</sup> Escrito, embora, num momento em que o movimento operário sofria os desvios do anarco-sindicalismo, Sérgio não pensava, longe disso, que a classe operária tinha reservas bastantes para criar os seus próprios dirigentes e, inclusivamente, um partido de vanguarda. Não o pensava, acrescentando-se, embora se lhe deva esta significativa confissão: «Tenho encontrado nos operários mais inteligência do que nos intelectuais.»<sup>88</sup>

Pretendendo apresentar uma alternativa aos oportunistas esquerdistas do anarco-sindicalismo, Sérgio resvalava para a conciliação de classes antagónicas, tal

como mais tarde proporá a utópica *revolução cooperativa*, a união de produtores e consumidores, como uma alternativa ao socialismo. O socialismo de Sérgio não ultrapassa os limites da social-democracia: combatendo a «Alta-Ganância» deixa intactas as estruturas do capitalismo e a divisão da sociedade em exploradores e explorados.

É nesta perspectiva que Sérgio classifica de questão prioritária a da educação. Educação profundamente nacional, no sentido de que deveria responder às necessidades económico-sociais do país, sim, mas radicalmente contrária à «educação nacionalizante segundo as antigas qualidades da raça», no que se afastava dos seus companheiros da *Renascença*, visto que divergia deles quanto à determinação dos fins sociais a atingir <sup>89</sup>.

Essa teoria vai impregnar o conjunto dos valores que atribui à educação.

Note-se, em primeiro lugar, que Sérgio rejeitava a ideia de que os professores tentassem modelar o educando para um tipo determinado de sociedade. Admitindo, em tese, que fosse possível definir com nitidez um tipo de sociedade, essa tarefa, pertenceria mais aos políticos do que aos professores. Os professores, dirá, «circunscreveram a sua acção a um campo mais íntimo e incontestável». Esse campo era o da insinuação de um código de valores humanistas, não identificados com um ideário político e social determinado. Em lugar de reconhecer a luta de classes como uma realidade no interior da escola e no cerne de toda a educação, Sérgio faz apelo a um humanismo idealista destinado a esbater a consciência de classe como se os «bons sentimentos» nascessem espontaneamente: «inculcar um sentimento social profundo e um desejo magnânimo de melhorar o

que existe (e fazê-lo sobretudo pela via prática, pela via intuitiva, em comunidades de trabalho para o bem comum, cientificamente organizado); mostrar as soluções que já foram tentadas, aqui e além, pelos homens justos e reformadores — eis o essencial (e o que é urgente)», dirá; «mas especializar o espírito do educando para um esquema imaginário de sociedade que talvez não venha a realizar-se nunca, é correr o perigo de sacrificar à quimera o indivíduo real e a Sociedade e exorbitar portanto do professorado, tomando responsabilidades que lhe não competem». E, em nota a esse texto, aditará peremptoriamente: «É absolutamente necessário unir as classes sociais dentro da escola, impregnando todas elas de uma mentalidade cooperativista.»<sup>90</sup> Noutro texto, Sérgio reafirmará, na mesma linha de orientação, que os «patrões da indústria» e os «operários» poderiam unir-se em Portugal na mesma «campanha libertadora», visto que todos — o intelectual que se não escravizava, o pequeno-burguês e o operário — sofriam os «abusos» de uma oligarquia representada pelo «negocista», pelo «intermediário», pelo «agiota», pelo «especulador», pelo «açambarcador», pelo «mau político», pelo «acumulador de ordenados». Seria na base desta aliança que a escola poderia tornar-se um factor decisivo na reestruturação da vida portuguesa: «A reunião destas três espécies (o intelectual, o pequeno-burguês e o operário) na mesma comunidade de trabalho — na mesma escola de educação activa — dará um agente de realização plena do ressurgimento português. Por seu turno, só a colaboração destas três espécies pode criar, com vida intensa, a escola de trabalho verdadeira.»<sup>91</sup>

É no contexto da defesa de um bloco histórico anti-monopolista liderado por intelectuais, no interior do qual

seria abafada a hegemonia do movimento operário, que se deve entender a definição sergiana do papel revolucionário da educação. O seu objecto não seria de modo nenhum manter a estrutura da sociedade de hoje, mas, pelo contrário, «melhorá-la, revolucioná-la». Como poderá a educação preencher essa função revolucionária? Contribuindo para o conhecimento reflectido das realidades que encontram por detrás da fachada do capitalismo A exploração dos trabalhadores e dos povos? Unir a escola à produção e ligar a escola à classe operária? Se é certo que Sérgio afirma que o problema da sociedade de hoje é «coarctar as depravações da organização capitalista, abolir a exploração do homem pelo homem, encaminhar-nos para o ideal de uma sociedade sem classes, tornar humano e agradável o trabalho de cada um», não é menos certo que, para atingir esse alvo, Sérgio apenas anunciava como antídoto a união do trabalho manual e do trabalho intelectual, num sentido aceitável por um capitalismo avançado e, ainda por cima, na perspectiva de conagraçamento de classes característica da sua filosofia. Assim, diz, a escola deveria «ir afastando o operário da condição de mecanismo a que a moderna indústria, em grande parte, o reduziu, e dar-lhe para isso a consciência do alcance geral do seu trabalho — torná-lo partícipe consciente de uma faina de comunidade; e, pelo que respeita à burguesia, fazer com que os seus filhos possam viver, digamos assim, o ponto de vista largamente humano em que o problema social se nos impõe. Só a escola essencialmente activa, para ricos e para pobres, pode fundir todas as classes numa comunidade humana superior: por um lado, elevando o trabalho à dignidade de uma concepção geral e filosófica; por outro, banindo o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a

escola: em baixo a simples instrução do *abc*, mecânica e utilitária, para o homem do povo; em cima, essa etérea educação falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem ligação com o trabalho, que se dá, ainda hoje, às classes dirigentes da sociedade»<sup>92</sup>. Como fazer os filhos da burguesia aceitarem, contra os seus interesses de classe, «o ponto de vista largamente humano» que Sérgio lhes propunha no plano concreto do ensino e da escola, como fazer que o filho do trabalhador, contra a evidência gritante da exploração capitalista, aceitasse tornar-se «partícipe consciente de uma faina de comunidade», eis o que Sérgio não explicava. Como não explicou nunca a possibilidade de suprimir a exploração do homem pelo homem sem a revolução social e política, que a sua filosofia pretendia, precisamente, evitar. Como todo o pensamento da mesma estirpe, Sérgio incorre numa contradição insanável. O seu apelo à criação de um bloco histórico acabava por ser uma tentativa de pôr o movimento operário a reboque da ideologia pequeno-burguesa, numa perspectiva de colaboração de classe.

Era, de resto, com o fito de evitar a «revolução violenta» que Sérgio preceituava a acção conjunta do economista e do pedagogo. Em 1914, sob o influxo da psicobiologia, sustentava que «o fenómeno basilar da vida social é a coordenação, de que a adaptação é uma forma». As transformações do ambiente forçariam os indivíduos a modificar os seus hábitos, por forma a alcançarem adaptar-se às novas condições ambientais. Entre a modificação das condições externas e a criação de novos hábitos medeiam na vida dos indivíduos os períodos dolorosos e na vida social as épocas revolucionárias. A adaptação, tanto à escala individual como à escala social,

seria tanto mais fácil quanto mais inteligentemente soubesse abrir-se e assimilar as ideias inovadoras. Nesta óptica, as revoluções violentas procederiam da dificuldade de uma adaptação pronta «a novas e prementes condições, determinadas pela natureza variável do ambiente (...)». Aplicando este princípio à situação nacional, Sérgio asseverava que nós, portugueses, «fixados num tipo social obsoleto por longuíssimos anos de educação depredadora e de isolamento sistemático, apresentamos o acabado exemplo de uma sociedade cuja estrutura guerreira não conseguiu ainda adaptar-se ao ambiente industrial da moderna civilização». Repetindo, portanto, a tese de que o problema fundamental do país não era a rejeição da via capitalista mas, pelo contrário, a formação de um capitalismo industrial avançado, e colocando-se em posição antagónica relativamente ao movimento operário português do tempo, em fase de ascensão, era precisamente o «perigo» da revolução «violenta» que levava Sérgio a prescrever um «tratamento intenso à nossa sociedade, mediante o esforço conjunto do economista e do educador»<sup>93</sup>. E, no ano seguinte Sérgio voltará a exprimir a mesma ideia, usando uma fórmula impressiva: «(...) é a escola trabalhando, e não na praça pública a barricada, quem pode vir a fundar a verdadeira democracia.»<sup>94</sup>

Fundado nas teses históricas de que deixamos traçadas as linhas gerais, Sérgio iria preconizar uma transformação completa da escola e da educação portuguesas.

Se quiséssemos caracterizar em poucas palavras o núcleo essencial das concepções pedagógicas de Sérgio diríamos que elas se resumem na criação *da escola do trabalho* em substituição da *educação livresca e meramente*

*verbalista do bacharel*. Vai ser esta a base fundamental de toda a sua doutrina em matéria educação e instrução.

O conteúdo essencial das concepções de Sérgio manifesta como primeira característica o reconhecimento de que a escola reformada é um dos factores do «ressurgimento nacional». Na constituição da «cleresia do espírito» que havia de conduzir, em seu entender, os destinos do país cabia um largo papel à escola superior e à investigação científica. Partindo da convicção de que o país não possuía «um plano de vida», uma «ideia nacional», Sérgio entendia que essa definição da identidade nacional teria de ser feita pelas instituições de ensino superior e de investigação científica, às quais competiria criar a «ciência da vida portuguesa» através do estudo das realidades nacionais.

Afluiriam a esses institutos todas as ideias reformadoras, nos diversos sectores da vida social — economia, finanças, agricultura, indústria —, com eles se conjugando a reflexão universitária sociológica e filosófica. A tais instituições, e não a qualquer «seita» ou «partido» cumpriria formular o «plano da vida nacional» de que os professores deveriam transformar-se em ardorosos apologistas. Só quando tudo isto se realizasse poderíamos dizer «que organizámos, finalmente, um verdadeiro sistema de educação pública»<sup>95</sup>.

Mais uma vez esquecia Sérgio que as instituições de ensino e de investigação não eram povoadas de espíritos puros, de consciências esclarecidas pelo dever-ser kantiano, por sábios-apóstolos desprendidos da sociedade e da história, mas por homens cujos interesses individuais reflectiriam interesses de classe, tão sectoriais como os defendidos por quaisquer partidos ou seitas. É certo que Sérgio vai partir desta ideia para um apelo intenso e quase

constante no sentido da educação científica. O carácter idealista deste apelo ressalta com tanto mais relevo quanto nele se ignoravam de todo em todo as relações dialécticas entre os complexos políticos, económicos e militares e a actividade científica.

Não obstante essa limitação de base social, derivada, precisamente, da sua peculiar posição de classe, fica de pé uma ideia que o futuro haveria de confirmar: a de que a ciência é uma força directamente produtiva.

Em 1918, no momento em que proferiu a conferência de que nos ocupamos, a certeza do carácter, produtivo da ciência e da educação avolumava-se na generalidade dos países. Daí se partia para uma crítica cerrada aos sistemas de ensino. A escola geral portuguesa era classificada por Sérgio como «uma verdadeira calamidade pública», nela se revelando «os males orgânicos fundamentais da comunidade lusitana». A reforma da escola exigiria entre nós a transformação da sociedade no sentido estrito da reforma do espírito público, visto que ninguém exigia à escola mais do que o diploma-passaporte para um emprego no Estado. Exclusivamente pelas suas próprias forças, não poderiam os professores modificar esta situação. O ambiente social, as forças de inércia, a resistência dos interesses, a organização escolar e as condições de trabalho, a deficiência da própria formação inicial impedi-los-iam de o alcançar. Apesar dos esforços desenvolvidos pela República, o ensino ainda merecia, da parte de Sérgio, o epíteto violento de «burla completa». Baseando-se em depoimentos negativos de vários pedagogistas, Sérgio traçava este panorama: «(...) Não temos ainda ensino infantil; o primário fomenta a criminalidade, e arruina as inteligências das crianças; o secundário está completamente afastado do que deveria



ser o seu objectivo, sendo lastimoso o estado em que os rapazes entram, e se conservam nos liceus; no ensino normal é tudo pobre, arcaico, rotineiro, bafiento; e, finalmente, a verdadeira Universidade ainda não existe»<sup>96</sup>.

O carácter algo polémico da campanha de Sérgio levava-o a uma acentuação demasiado enfática dos traços negativos do sistema de ensino público português. O essencial da sua crítica permanece, todavia, de Pé.

No pensar de Sérgio, o objectivo do ensino é essencialmente humanístico, conferindo a esta palavra um conteúdo inteiramente diverso do tradicional. Humanístico no sentido de que teria o homem real, concreto, e a sua função na sociedade, como horizonte exclusivo. Num texto em que não falta vigor nem um toque retórico, Sérgio dirá que o objectivo do ensino «é desenvolver o humano em cada espírito, emancipar os indivíduos, servir o progresso social; é treinar as inteligências para as tornar cada vez mais plásticas, adaptáveis, como exige a moderna Democracia; é familiarizar a gente moça com o manejo da realidade, preparando no estudante um produtor moderno, de juízo seguro e braço pronto — entendendo-se por isto, quer o produtor na vida económica, quer o criador na ciência e na arte; o objecto do ensino, em resumo, é dar à juventude a capacidade de um contínuo desenvolvimento, a iniciativa intelectual, habilitando os Portugueses para uma vida mais humana, mais progressiva, mais fecunda, dentro de um Portugal ressurgido»<sup>97</sup>. E, dois anos antes, num dos seus mais célebres ensaios, *Spectros*, Sérgio demarcara vincadamente a diferença entre os objectivos do ensino humanista clássico, firmado no ensino literário, e em especial no latim, e a sua própria concepção, toda ela suscitada pelas preocupações da Europa

ensanguentada pela guerra imperialista e pelas profundas transformações sociais que se perfilavam. «Olhai em torno de vós a sociedade», incitava Sérgio. «Não há ninguém a falar latim; há a oficina e o escritório, o capitalismo e a grande indústria, a cooperativa e o sindicato, o movimento operário e o socialismo, o mercado mundial e a competição, o livre-cambismo e o protecçãoismo, o direito internacional e o pacifismo —; e outras realidades, instituições e problemas dominantes, que substituíram a frase latina nas preocupações da gente culta, *que criaram problemas morais novos, requerendo novas aplicações dos sentimentos humanistas*, e de que não só nos ocupamos particularmente por interesse privado e profissional, mas sobre que votamos como cidadãos. Porque — e eis uma diferença fundamental que a nossa escola desconhece — não somos já hoje vassalos mudos de um governo que nos não consulta (como quando se fundou o liceu latinista) mas participantes da governação chamados ao maneio quotidiano de tais instituições e de tais problemas.»<sup>98</sup> Palavras irrecusáveis no Portugal de 1918 e sessenta anos depois.

O carácter abstracto, verbalista e livresco do ensino era denunciado por Sérgio em termos incisivos, a que não falta, por vezes, um tom caricatural. O «universo das escolas» é classificado como «um andaime de abstracções». Educar uma criança nas escolas do tempo seria comparável a preparar um automobilista metendo-o no museu dos coches, ou, em grande parte, fazer sócios para a Academia dos Singulares ou súbditos para o Senhor D. João V. O professor ignoraria por completo o destino do educando, «como se este não viesse a ser operário, nem patrão, nem liberalista-económico, nem socialista, nem cidadão, nem munícipe, nem vereador,

nem coisa nenhuma», ou não colaborasse, finalmente, «em alguma instituição de actualidade», nem interviesse «nos graves problemas que se impõem à nossa época». O primeiro acto do educador deveria ser o averiguar, tanto quanto possível, o que da escola exige a sociedade contemporânea e as linhas da sua evolução <sup>99</sup>. Sérgio evocava depois a perigosa situação económica em que Portugal se encontrava e a dureza da competição económica que se seguiria à Guerra. Portugal lograva subsistir em condições profundamente degradantes: «com a desordem nas ruas e nos espíritos, um nível mental inferioríssimo, uma estrutura social profundamente viciada». Subsistíamos ao preço de comprometermos todos os dias o futuro dos jovens, de deixarmos inexploradas as riquezas do país (e as das colónias), «escravizando-nos ao estrangeiro», dirigidos por uma burguesia «ambiciosa de afundar-se, afogada em sangue, mas ainda enchendo à última hora as algibeiras de ouro... ou de papel». Subsistíamos mantendo à custa de empréstimos «que pouco serviram para o fomento das forças vivas, e muito para a paga de ordenados dos improdutores que vão saindo, todos os anos, da escola primária, do liceu e da Universidade». As advertências de Sérgio ganhavam tons dramáticos que, à distância de sessenta anos, parecem ressoar ao nosso lado: gozando de uma independência imaginária, tínhamos chegado, todavia, à margem do despenhadeiro. Impossível continuar na mesma carreira enlouquecida para a morte, a menos que puséssemos a exigência de uma escola «que prepare os moços para a iniciativa, para a produção moderna, e para dirigir, finalmente, (não pelo autoritarismo e pela “tesura”, mas pela inteligência e pelo

saber, pela coordenação e pelo tacto) esta sociedade desastinada»<sup>100</sup>.

Não obstante supervalorizasse mais uma vez a estrutura escolar, elevando-a à categoria de factor dominante de uma situação em si mesma complexa, Sérgio via claramente a importância que a ciência (e, conseqüentemente, a educação de base científica) não tardaria a adquirir no pós-guerra, realizando desde 1917 uma campanha na Sociedade de Estudos Pedagógicos no sentido de fazer ligar o ensino à produção económica<sup>101</sup>. A união do ensino com a actividade produtora teria um triplice fundamento: na análise da nossa história, na natureza e história da ciência, e na pedagogia da criança.

Sob aquele segundo aspecto, Sérgio frisou por mais de uma vez que o desenvolvimento científico de um país se acha intimamente correlacionado com o desenvolvimento económico, em particular com o desenvolvimento industrial. A ciência, escreveu no prefácio a *Indústria e Ciência*, de Henri Le Châtelier, «criou-se pelo trabalho, o trabalho científico realiza-se em ligação com o trabalho industrial». Rejeitando implicitamente as teses de Antero sobre a decadência dos povos peninsulares, Sérgio afirmava que a não-comparticipação ibérica na construção da ciência moderna, esse facto histórico, deve-se a razões de base social-económica, neste caso ao tipo de colonialismo português. O facto não se deve, no entender de Sérgio, nem a uma pretensa incapacidade da «raça», nem «por abstrusas interpretações do concílio tridentino», nem pela educação dos jesuítas, «fórmula mirífica», diz Sérgio, que explicaria tudo, desde a ignorância dos «intelectuais» à «clorose das meninas da Baixa». As descobertas científicas nasceram «das preocupações manufactureiras, e os donos das minas do

Brasil não tinham preocupações de tal espécie»<sup>102</sup>. Sérgio tirava daí a conclusão de que se tornava imperativo curar conjuntamente da Educação e da Economia, «cientificando a Economia, industrializando a Escola», a fim de combater os efeitos de séculos de improdução<sup>103</sup>.

Numa polémica travada em 1915-1916 com Almeida Lima, reitor da Universidade, no âmbito da Sociedade de Estudos Pedagógicos, a propósito do conceito de educação profissional, Sérgio afirma, por uma vez na esteira de Bergson, que o homem só é *sapiens* por ser *faber*, e que «a sua ciência só é ciência viva e verdadeira quando ela surge naturalmente das necessidades da fabricação»<sup>104</sup>. O desenvolvimento científico pressupõe a actividade produtora como sua determinante: «em Portugal houve sábios quando precisámos de abrir caminhos à fabricação naval e à arte náutica — e nada mais cómico do que lamentar não termos Watts na época em que reduzidos ao puro escambo comprávamos tudo à indústria alheia». A ciência *pura*, afirma, é um mito ou um preconceito. A ciência não tem uma finalidade em si própria. «O saber nasceu da actividade prática, (...) é em resumo uma função social, e serve para melhorar e facilitar a vida»<sup>106</sup>.

Sérgio repudiava, todavia, a acusação de que visse no ensino apenas uma estreita finalidade utilitária ou económica.

O trabalho, de que Sérgio pretendia fazer o eixo da acção educativa, seria «um instrumento de todo progresso de consciência», o melhor instrumento de humanização<sup>107</sup>. O que chamava degradação moral da sociedade portuguesa assentava no parasitismo de classes improdutivas que, na visão do autor dos *Ensaio*s, seriam chamadas a actividades mais fecundas e positivas. O

«problema moral português», o *devorismo*, seria um problema de economia. E acrescentava: «Se a solução agrícola depende, sobretudo, de uma remodelação agrária no Sul e nos nossos processos de cultura; a solução industrial, de termos energia hidroeléctrica explorada por portugueses; e a solução financeira, da democratização do nosso crédito — a sua solução pedagógica é uma escola do trabalho». Ou, por outras palavras: substituir a escola «para lustrar» pela escola «para produzir»<sup>108</sup>.

Enganar-se-ia, contudo, quem supusesse que Sérgio defendia um ensino meramente *prático* ou *profissional*. O ensino, para Sérgio, é indissolivelmente *prático e teórico*. Só sabe *praticar* o que quer que seja quem domina a *teoria* dessa mesma prática. O característico da produção moderna é o obedecer ao método científico. Sérgio preceituava, em consequência, que se ministrasse através dos ensinos primário e secundário uma sólida educação teórica e geral, com a condição, entretanto, de que a teoria saísse da acção e a ela voltasse, ou seja: partisse da «prática imitativa» para chegar à «prática científica».

Preconizando a ligação entre o ensino e o trabalho produtivo, Sérgio não reclamava o que tradicionalmente se entendia por «educação profissional». Consiste em regra o seu objectivo em ensinar certos processos técnicos ou em formar especialistas. Para Sérgio, a *educação para o trabalho*, assente na ligação da escola ao trabalho produtivo, parte de uma actividade de natureza profissional «como base e como núcleo de um largo processo educativo (...)»<sup>109</sup>. E, nas *Cartas sobre Educação Profissional*, Sérgio aditava uma crítica implícita, e certa, à concepção predominante do ensino técnico-profissional, ao pretender que, em lugar de transmitir um *corpo de conhecimentos*, se desenvolvesse na criança a

*capacidade de aprender.* Presentindo com notável clarividência a crescente complexidade dos processos de produção, Sérgio afirmava com justeza que «a profusão, a variedade, a minúcia das ciências e das técnicas de hoje tornam absurdo e arbitrário o identificar a instrução com um certo *menu* de conhecimentos. Fixar o que o aluno precisará saber é uma grandíssima quimera, excelente para fabricar superficiais doutores e doutoríssimos ignorantes; procuremos familiarizá-lo a valer com um número restrito de experiências típicas, socialmente fundamentais, por onde saiba orientar-se e inquirir quando queira empreender qualquer trabalho. O que vale é aquilo que o aluno assimila, e não o que estampamos no cardápio»<sup>110</sup>. Como se vê, Sérgio enunciava aqui, com notável antecipação, uma teoria pedagógica que haveria de ter larga fortuna perante o carácter do indústria moderna. Em consequência da velocidade de transformação das técnicas e dos processos produtivos, o essencial de todo o ensino não seria tanto a transmissão de determinados *conteúdos* mas, sobretudo, o «aprender a aprender».

Repousava ainda em fundamentos psicopedagógicos (e finalmente filosóficos) a teoria sergiana da aprendizagem. Para Sérgio, «só na prática a teoria ganha para nós significação, e só na experiência e pela experiência é a teoria compreendida»<sup>111</sup>. Mas, atenção: como dirá mais tarde, «tudo na experiência é uma criação da psique»<sup>112</sup>. Não obstante o idealismo que suporta esta concepção, Sérgio acentuava largamente a importância da *experiência pessoal do educando* e dos *seus interesses intelectuais* como bases da educação e da instrução, numa posição de nítido ressaibo clapediano<sup>113</sup>. Todo o ensino deverá ligar-se a uma actividade própria do aluno, proveniente da sua

iniciativa, independentemente do professor. As concepções sergianas no âmbito da educação infantil levavam-no a considerar a *acção* e o *concreto* como próprios da criança. Cumpre, em consequência, que o ensino se faça pela *intuição*, pela *experiência*, «de modo que a reflexão venha em directura do concreto, e reaja sobre o concreto natural e imediatamente». A *acção*, através da qual a criança actua sobre as coisas, indica e esclarece o pensamento. A inteligência infantil é um processo dinâmico de natureza essencialmente «sensitiva». A aprendizagem só se realiza desde a *acção*, mediante o exercício dos membros, dos sentidos, dos órgãos, classificados, todavia, por Sérgio como «instrumentos» do intelecto <sup>114</sup>. A escola deve ser, portanto, uma ocasião de *experiência* para o aluno, um teatro de *acção* e de *manejo dos factos*, e não um local onde se expõem ideias de ideias. A interpretação e metodização da experiência com vista à elaboração da teoria, e a aplicação desta à prática seria o percurso de toda a educação autêntica. Para o nosso autor, este processo cognitivo não visaria, porém, alcançar o conhecimento da natureza e da sociedade. Em consonância com o seu idealismo crítico, Sérgio minimiza consideravelmente a aquisição do *saber* e os *conteúdos* do ensino. Criticando com razão as concepções do ensino que faziam deste a mera *transmissão* do saber, a mera *aquisição de noções*, Sérgio porfiará na eleição da educação intelectual como objectivo prioritário do ensino. Usando uma imagem pitoresca, Sérgio dirá que, no processo educativo, «o conhecimento é pacote, e a inteligência, porto»; que a aquisição de conhecimentos «deve ser um meio (só um pretexto) de treinar o espírito do estudante para o gozo da actividade espiritual» <sup>115</sup>. A *acção* do educador teria como escopo exclusivo o inculcar aos



jovens «as possibilidades do pensar autónomo, do exercício contínuo do senso crítico, do apurado sentir». O alvo decisivo da acção educativa seria proporcionar a cada homem o necessário «para que conserve sempre a juventude do espírito, para que mantenha a plasticidade e a frescura do cérebro», para que «nunca deixe secar a argila»<sup>116</sup>.

Estas palavras inscreviam-se no quadro da luta sergiana contra o ensino livresco. Sempre que o aluno depara com o saber já feito (no livro ou na boca do professor) em vez de o construir ele próprio, sob a direcção do mestre, na base do facto concreto manejado pelo próprio aluno, recai-se, justamente, nessa forma de ensino a-científico. De livresco, o ensino torna-se igualmente em *verbalista*. O nosso ensino seria quase só feito por palavras: o professor fala, o aluno ouve; o aluno é chamado e fala, cabendo então a escuta ao professor. Quando o mestre interroga o aluno, é que pretende verificar se o aluno reteve o que se acha no compêndio, «e não para o guiar no raciocínio espontâneo sobre os fenómenos observados». Esta segunda forma de interrogação corresponde ao que Sérgio chama «diálogo socrático», de molde que «a lição seja feita pelos *estudantes*, com a ajuda discreta do professor»<sup>117</sup>.

Sem embargo do extraordinário mérito destas concepções de Sérgio, sendo considerável o avanço em que se encontravam relativamente ao meio pedagógico português, encontra-se nelas a debilidade da sua própria contradição intrínseca. A concepção sergiana de *escola activa* é válida nos seus aspectos fundamentais; mas a sua crítica incondicionada — ou quase — do ensino livresco e mnemónico tem conduzido ao menosprezo inconsiderado do papel pedagógico-didáctico da

memorização e das actividades de consolidação de conhecimentos, que são indispensáveis, embora não possuam o valor exclusivo que lhes atribuía a escola tradicional. Fundando uma pedagogia e uma didáctica «sensivistas», assentes na experiência pessoal do educando, na *intuição*, Sérgio dava um valor praticamente exclusivo ao desenvolvimento da inteligência em prejuízo da aquisição de saberes, como se estas duas actividades fossem mutuamente exclusivas e não solidárias, e ainda como se o conhecimento do mundo material e social não fizesse parte integrante do respectivo processo de transformação, que Sérgio dizia pretender alcançar. De facto, Sérgio tinha uma concepção algo restritiva do papel da educação no processo de transformação histórica. Embora não lhe atribuísse, longe disso, uma função de reprodução da ideologia dominante, Sérgio também não a encarava numa perspectiva revolucionária, situando-se, sob esse aspecto, nas vizinhanças de Dewey e William James. Nessa perspectiva, Sérgio declarava que a *observação* dos factos não bastava. A actividade escolar teria de incluir a *acção* em ordem a um determinado objectivo. Distanciar a escola e a vida seria o mesmo que impossibilitar um ensino vivo e actuante. O ambiente local forneceria os pontos de partida do estudo. Entre o saber adquirido na escola e o saber alcançado fora dela, deverá existir continuidade. A actividade escolar e a vida extra-escolar do educando ficariam unidas, sob o ponto de vista intelectual, numa síntese permanentemente renovada, numa «continuidade perfeita entre a aula e a vida, entre a lição e o mundo, entre o professor e o lar». Sérgio marginava por vezes um estrito utilitarismo, apesar dos seus protestos em contrário, como quando afirma que o que se aprendeu na aula deve funcionar

«imediatamente na vida ordinária do educando» e que os interesses deste «devem irromper imediatamente no contexto da lição». Embora Sérgio conclua que, segundo o seu modo de ver, num ensino «bem ministrado» o aluno, longe de aprender diversas «ciências», é conduzido a «organizar cientificamente a sua experiência quotidiana»<sup>118</sup>, o facto é que essa coadunação entre a escola e a vida fica cingida aos interesses e experiências individuais. É certo que Sérgio também afirma que «o grande ambiente educativo é a actividade social» e que a ela devemos referir «todo o sistema de educação»<sup>119</sup>; mas a afirmação, surgida no contexto de uma oposição pontual a Rousseau, não esclarece a amplitude atribuída às «actividades sociais» no cerne do processo histórico. Essa questão ficaria esclarecida mais tarde. Em 1923 Sérgio diria ser indubitavelmente necessário aperfeiçoar o nosso «condicionamento social», prefigurando na escola «a Sociedade fraterna da cooperação». Para tanto, cumpriria «suscitar o nascimento de organismos mais fortes» pela eugenia (não tendo Sérgio precisado exactamente o que entendia por esse termo) e «radicar em todos os jovens, *pela acção diária*, o costume salutar de servir o próximo, de trabalhar com trégua para o bem comum (...)». Sérgio parece pensar mais numa educação de escuteiros, não discernindo entre os homens segundo as classes sociais em presença (pode haver *bem comum* aos explorados e aos exploradores?), do que numa educação das gerações para o progresso social. É certo que Sérgio, em nome do realismo, vai lembrar que o «bem individual» do discípulo também está a cargo do educador, e que esse discípulo é um ser nascido numa sociedade já existente, não sendo possível, por consequência, «um salto súbito para uma Sociedade de perfeição (dado que descobramos a sua

fórmula)». Ao professor não restariam outros horizontes que não fossem a realidade social presente e a realidade do próprio educando, cuja individualidade opõe limites certos às veleidades de quem educa. As potencialidades de cada ser humano dependem do organismo de cada um e a acção do médico e do meio não têm um poder ilimitado. O fundamental seria, no entanto, criar condições favoráveis à eclosão do «eu essencial» de cada moço, que importaria descobrir, e propor-lhe a rota mais adequada às bases da sua personalidade. Há para cada um dos educandos, afirmaria Sérgio, «um certo grupo de profissões, um dado regime de existência, uma atitude ética, que incluem o máximo de benefício que ele pode produzir cá neste mundo — a si mesmo e à Sociedade (...)» Assim, além da polidez cívica elementar a inculcar ao educando, Sérgio queria que lhe fossem dados «os conhecimentos necessários para poder representar o papel social para que a natureza o destinou (...)»<sup>120</sup> Sérgio defendia uma psicologia dos «dons inatos» (o «eu essencial») e nela assentava o que, na esteira de Bogdan Suchodolski, se poderia chamar uma *pedagogia da essência*. Cada ser humano possuiria um certo conjunto de dotes decorrentes do seu equipamento psicobiológico e modificáveis em certa medida. Teoria actualmente contestada, pelo seu carácter conservador, nela assentaria, supostamente, a organização hierárquica da sociedade e a sua divisão em classes sociais. Estas não derivariam da infraestrutura material da sociedade, do modo de produção, pelo menos nas idades essenciais e em condições de saúde normal, mas, sim, das diferenças de dotes inatos de cada um, pelo que nos cumpriria aceitá-las. Em contradição com tudo o que afirmara sobre o parasitismo das classes possidentes no nosso país e sobre

o seu poder, Sérgio não andaria longe de pregar a resignação ao carácter pseudo-inelutável da desigualdade entre os homens. «Diferem os homens uns dos outros: e essas diferenças cumpre aceitá-las, logo de entrada», afirmará. «As possibilidades de cada um (...) dependem das condições do seu organismo: e colocar diante de todos perspectivas igualmente belas só pode trazer como consequência a dificuldade de viver no real — a desilusão, a miséria, a revolta.»<sup>121</sup> Não seria lícito deduzir destas palavras que a educação para a «sociedade fraterna da cooperação» pressupunha igualmente a resignação à desigualdade? Que a descoberta de um sentido social para o jovem equivalia, afinal, à busca de uma atitude vital que o adaptasse à realidade e, do mesmo passo, lhe inculcasse uma atitude meramente reformista perante a sociedade? Sérgio, mais uma vez, volta costas a uma educação que, educando para o progresso social, educaria também, inevitavelmente, para a rotura em relação a tudo o que é retrógrado e, como tal, caduco. O que, naturalmente, não pode confundir-se com uma educação assente no demagogismo jacobino, contra a qual Sérgio reagia, não o esqueçamos, acantonando-se numa posição de um social-democratismo limitado.

Numa orientação que tinha como fito a conciliação de classes, Sérgio, como já vimos, atribuía à escola uma função ampla. Em 1929, já em pleno fascismo, no exílio de Paris, Sérgio escreve, no prefácio à edição portuguesa de *Transformemos a Escola*, de Ferrière: «Dois grandes objectivos incumbem à escola do futuro: um deles, a anulação progressiva dos antagonismos sociais, e a instauração da sociedade justa, pela Escola Única do Trabalho; o outro, a realização da Liberdade na vida da gente adulta, pela educação das crianças no regime da

Liberdade.»<sup>122</sup> Independentemente desta visão idealista quanto ao modo de «anulação progressiva dos antagonismos sociais», vejamos a noção sergiana de «Escola Única do Trabalho».

Notemos, em primeiro lugar, que a expressão é muito rara na pena de Sérgio. Muito rara, porque, a rigor, Sérgio não defendia a Escola Única. Defendia sim, um sistema de ensino que compreendia ramos diferenciados e paralelos, lá onde a diferenciação de funções técnicas a desempenhar não poderia ser invocada como argumento justificativo. Sérgio atacou com ênfase ao longo da sua obra, como já referimos, o divórcio entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, e a errada oposição entre cultura liberal e cultura prática. Sérgio não filiava no modo de produção e na estrutura classista de sociedade a «absurda, anacrónica e perigosíssima divisão da sociedade em duas categorias irreconciliáveis: as classes *liberais ou gente fina*, que se permite o luxo da educação *geral (Homo sapiens)* e abaixo dela a *gente grossa*, as classes mecânicas de cultura unicamente *profissional (Homo faber)*». Essa divisão seria consecutiva da ideia de «ciência pura» (abstendo-se, porém, de explicar, onde tinha esta última as suas raízes...). Alheado do carácter de classe das suas próprias posições doutrinárias, ignorando o facto da luta histórica entre classes antagónicas, e a oposição dos seus interesses respectivos, Sérgio invocava um pretense unanimismo quanto à *escola única*: «Todas as considerações científicas, pedagógicas, económicas e sociais nos aconselham a apagar esta distinção», diria, «e a estabelecer uma diferença de grau, e não de natureza, entre a educação da elite e as classes trabalhadoras»<sup>123</sup>. A ideia estava, porém, muito longe de servir de igual modo os interesses da burguesia e os dos trabalhadores, a tal ponto que é lícito

perguntar em que medida ela teve plena expressão «na linha geral de uma organização nova do ensino público português», formulada por Sérgio em 1918 e defendida, nos seus traços essenciais, ao longo de toda a sua vida <sup>124</sup>.

Na visão de Sérgio, o sistema português de ensino admitiria um «tronco comum» que compreenderia a *escola infantil* (dos 3 aos 7 anos) e a *escola primária*. Estas instituições seriam frequentadas por todas as crianças portuguesas mas, aos 12 anos, o sistema apresentaria uma bifurcação: *ensino primário superior e de continuação*, até aos 18 anos e, numa outra via, o *ensino secundário* através do qual se ingressava no *ensino superior*.

É certo que Sérgio vai admitir não somente a possibilidade de intercomunicação entre os diversos ramos de ensino como também a existência de instituições ligadas à actividade económica no ensino secundário «nobre»: os liceus agrícolas e as escolas novas do campo, tipo Abbotsholme, Bedales ou Odenwald. Apesar disso, porém, o princípio democrático da *escola única*, defendido por outros pedagogos portugueses do tempo, não é aceite por Sérgio. O ensino *de continuação* é explicitamente destinado aos estudantes que se não dirigissem ao ensino superior e que, portanto, deveriam receber uma formação de tipo profissional que a ele não daria acesso.

Vejamos mais em pormenor os princípios pedagógicos e as finalidades da estrutura escolar preconizada por Sérgio.

Sérgio indicava em primeiro lugar a criação do ensino infantil e a reorganização da escola primária.

Para a escola infantil, recomendava a adopção do método Montessori «sem se cadaverizar na rigidez de uma técnica invariável» <sup>125</sup>. Sérgio não aceitava os

fundamentos teóricos da pedagoga italiana mas recomendava-lhe os «processos». Às mães, às professoras, aos pais, recomendava igualmente que recorressem o mais possível à espontaneidade da criança, de tal sorte que o desenvolvimento das suas actividades não fosse espartilhado pelos moldes tradicionais ou apriorísticos, dando sempre a predominância máxima ao que é próprio da criança, que é agir e ser activa <sup>126</sup>.

Sérgio defendia que a escola primária deve ter ambições muito mais vastas do que o mero ensino da leitura, no que filiava a sua crítica às concepções correntes sobre alfabetização. Uma escola primária que tivesse apenas esse objectivo opor-se-ia completamente «ao verdadeiro espírito da Democracia, às grandes necessidades do mundo moderno (...)» <sup>127</sup>. A pedagogia que preconizava era, como sabemos, «uma pedagogia do trabalho contra a pedagogia da leitura; uma pedagogia da Produção contra a Armazenagem de conhecimentos; uma pedagogia de Acção Social, contra a pedagogia das Ideias Abstractas — essa tradicional pedagogia que, separando absurdamente a prática da teoria, o trabalho da ciência, a vida do saber, esteriliza as inteligências, torna parasitas os que estudaram, e cava assim separações entre as classes sociais (...)» <sup>128</sup>.

No exemplo concreto do ensino primário, os seus dois objectivos centrais seriam preparar o cidadão e aperfeiçoar o agricultor, educar para a liberdade e para o trabalho. À escola primária fica vinculado, deste modo, o encargo de formar o «agricultor-cidadão». Por isso mesmo, Sérgio preocupar-se-á, fundamentalmente, com a *escola primária rural* que, em certos textos, chega a parecer revestir no seu espírito o carácter de único modelo para este grau de ensino. A formação do agricultor-cidadão era



pensada por Sérgio numa perspectiva em que a propriedade privada continuaria a dispor de posição determinante e exclusiva. Sérgio não analisou a fundo a necessidade de uma reforma da educação na eventualidade de uma reforma agrária. Admitia, quando muito, o associativismo e o cooperativismo. A formação do «agricultor-cidadão» realizar-se-ia pelo estabelecimento de «um ideal de Casa Agrícola», pela reforma dos métodos de trabalho do lavrador português, «acostumando-o à prática da associação e à intervenção na coisa pública»<sup>129</sup>.

Apesar desta limitação de partida, as concepções de Sérgio sobre os fins da escola primária e a sua pedagogia continham virtualidades positivas. A escola deveria integrar-se o mais possível na vida económica e social da aldeia e servir-lhe directamente as necessidades fundamentais. Nos respectivos programas cumpriria, portanto, incluir os conhecimentos de Ciências da Natureza ligados à Lavoura, os trabalhos manuais educativos relacionados com a vida rústica, assim como a Agronomia e a Economia Doméstica. No pensar de Sérgio, o ensino seria fortemente integrado num plano interdisciplinar, cujos centros de interesse, na leitura, na escrita ou na aritmética, seriam recolhidos no viver da comunidade e sobretudo na vida profissional do agricultor, traçando um currículo que incluía grande variedade de matérias, desde o estudo dos solos até ao governo do lar, aos trabalhos manuais com alfaías agrícolas, etc. O predomínio conferido por Sérgio ao ensino primário agrícola, fundava-se na convicção de que, sendo rurais na sua maior parte as nossas escolas primárias, e sendo a profissão agrícola, no seu pensar, a mais importante de todas as profissões do nosso país,

cumpria atribuir principalmente à escola rural todas as atenções <sup>130</sup>.

Sendo certo que Sérgio tinha razão em dar maior ênfase às necessidades decorrentes da actividade agrícola, não é menos certo que seria realista não desconhecer a necessidade de ligar o ensino a outros sectores de produção. E, de facto, Sérgio refere igualmente a necessidade de escolas ligadas, por exemplo, à actividade piscatória, na base, umas e outras, do método dos «projectos» ou das experiências de Cousinet, Winnetka ou da escola de Gary <sup>131</sup>.

Toda a concepção sergiana da educação infantil e primária, inspirada nas ideias da escola de Genebra sobre a psicologia infantil, é penetrada pela directriz da actividade e do trabalho produtivo. Entre os meios e instrumentos didácticos indicados por Sérgio figuram, além do material Montessori, a jardinagem, a criação de animais, a horticultura e o trabalho tipográfico, este a título de meio de aperfeiçoamento da ortografia. Contra a preocupação que faz da aprendizagem da leitura a preocupação predominante da escola primária, Sérgio afirmava que o *abc* «deve ser um fruto e não a raiz da educação» <sup>132</sup>.

A instrução primária incluiria um período preparatório da educação profissional até cerca dos 10 anos, e um período de educação profissional efectiva que se prolongaria até aos 14 anos. O material escolar incluiria modelos de alfaia agrícola, desde a mais primitiva aos modelos mais recentes, amostras de produtos industriais nas várias fases de elaboração assim como os instrumentos de trabalho empregados na sua produção, fotografias ou gravuras das regiões de proveniência e dos locais onde eram manufacturados, cópias de quadros que

tivessem por tema o trabalho agrícola ou industrial, etc. A escola incluiria ainda no seu equipamento numa loja e uma tipografia. A aula teria, ao mesmo tempo, algo de semelhante ao aspecto risonho de um lar e ao laboratório ou à oficina <sup>133</sup>.

A este nível do ensino primário elementar, Sérgio mantinha a escola desligada do mundo real do trabalho, conferindo-lhe o carácter de uma unidade produtiva *sui generis*. A esse respeito são elucidativas as indicações que deixou sobre a repartição do tempo diário de aulas. As «lições de coisas» ocupariam entre uma hora e hora e meia, seguindo-se o estudo das «indústrias»; jogos (uma hora); histórias, que serviriam de base para o estudo, que se queria espontâneo, da leitura (hora e meia); trabalhos manuais, definidos por Sérgio como «centros de curiosidade científica e de acções em comunidade». Mais tarde, em 1925, ao referir-se às escolas-rurais da Liga Propulsora da Educação em Portugal, atribuía-lhes esse objectivo ao pretender pôr na base do seu ensino a cultura das plantas e o trabalho produtivo socialmente útil, ou, segundo as suas próprias palavras: «fazendo que a criança já na escola trabalhe para a comunidade: na reparação da estrada, por exemplo, no saneamento do povoado, no florestamento das terras próximas, etc., habituando-se assim a um interesse activo e criador (feito de actos e não de palavras) pelo bem público. Os alunos constituir-se-ão, por um lado, em sindicato agrícola; e por outro, em município escolar com *self-government*. O trabalho agrícola deverá ser «o centro de estudo da escola rural. Trabalho agrícola “de verdade”, *na terra*, consciente, científico e progressivo» <sup>134</sup>.

Sérgio acompanhava de anotações pedagógicas as suas observações acerca da instrução primária. Sobre as «lições

de coisas», por exemplo, indica ao professor a vantagem de traçar um plano de trabalho, substituindo-o, eventualmente, se o interesse especial dos alunos o exigisse. Sérgio admitia a precedência do interesse das crianças sobre qualquer outra consideração, afirmando que ele «deve ditar tanto o ponto de partida como a ordem dos estudos, podendo surgir de uma prévia discussão entre o mestre e os discípulos». As «lições de coisas» seriam colhidas tanto na natureza como na vida social: os seus temas versariam os animais, as flores, as árvores, os frutos, a actividade comercial, etc. <sup>135</sup>.

O estudo da linguagem teria a espontaneidade como ponto de partida. Sérgio considerava que o estudo da linguagem deveria fazer-se pela actividade social, encarando-a sobretudo como um instrumento de comunicação da nossa experiência e de participação na experiência alheia. «A criança palra do que viu, do que sentiu, do que a interessou, e a linguagem viva brota assim da viva experiência comunicada», escreve Sérgio com uma clarividência que muitos pseudo-pedagogos bem podem invejar. E, combatendo o vezo dos cadaverizadores do ensino da língua, acrescentava: «Ensinar a linguagem isoladamente, por si mesma, como sendo uma coisa de Camões ou de Manuel Bernardes e não da criança, é matá-la por asfixia» <sup>136</sup>.

Quanto às histórias, Sérgio não lhes atribuía apenas uma função distractiva mas também a de estimularem o gosto da leitura e da literatura, das narrações, do teatro e da história <sup>137</sup>.

Os jogos seriam aproveitados como factores educativos. Oito anos depois de o ter escrito nas *Cartas sobre a Educação Profissional*, que vimos resumindo, quando ocupava o cargo de ministro da Instrução, Sérgio

subscreveu uma série de orientações pedagógico-didáticas sobre os processos de iniciação da leitura e da escrita, em que os jogos desempenhariam uma função de fundamental importância, na base das experiências de Montessori e de Decroly e que parece ser da autoria de Adolfo Lima e Alberto Pimentel Filho. Trata-se da portaria n.º 3891, a qual constitui, suponho, um dos raros textos pedagógicos que se arquivam nas colunas do *Diário do Governo*. Texto de carácter vincadamente técnico, principiava pela sumarização dos «momentos psicológicos» que se estabelecem no mecanismo da leitura e da escrita, completando-se, depois, com toda uma série de indicações didáticas que assentavam na realização de jogos. O princípio geral em que se firmava era o do método globalizante, ao arrepio, portanto, da tradição portuguesa entroncada no método de João de Deus, em relação ao qual o autor não escondeu nunca a sua animadversão.

Quanto aos trabalhos manuais, teriam por função o fornecerem experiências sociais ligadas à aquisição de conhecimentos, contribuir para a interpenetração da ciência e da arte em termos adequados à vida infantil, oferecerem múltiplos ensejos para a aplicação e desenvolvimento de aptidões e, finalmente, relacionarem a escola com o ambiente social<sup>138</sup>.

O estudo da Geografia, História, Aritmética, Botânica e Zoologia seria acompanhado de actividades concretas. As duas primeiras começariam por ser consideradas «como o estudo do teatro da humana actividade e das pretéritas condições da actual vida social»<sup>139</sup>. Enunciando uma concepção totalmente actual sobre o ensino da História e da Geografia, diz que, na primeira, o que há de educativo e útil é o fazer a criança contactar «com as

realidades sociais profundas», aditando: «a história introduz a criança no conhecimento social (como a geografia no condicionamento físico da acção humana), habilitando-a a intervir, mais tarde, nos problemas da sociedade. O ensino da história tem por objectivo ajudar a compreender o actual, e a agir sobre ele.» Era o contrário, como se vê, da concepção *passadista* do ensino da história: o estudo do passado deveria contribuir para o conhecimento do presente e para a sua transformação. Sob este ponto de vista, a história e a geografia convertiam-se em ciências sociais. Mas, reagindo contra as concepções mais vulgares, ao tempo, sobre o escopo das ciências sociais, Sérgio esclarecia que não curava de promover estudos gerais de sociologia ou de etnografia, por exemplo, mas se referia, sim, «ao exame concreto (por meio de observações, inquéritos, discussões) dos factos da sociedade presente que envolve o aluno, — em especial da sociedade portuguesa de hoje, e mais concretamente, da sociedade do Alentejo, do Minho, da Beira, ou ainda da de Évora, de Braga, de Viseu, etc.» Na mesma linha de orientação, Sérgio deixou na *Carta ao director do «Agros» sobre a função social dos estudantes* uma panóplia de nótulas valiosíssimas sobre o que é uso chamar-se «abertura da escola ao meio». Assim, afirma que seria seu desejo que os jovens indagassem das condições de vida na localidade onde a escola estivesse implantada, a fim de estudarem o modo de as melhorar e de propagandear os meios de o alcançar; que as autoridades sanitárias levassem às aulas os problemas das populações, a fim de interessarem os estudantes na sua resolução; que os industriais explicassem aos jovens as possibilidades do mercado de trabalho e os conhecimentos necessários ao exercício dos vários

mesteres; que as associações científicas, literárias e sociais explanassem aos jovens os seus objectivos; e, finalmente, que as escolas fossem frequentadas a quem se propusesse uma acção social <sup>140</sup>. Aqui, como noutros pontos, revela-se singularmente adiantado em relação à pedagogia portuguesa do tempo. Definidos por esta forma, estamos autorizados a dizer que os estudos sociais aparecem no nosso ensino primário elementar somente em 1975, graças ao 25 de Abril, através da exploração do Meio Físico e Social. Era o princípio da regionalização do ensino que Sérgio alargava, aliás, a outras disciplinas.

A partir dos 10 anos, as «lições de coisas» seriam substituídas pelo estudo das indústrias. Tais estudos e o do comércio passariam a ser feitos em ligação com a história, designadamente com a história das instituições, a partir dos 13 anos. Os objectivos da história seriam, ainda aqui, promover o conhecimento dos «aspectos sociais e económicos da vida da actualidade» <sup>141</sup>.

Outros objectivos educacionais eram visados, entretanto, na estrutura curricular desenhada por Sérgio: induzir ideias de apuro, precisão, anseio, rigor, sinceridade, lucidez de juízo, de independência pessoal e autonomia, mas também de aproximação entre classes sociais; treinar os sentidos, o sentimento da forma e dos valores estéticos; e, finalmente, mediante o desenvolvimento de habilidades manuais, incutir confiança e desenvoltura no emprego de ferramentas <sup>142</sup>.

A educação *profissional* na escola primária, segundo a encarava Sérgio, não se confundia com uma educação técnica especializada. Era, sim, uma educação geral (teórica e prática) que prepararia para a frequência da escola técnica, na qual se obteria uma especialização. Essa formação geral seria, pois, *politécnica*, na medida em que

pretendia dar ao aluno capacidade «nas operações elementares necessárias e aplicáveis em todas as profissões». O eixo das actividades escolares diversificar-se-ia na agricultura, pesca, navegação, fiação, tecelagem, havendo em cada escola actividades referentes a mais de um ramo de actividade produtiva. Os objectivos visados por Sérgio consistiam mais na preparação geral *polivalente* do que numa educação especializada. Essa fase preparatória poderia, acaso, resumir-se deste modo: «Preparar para as indústrias (mas não *instruir* para elas, quer dizer, educar não especializando, ou, na minha terminologia, dando ensino *profissional* mas não *técnico*, feito à luz da Educação e não da Economia: para as indústrias deve a escola *profissional* enviar homens de bom juízo e de disciplina interior, em vez de operários já feitos num ramo determinado, o que compete à escola *técnicas*»<sup>143</sup>.

Apesar destas reservas, Sérgio preconizava que, acima dos 7 anos, «o trabalho rigoroso do verdadeiro artífice» deveria coexistir na escola com outras formas de actividade<sup>144</sup>.

Dos 14 aos 18 anos entrar-se-ia no ensino de continuação, realizando-se, como dissemos, cumulativamente com o exercício de uma actividade profissional. Sérgio chegou mesmo a falar em «sandwich courses», entremeando as alternâncias «estudo-trabalho»<sup>145</sup>. O ensino de *continuação* compreendia instrução prática e teórica em oficinas, laboratórios e granjas escolares, dada por profissionais especializados no mester a que o aluno quisesse encaminhar-se, sob os auspícios de uma associação de classe. O respectivo currículo abrangeria também instrução comercial, estudos sociais, cultura literária e



artística e ainda educação cívica prática (além de educação cívica teórica) em «corporações de self-government»<sup>146</sup>.

No ensino primário e de continuação assumia apreciável importância o auto-governo através da instituição do «município-escolar». Sérgio atribuía ao «self-government» o carácter de uma resposta à necessidade de uma educação cívica democrática.

Na origem da sua campanha a favor da aplicação do «auto-governo» na escola também se encontra o convencimento de que uma profunda revolução educativa seria o factor decisivo na construção da sociedade democrática. Confiar aos estudantes acrescidas responsabilidades no governo das escolas contribuiria, no pensar de Sérgio, não somente para a sua formação cívica como também para eliminar problemas de disciplina no interior da própria instituição escolar. Sérgio defendia, portanto, uma educação cívica aliada à pedagogia do trabalho e da organização do trabalho, à maneira anglo-saxónica, uma educação que, em suma, se tornasse «uma disciplina do carácter que, no invés de favorecer as tendências passionais, a *expansão* do sentimento, o pendor para a demagogia, a histérica dramatização da vida pública, — fosse um desenvolvimento da iniciativa, da vontade de criar uma sociedade melhor, da responsabilidade, do autodomínio, da libertação quotidiana, do self-government»<sup>147</sup>.

Sérgio entendia que a liberdade e a actividade só por elas próprias se estimulam e dirigem. A educação cívica não se faz por intermédio de discursos mas pela acção. Cumpriria, portanto, transformar a escola num verdadeiro município, sob a assistência e cooperação dos professores, à semelhança das experiências inglesa e norte-americana tais como as de Wilson Gill e de R. W.

George, a famosa *Junior Republic*, mas assinalava a sua preferência, por motivos de exequibilidade prática, pelo Município-Escolar. Etribando-se ao tempo, nos exemplos de Porto Rico e Havana, em 1915, Sérgio procurava demonstrar a aplicabilidade do sistema fossem quais fossem a raça, a nacionalidade, a idade ou o sexo dos alunos. Partia da concepção de que se não pode educar uma criança no exercício de actos sociais se a escola lhe não proporcionar condições e ensejos para a realização de uma vida social semelhante àquela que virá a achar mais tarde como adulto. Sérgio defendia que a escola reproduzisse com a maior fidelidade possível «a estrutura da vida social adulta entre gente autónoma e responsável», sem o que a doutrinação resultaria meramente verbalista e abstracta.

A primeira condição para que a escola constituísse um meio educativo seria, no dizer de Sérgio, que nela se introduzisse a preocupação de crescente aperfeiçoamento moral através da organização dos estudos por actividades sociais e da própria instituição escolar como um conjunto de sociedades: sindicatos, cooperativas, escritórios, oficinas.

Todos os estudos e actividades se conjugariam em função deste objectivo e a sociedade escolar converter-se-ia numa antecipação das sociedades do futuro <sup>148</sup>. A falta de participação do estudante no governo da escola levá-lo-ia à obediência cega, amoldando o futuro cidadão para aguentar apaticamente desmandos, abusos, atropelos e traficâncias dos grandes senhores que a tudo se arrogam sob o autoritarismo. O conformismo social atribuí-a Sérgio à escola: «Trazemo-la todos do tempo da escola, a comichosa albarda da resignação!» <sup>149</sup>

É certo que Sérgio parecia prever aqui o advento da escola fascista e antecipar-se a combater os valores que a conformariam. Mas não louvava também no sistema inglês de *self-government* o facto de criar uma solidariedade de interesses entre professores e alunos, e, conseqüentemente, a impossibilidade do espírito de revolta?<sup>150</sup>

Apesar disso, o objectivo que Sérgio diz ter em vista seria, precisamente, o de educar o carácter dos alunos no sentido das responsabilidades cívicas e da benevolência, do auto-domínio, da honradez, da «clara consciência dos deveres do cidadão». O município escolar, reproduzindo as condições da «existência social», procuraria «afazer» os alunos à intervenção activa em função de um «bem geral» que se habituasse a reputar como de interesse próprio, e como um dever do indivíduo. Curava-se, portanto, de treinar o cidadão futuro. O processo seria dirigido pelos professores, os quais delegariam nos alunos «a jurisdição e a regência». O professor trabalharia com os alunos no Município-Escolar como se se tratasse de uma aula prática, a tal ponto que Sérgio pôde comparar o município escolar ao «laboratório da aula de educação cívica»<sup>151</sup>. A instrução, de resto, acompanharia a actividade prática, correndo a doutrina lado a lado com a vida cívica da escola. A personalidade e a autoridade moral do professor, o seu exemplo, seriam naturalmente elementos decisivos no êxito do ensino.

A responsabilização do estudante aumentaria a sua tendência para não infringir a lei que ele próprio criou. Sérgio repeti-lo-á muito mais tarde, num artigo extraído das suas gavetas mas publicado em 1960, sustentando com optimismo que o problema da disciplina escolar poderia desaparecer totalmente com a condição de se

praticar um ensino activo e desde que fossem os próprios estudantes a encarregar-se da disciplina. O município-escolar não era um mero expediente administrativo: tinha como componentes essenciais não só o *self-government* mas a escola activa. A autonomia dos alunos estender-se-ia ao domínio dos estudos e ao Governo da comunidade escolar, consistindo o seu curso numa verdadeira educação para a paz. Sob o ponto de vista intelectual, Sérgio evocava o exemplo de escolas avançadas onde os alunos não eram obrigados a um programa rígido e idêntico para todos, mas onde o trabalho se realizava em pequenos grupos, em função de interesses ou afinidades dos moços. Sérgio sustentava que tais experiências de trabalho em comum, «realizado por interesse verdadeiro e pela investigação voluntária e livre», apaziguariam profundamente o espírito do aluno, fazendo desvanecer tensões inter-pessoais. Quanto ao governo da comunidade escolar, que Sérgio pretendia reproduzisse a estrutura da sociedade real (com os seus poderes, os seus órgãos de soberania, a sua actividade produtora numa base cooperativa), aí funcionaria o princípio electivo, através do qual seriam escolhidos os magistrados a quem caberia «manter a ordem, promover a camaradagem e a amizade entre todos», ficando os professores libertos da função de premiar ou castigar <sup>152</sup>.

Se o ensino infantil e primário se destinava, em princípio, a todas as crianças, o chamado ensino de *continuação* era reservado aos jovens que se não dirigissem aos estudos superiores. Frequentariam esses, dos 12 aos 18 anos, as escolas secundárias. Embora entendidos como preparatórios para o ensino superior, os estudos secundários diversificar-se-iam em quatro ramos nos dois anos terminais: *clássico* (línguas mortas, história, filosofia);

*científico* (ciências e filosofia); *comercial* (línguas vivas, contabilidade); *técnico geral* <sup>153</sup>. Isto independentemente dos liceus agrícolas, de que chegou a propor uma primeira experiência em Évora.

Quanto à organização de actividades extra-escolares e à cultura popular, Sérgio atribuía a sua direcção a um conselho, competindo-lhe a promoção de cursos e conferências de vulgarização, a organização de bibliotecas populares e a criação de sociedades de educação física, de associações escolares e de escuteiros, além de colónias universitárias e de estudos universitários nos bairros operários com vista à educação dos trabalhadores, do tipo Toynbee Hall. Eram as universidades populares. Sérgio precisará mais tarde as suas concepções nesta matéria, propondo que o alvo essencial das universidades operárias fosse o esclarecimento dos problemas morais-económicos. Essa actividade cultural seria praticada pela coordenação das acções de três géneros de órgãos: a escola primária, o sindicato operário, a associação cooperativa. Em Portugal, dirá, «o primeiro dever da instrução popular é ensinar o povo a emancipar-se a si mesmo; é treiná-lo para assumir, por meio das cooperativas, o governo económico da comunidade pátria». Em contraste com os homens da 1.<sup>a</sup> República, Sérgio minimizava o valor da alfabetização como tal <sup>154</sup>.

O ensino superior seria igualmente objecto de uma reforma profunda, também aqui sob a ideia directriz do trabalho produtivo. Assentaria firmemente na investigação das realidades nacionais. Introduzir na Universidade o trabalho produtivo significaria essencialmente iniciar os estudantes na pesquisa científica e, no caso da escola técnica superior (agronomia, engenharia, medicina, etc.), introduzir o estudante na vida

profissional concreta. As escolas técnicas superiores somente poderiam preencher esta função se mantivessem estreito contacto com a actividade produtiva. Sérgio resume este conceito numa fórmula impressiva: «Seja a escola uma dependência da fábrica, a fábrica uma continuação da escola», o que teria o efeito adicional de tornar a escola directamente intensificadora da produção. Deste modo, Sérgio «regionalizava» a investigação científica, atribuindo-lhe sobretudo o carácter de pesquisa aplicada, inserindo a escola na teia de preocupações da vida social concreta. Na *Carta ao director do «Agros» sobre a função social dos estudantes*, que é, porventura, um dos seus textos mais relevantes sobre o regionalismo e a organização do Poder Local, Sérgio reservava um lugar de relevo às sociedades científicas e culturais, assim como às instituições escolares, na busca de soluções para as necessidades mais urgentes. Assim se criariam as «elites locais», destinadas a assegurar a direcção dos processos de desenvolvimento social na perspectiva reformista que era a sua <sup>155</sup>.

Sérgio atribuía uma importância primordial às escolas de *continuação* na estratégia de implantação da democracia social e política no nosso país. «Nada me parece mais importante, para ordenar o sistema de instrução pública e para adequar o conjunto da organização escolar às necessidades pedagógicas e sociais da época do que criar o ensino de continuação», afirmará ainda em 1934. Através desse ensino, que entendia dever incluir elementos técnicos e culturais, julgava proporcionar uma formação adequada aos jovens que, revelando capacidades para irem mais além, não pareciam dotados para o ensino superior. O autor dos *Ensaio*s, não pressentia o influxo das condições da vida social e do

micro-meio familiar na determinação das aptidões ou «dotes». Ignorava, portanto, o carácter socialmente discriminatório que o ensino de continuação revestiria numa sociedade de classes antagónicas. Via a necessidade da criação do ensino de continuação unicamente pelo prisma da diferenciação de funções técnicas, a cuja hierarquização corresponderia, desse modo, o sistema escolar. «Há no exército do trabalho, por assim dizer, três graus sobrepostos de funções», afirmava. «Encontraremos no grau inferior os soldados rasos do trabalho: o obreiro rural, por exemplo, o simples operário de uma fábrica, os pequenos empregados dos escritórios, das lojas, das repartições públicas, dos hospitais. Mais acima, o grau a que chamaremos dos sargentos: são desse grau o regente agrícola, o chefe de oficina, o caixeiro-viajante, o escriturário, o enfermeiro — e outros assim. No alto da coluna, finalmente, aquilo a que chamaremos os oficiais: um agrónomo, um engenheiro, um médico, um director de Banco, um advogado, etc. Pois bem: a estes três graus de funções sociais correspondem os três graus de organização escolar: Escola Primária, Escola de Continuação, Universitário»<sup>156</sup>. Neste esquema, a Escola de Continuação ministraria cultura geral e preparação técnica nos ramos agrícola, industrial ou comercial, passando o liceu a tomar o carácter de «estudo geral preparatório para as Faculdades universitárias», sendo os dois últimos anos, como já vimos, uma propedêutica da especialidade universitária a que o estudante se destinasse. Sérgio admitia que, a partir do ensino primário, se realizassem provas de selecção rigorosa, como se todos os estudantes do ensino primário estivessem nas mesmas condições. Os alunos seleccionados cujas famílias não

pudessem custear os estudos receberiam bolsas. O número de alunos que chegaria à Universidade seria reduzido em relação à base de partida, sobretudo, afirmava, por não haver entre nós uma instrução primária em condições de aproveitar a grandíssima maioria dos «bens dotados» que nasciam nos nossos campos<sup>157</sup>.

A admissão de ligações horizontais entre o ensino de continuação e os estudos secundários era complementada pela proposta de um conjunto de provas cujo grau de selectividade seria certamente severo. É que, de facto, o *ensino de continuação* destinava-se a desviar do ensino preparatório da Universidade e da própria Universidade a maior parte dos alunos que terminam o ensino primário. A Escola de Continuação, dirá Sérgio, «é o volante, o regulador do sistema da instrução pública»<sup>158</sup>.

Sérgio não via, porém, que o sistema de ensino discriminatório se coadunava com o sistema social classista de que era a exponenciação, e que contribuiria para o manter.

Apesar do apreço de Sérgio pelo chamado *ensino de continuação*, um dos momentos mais graves que teve de enfrentar enquanto ministro disse respeito, precisamente, às escolas primárias superiores. Deve-se com efeito a António Sérgio a sua extinção, a 7 de Janeiro de 1924, pelo decreto n.º 9354. No respectivo preâmbulo afirmava-se que as Escolas Primárias Superiores ou de Continuação constituem elementos da maior importância num sistema de educação pública de uma sociedade moderna e democrática, mas declarava-se igualmente necessária a sua reorganização e a selecção do seu pessoal, sendo ambas as coisas reclamadas pelas suas funções e as mais recentes experiências pedagógicas. Previa-se, por outro lado, que as respectivas despesas de



manutenção fossem da responsabilidade dos municípios, o que parecia não se verificar senão em raros casos. Nestas condições, estabelecia-se a supressão destas escolas, a partir do fim do ano lectivo de 1923-1924, com excepção daquelas que, dispondo de pessoal idóneo, fossem subsidiadas pelos municípios ou juntas Gerais dos Distritos. O pessoal das Escolas suprimidas passava à situação de adido, na base do decreto n.º 8469, de 2 de Novembro de 1922, o que lhe permitia receber o vencimento por inteiro, excepto se exercesse a docência em acumulação com o ensino primário elementar. Por outro lado, o Governo comprometia-se a apresentar oportunamente ao Parlamento um projecto de reorganização. Na transmissão de poderes ao seu sucessor no Ministério, Sérgio dirá que a reforma das escolas primárias superiores se achava em estudo e que tencionava lançá-la na abertura do ano lectivo de 1924-1925.

A intenção de realizar concursos de provas públicas para os professores «que foram admitidos sem demonstração suficiente do seu saber nos ramos de ciências que ensinam e nas didácticas respectivas» — embora Sérgio sempre se tenha declarado adverso ao regime de concursos —, e o impedimento de ingresso no quadro de adidos aos professores em acumulação com o ensino primário elementar, levantaram um coro de protestos. A *Seara Nova*, a 1 de Fevereiro de 1925, sob o título de «Escolas Primárias Superiores» transcrevia trechos do decreto, afirmando que a medida visava prestigiar o ensino primário superior. Lembrava que o ministro chegara a reunir com o pessoal docente das escolas técnicas superiores de Lisboa, com vista a troca de ideias sobre as secções técnicas das escolas primárias

superiores, e aludia a reunião idêntica, realizada no Porto, com os directores das escolas técnicas e com representantes das Associações industrial e comercial e da Câmara Municipal, a fim de lhes ser exposto o plano de criação de uma escola primária superior-modelo, naquela cidade, com o concurso de professores alemães, provavelmente das escolas Kerschensteiner, da Baviera. Sob o mesmo título, no número 37 daquela revista, correspondente aos meses de Julho-Agosto de 1924, desta vez mediante uma nota assinada com as iniciais de Sérgio, já se salientara a necessidade de dotar as escolas primárias superiores de secções técnicas, sem o que seriam completamente falseados o carácter e os intuitos de tais instituições, o que, por seu turno, exigia professores que fossem pedagogistas especializados, os quais só existiam no estrangeiro.

Apesar das suas declarações de intenção, Sérgio perde a partida. A campanha fora sobretudo conduzida pelo jornal *A Batalha* e, porventura, nem sempre os métodos utilizados na luta foram os mais límpidos. Como quer que seja, o sucessor de Sérgio, coronel Hélder Ribeiro, fez revogar o decreto de extinção das escolas primárias superiores, forma de ensino que vem a ser definitivamente suprimida — sem a reforma prometida por Sérgio — no quadro do regime inaugurado em 1926.

Na estratégia de desenvolvimento do sistema de ensino preconizado por Sérgio assoma a figura do professor, cuja formação entendia Sérgio ser decisiva. O autor das *Cartas sobre a Educação Profissional* não desconhecia a baixa cultura pedagógica dos nossos docentes. Reconhecendo o carácter científico e experimental da pedagogia, dizia que a sua existência era absolutamente desconhecida de quase todos os pedagogistas portugueses. Todavia, a educação,

«o mais espiritual de todos os trabalhos, é o que demanda mais espírito em quem o há-de realizar»<sup>159</sup>.

Sérgio sublinhava, fortemente, a necessidade imperativa de um novo tipo de professor e um novo tipo de formação dos profissionais de ensino. Dentro das condições nacionais, os professores não podiam realizar obra educativa de valor superior àquele que alcançavam, porquanto, dominando as matérias dos programas, desconheciam, na maioria, os métodos correctos de as ensinar. A organização actual da escola forçaria o professor a praticar uma pedagogia viciada nas suas bases fundamentais. Insistindo na necessidade de um ensino voltado para o concreto, — «o que mais importa não é a casa, mas a cerca» —, Sérgio pugnava por um novo tipo de edifício e de equipamento escolares mas colocava acima de tudo o novo professor. «Edifícios, aparelhos, móveis, livros, são elementos secundários: o essencial é que nos espíritos dos mestres exista o conhecimento das técnicas da moderna pedagogia e um pouco de idealismo; e, em quem dirige, ideias que não sejam erradas acerca da finalidade do ensino público e das necessidades portuguesas nesse campo», escrevia, reclamando apoio para a formação de *professores modernos* para uma *escola de trabalho*<sup>160</sup>.

Este objectivo só poderia ser atingido através da reforma do ensino normal, no âmbito de uma reestruturação geral do ensino superior, de actividades de reciclagem e de bolsas de estudo para cursos de aperfeiçoamento no estrangeiro, e ainda através da eliminação do recrutamento por concurso no ensino superior, forma de perpetuar certas *castas oligárquicas* a quem cabia o domínio do sistema de ensino. Sérgio não se cansa de lutar por este ponto. A reforma da instrução

primária e secundária não passaria de quimera se não se reformassem os ensinos normal e universitário. Tudo em pedagogia estaria dependente da cultura do professorado. A própria frequência escolar dependeria da qualidade do professor. As reformas pedagógicas não se confundem com simples modificações de regulamentos e de programas. «Em pedagogia, a única maneira de reformar é preparar professores novos, bem treinados nos novos métodos, — devendo aqui a palavra *novos* entender-se sempre na maior força, tomar-se na plenitude do seu sentido (...)»<sup>161</sup>.

Sérgio deixou algumas críticas aos programas das escolas normais, apontando-lhes insuficiências nos capítulos da didáctica e da psicologia. Preconizava que às exposições abstractas em matéria de pedagogia se substituísse a apresentação *concreta, minuciosa e ao vivo* «de séries sistemáticas de lições modelos, tais como as devem repetir às crianças, pelo método experimental, investigador e crítico». Já em 1918 enunciara a mesma ideia, ao afirmar que, sobretudo, importava no ensino geral dispor de professores dotados no exercício de técnicas modernas de pedagogia, «que possuam a prática da sua arte e dos melhores processos da sua arte»<sup>162</sup>.

Lutando pela reforma do ensino normal — em relação ao qual nem todas as críticas de Sérgio nos parecem ajustadas por um conhecimento seguro das realidades —, preconizava «escolas práticas de professores, aulas experimentais de psicologia e de didáctica», onde o ensino teórico não tivesse lugar preponderante, onde se pusesse ênfase no treino pedagógico, e na psicologia da criança (...)»<sup>163</sup>. Mais tarde, as suas opiniões nesta matéria vão levá-lo a defender a especialização de professores além-fronteiras e a criação de escolas

experimentais no âmbito da reforma do ensino normal, sob a responsabilidade de uma Junta de Orientação dos Estudos, à qual caberia, outrossim, o envio de investigadores-bolseiros para o estrangeiro e a direcção de centros e institutos de investigação.

Sérgio via com nitidez e realismo ser impossível a curto prazo uma viragem radical dos métodos pedagógicos do professorado português e a necessidade de formação de professores. A transformação do corpo docente não poderia deixar de ser lenta. Defendendo a reforma de João Camoesas, em que colaborara (1923), aponta-lhe entre os aspectos positivos o facto de ela própria admitir «que só gradual, e lenta, e experimentalmente se poderá fazer a reformação.»<sup>164</sup> Nesta conformidade (com Celestino da Costa, Simões Raposo e outros), alvitrava a criação de um organismo que na sua obra receberá mais frequentemente a designação de Junta de Orientação dos Estudos, ao qual atribuiu um conjunto de incumbências muito amplo no âmbito da educação geral.

Na sua proposta de criação desse organismo, (datada, pelo menos, de 1918) verificava a necessidade de que o aparelho do Estado incorporasse uma entidade responsável pela formação e reciclagem do pessoal docente. Nomeado nesse ano para integrar, com Celestino da Costa, uma comissão encarregada da reforma das escolas normais, Sérgio colocou a esse grupo de trabalho a questão prévia de saber se a Comissão entendia que a sua tarefa se reduzia a uma acção legislativa ou se, pelo contrário, era de parecer que seria de necessidade mais instante criar «focos de cultura», preparar precisamente os elementos humanos indispensáveis à reforma, enviando-os para o estrangeiro.

A comissão terá dado resposta positiva à segunda alternativa, encarregando Sérgio e Celestino da Costa de redigirem as bases de uma Junta cuja função essencial fosse a de «criar focos para a reforma da cultura em Portugal», inspirada na experiência espanhola. Ambos lançam então as bases legais da Junta, com a configuração que recebe em todos os textos do primeiro. Esse projecto não viria a ser discutido no âmbito da Comissão, pelo facto de Sérgio ter sido exonerado do grupo, a seu pedido <sup>165</sup>.

Persuadido da importância fundamental do organismo, Sérgio viria a condicionar a sua participação na Reforma de João Camoesas à introdução de um artigo destinado a criar a instituição, o que teve o assentimento do ministro. A reforma, porém, em cuja elaboração colaborou, juntamente com Faria de Vasconcelos, emperrou no Parlamento. Sérgio confessaria, mais tarde, ter aceitado suceder a Camoesas no Ministério da Instrução Pública, num Governo presidido por Álvaro de Castro, unicamente para tentar criar a Junta. O respectivo decreto é publicado mas o Parlamento negou-lhe os meios financeiros indispensáveis à sua efectivação e Sérgio demitiu-se.

Tal como Sérgio a desenhava, a Junta gozaria de independência em relação ao poder político e, mais concretamente, em relação ao Governo. Dos seus 27 membros, apenas sete seriam nomeados pelo ministro, sendo os restantes escolhidos por cooptação.

Quanto ao ensino geral, à Junta caberia a incumbência de conceder bolsas a jovens professores e professoras, a fim de se deslocarem ao estrangeiro para se aperfeiçoarem em novos métodos de ensino, assim como a criação de escolas experimentais de diferentes graus,

onde pudessem realizar-se experiências pedagógicas susceptíveis de promover a actualização do professorado e uma formação inicial mais sólida. Esta actividade da junta inseria-se na reforma do ensino normal e na tentativa de formar novos professores através de uma espécie de contágio alcançado a partir de escolas-modelo. Sérgio entendia que toda a atenção deveria ser dada prioritariamente às necessidades referentes aos ensinos infantil, primário e de continuação. Propunha, por consequência, o estudo dos vários tipos de experiências pedagógicas levadas a efeito na Europa e noutros continentes: além dos modelos de Cousinet, Winnetka ou Gary, (como já apontámos), alvitava a fundação de uma escola infantil nos moldes das de Barcelona, ou o contacto com o Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, com as escolas primárias de Decroly ou com as infantis e primárias de Montessori, com as novas escolas austríacas, com as Fortbildungsschule de Munich, com as Manual Training High Schools e outras análogas dos E.U.A., sendo estas últimas do tipo rural, e, ainda, a criação de centros de trabalhos manuais, onde leccionassem professores educados no estrangeiro e onde se procederia à reciclagem ou à formação inicial de docentes. Sérgio não hesitava, aliás, em recorrer a alunos dos institutos técnicos ou a operários, desde que tivessem gosto pelo ensino, dando-se-lhes uma iniciação pedagógica, sem prejuízo da introdução de matérias técnicas nas escolas normais <sup>166</sup>.

Sérgio não foi bem sucedido enquanto ministro, assim como o não fora, também no ano de 1923, ao tentar, através da União Cívica, que se atribuíssem bolsas de estudo no estrangeiro, nos sectores «de mais directa aplicação à entidade nacional», e se criassem e auxiliassem

institutos existentes, fundando, ao mesmo tempo, residências para estudantes <sup>167</sup>. Três anos depois, juntamente com José Rodrigues Miguéis, desenvolve apreciável actividade no âmbito da Liga Propulsora da Instrução em Portugal, fundada em 1925, no Estado de São Paulo, por beneméritos portugueses. A Liga pretendia contribuir «para o melhoramento das condições da vida portuguesa», para o que se propunha construir escolas-modelo, fazer publicar obras de natureza didáctica, atribuir bolsas de estudo, além de prémios a professores e alunos, etc. <sup>168</sup>. Era, obviamente, uma parte do programa que Sérgio desejava ver efectivado através da Junta de Orientação dos Estudos.

Com o advento da Ditadura, na sequência do golpe de Estado de 1926, a sua combatividade não diminuiu. Criticando o programa cívico apresentado por Gomes da Costa, na parte relativa à instrução pública, Sérgio afirma-o revelador de «paixões políticas reaccionárias, a par da mentalidade abstractiva, bacharela e palavrosa do seu autor e da mais completa ignorância das realidades pedagógicas». Sustentava, em seguida, que o programa era omissivo quanto à preparação do professorado, a qual, não obstante, constituía «o alicerce de toda a obra». Em consonância com este ponto de vista, uma das opções urgentes seria a criação da Junta de Orientação de Estudos, com as funções já previstas, a remodelação do ensino normal primário, constituindo-o na base de cadeiras de pedagogia e didáctica, além da língua inglesa, e a instituição de várias escolas-modelo: uma escola primária superior com pessoal contratado nas escolas alemãs tipo Kerschensteiner, uma escola primária modelo, contratando-se nos E.U.A. um professor de «rural education», um liceu-modelo (provavelmente do



tipo agrícola, de inspiração alemã) e um jardim-de-infância-modelo. Estas escolas experimentais teriam grande liberdade de organização e programas, cabendo a sua direcção a delegados da Junta sob a inspiração da mesma Junta. Segundo Sérgio, este programa teria a aceitação de todos os partidos <sup>169</sup>.

Em 1932, exilado em Paris, Sérgio responde a um inquérito organizado pelo *Diário da Noite*. Na secção reservada à instrução pública, Sérgio defende a reforma radical da educação popular, a adopção do sistema de *self-government* nas escolas, a criação de uma Junta de Propaganda e Educação Cívicas no âmbito de um Secretariado da Presidência do Conselho, a criar, a descentralização administrativa e a democratização do ensino.

Preceitua, ainda uma vez, a criação de escolas experimentais sob a responsabilidade de uma Junta de Propulsão dos Estudos, autónoma, composta de individualidades competentes e não através da representação de quaisquer entidades; a adopção de métodos activos e do trabalho cooperativo como base do ensino; a criação de escolas primárias superiores do tipo Kerschensteiner e de instituições de investigação científica, assim como a concessão de bolsas de estudo. Sérgio pretendia que as escolas experimentais pertencessem predominantemente ao ensino primário, vazado por Sérgio nos moldes da instrução agrícola, num modelo que desejaria ver transplantado para as colónias. Numa linha de coerência com posições anteriores, Sérgio entendia que a reforma da instrução primária seria elemento decisivo na perspectiva da democratização do acesso ao ensino secundário e superior. Por isso mesmo,

entendia que a Junta deveria gastar no ensino primário oitenta por cento do seu orçamento.

A Ditadura, numa das muitas manobras em que foi fértil, simulou aceitar as ideias de Sérgio e veio a criar uma Junta de Educação Nacional, de que Agostinho de Campos foi o primeiro presidente. A Junta de Educação Nacional não teve nunca as funções nem o carácter que Sérgio lhe conferia. A sua falta de autonomia em relação ao Governo foi denunciada pelo próprio Agostinho de Campos, ao passo que Sérgio lhe censurava, além desse traço fundamental, uma política de concessão de bolsas que dava prioridade ao ensino superior <sup>170</sup>.

Sérgio não transferia para a responsabilidade do Estado o dever exclusivo de promover o aperfeiçoamento pedagógico do professorado português. A *Biblioteca de Educação* que a *Renascença Portuguesa* começa a publicar, precedendo proposta de Sérgio, desde 1914, é, de certo modo, uma primeira manifestação dessa actividade. Mais tarde, em 1917, as *Noções de Zoologia*, compendiadas e coordenadas por Sérgio, tinham por ambição «promover entre nós uma prática mais pedagógica, na medida em que fariam o professor encarregar pelo *método socrático*, «fazendo concluir pelas crianças, convenientemente encaminhadas, as ideias e os porquês (...)», ao mesmo passo que regularia «a sistematização, o rigor lógico das lições, segundo a idade dos discípulos e o seu desenvolvimento intelectual» <sup>171</sup>. Anunciando a Álvaro Pinto umas noções elementares de Zoologia elaboradas segundo um «plano revolucionário» esclarecia ter o intuito de «dar um exemplo de um bom *método de ensinar* essa ciência, fazer... trabalho de *pedagogo* e não de zoólogo» <sup>172</sup>. Em 1926, ao prefaciar a tradução

portuguesa do *Curso Sistemático de Lições de Coisas*, de Murché, declarava que a obra se destinava a ajudar o professor na faina de criar um ensino activo, através do método socrático, designadamente no quadro do ensino agrícola, prometendo que a Liga se empenharia na organização de «armários-laboratórios» dotados de todo o material indispensável a esse tipo de ensino, assim como séries de filmes científicos destinados à mesma finalidade <sup>173</sup>.

A sua orientação fundamental neste domínio consistia em pugnar por que a escola se centrasse nos interesses das crianças e dos jovens através de um ensino adequado às características psicológicas da infância. A coerção era varrida da instituição escolar, tal como Sérgio a entendia, não, porém, sem algumas concessões à introdução de dispositivos mais subtis mas igualmente constrangedoras <sup>174</sup>. Mau grado essas contradições, a directriz do seu pensamento ia no sentido de uma profunda reestruturação pedagógico-didáctica do ensino português por forma a fazer do aluno o agente principal no processo de educação e aprendizagem.

Embora Sérgio não tenha desenvolvido as suas concepções neste campo, estão esparsas ao longo da sua obra algumas indicações basilares.

Uma das ideias que defendeu, e da maior actualidade, ainda hoje, para as nossas escolas foi o que podemos chamar *interdisciplinaridade*. Criticando a reforma de 1918, Sérgio deplorava que não tivesse existido a necessária coordenação entre as comissões nomeadas para cada grau de ensino, repetindo a mesma crítica em relação ao modo de elaboração dos programas. Enunciava o princípio da «concentração das matérias de ensino» como uma regra básica em pedagogia». As diferentes aulas de um mesmo

ano deveriam constituir uma verdadeira «classe», uma unidade de elementos em sustentação recíproca. Em seu entender, todas as disciplinas, sem exclusão dos trabalhos manuais, deveriam organizar-se a partir de determinados temas, coordenando-os com solidez entre si <sup>175</sup>.

Sérgio asseverava depois que a reforma de 1923 (João Camoesas) estava de acordo com os princípios da moderna pedagogia, e criticava na reforma de 1918 a extensão dos programas, o reduzidíssimo tempo nela consagrado à educação física, o regime de exames, a falta de cultura social, o carácter abstracto do ensino. «O sistema da lei vigente é assassino da juventude.» <sup>176</sup>

Sérgio defendia que o ensino deveria consistir sobretudo em inculcar ao aluno o *espírito científico* em contraposição ao *espírito dogmático*. Este projecto ideológico não se inseria em quaisquer campanhas anti-religiosas ou anti-clericais. Considerava o misticismo «uma tendência inata, normal, irresistível de muitos homens». Assim como haveria homens com a «bossa» da música ou da pintura, assim haveria outros com (ou sem) a «bossa» da religião, tendo todas essas espécies direito à existência <sup>177</sup>. O que Sérgio pretendia combater, sim, era a superstição e o espírito do dogmatismo, «por meio de um ensino orientado pela verdadeira pedagogia, isto é, que seja *sempre* experimental e crítico» <sup>178</sup>. Ao ministrar as suas aulas, cumpriria ao professor conservar «constantemente activo e criador o cérebro dos seus alunos». Aos discípulos caberia sempre a *ofensiva intelectual*, pertencendo ao professor, de harmonia com o modelo socrático, ajudar o aluno a trazer à luz as ideias que nele gerou a observação da realidade. Sérgio compara uma lição bem feita a uma lição de esgrima em que o aluno ataca e cai a fundo ao passo que o mestre dá o *plastron*. O alvo do

ensino seria, pois, desenvolver a capacidade intelectual e não apenas a aquisição de noções. Todas as lições deveriam firmar-se, tanto quanto possível, em casos de problemática e constituir-se, portanto, em «lições de raciocínio». O que importaria não seria, meramente, a quantidade de noções a impingir aos jovens mas o número, a natureza e a importância dos factos sobre os quais o aluno exerceria a sua reflexão crítica e que organizaria na base de outras ideias e de outros factos experimentalmente comprovados. O verdadeiro objecto do ensino das ciências não é transmitir as conclusões que os homens de ciência alcançaram mas infundir nos alunos os hábitos do proceder científico através dos quais se atingiram essas mesmas conclusões. Em consonância com estes pontos de vista, Sérgio preconizava que se seguisse a marcha da indução, regressiva ou de descoberta, como método de ensino, em oposição ao método dedutivo ou progressivo, típico da pedagogia portuguesa. Definia o método científico num escalonamento que partia da observação do facto para a hipótese, a experimentação, a lei e a definição. O método da descoberta seria aquele que conviria fosse adoptado pelo professor até quase ao fim do curso. As ideias sumariadas, através de uma discussão colectiva final, poderiam fixar-se em fichas que substituiriam os compêndios.

Nesta linha de argumentação. Sérgio respondia a possíveis objecções. O professor não deveria temer a actividade inquisitiva dos alunos, a qual deveria tomar-se como ponto de partida para a investigação. O escopo do professor deveria ser tornar-se inútil, sendo o essencial da sua acção inculcar ao aluno a capacidade para adquirir por si próprio o saber e para utilizar os meios auxiliares

necessários à sua aquisição. As experimentações feitas, escreve em 1916 a Manuel da Silva Gaio, «demonstram que o que se pode ganhar de valor geral no estudo de determinada disciplina não é o desenvolvimento de certos dotes intelectuais, mas a aquisição de certos *métodos de trabalho* intelectual, métodos de estudo que não são inerentes a este ou àquele estudo, mas à maneira de o ensino e de o estudar»<sup>179</sup>.

A esta luz cumpre examinar os programas de ensino, os quais, para Sérgio, se encontravam impregnados de espírito do dogmatismo e do verbalismo. A própria condenação do verbalismo seria, ela própria, verbalista na maioria dos programas de ensino portugueses. O que lhe parecia essencial, perante um programa de ensino, não seria perguntar se era longo, mas se dispunha ou não de forte coerência interna, propiciadora de um trabalho de intelecção por parte dos alunos, de um «activo pensamento criador e nítido»<sup>180</sup>.

Neste aspecto da sua campanha ideológica, Sérgio não se limitou a formular ideias gerais. Deve-se-lhe, pelo contrário, a análise concreta e pormenorizada de programas vários do nosso ensino, designadamente de Química, de Geografia, de Desenho e de Filosofia, assim como a análise crítica das instruções anexas aos programas desta disciplina e aos de História, no âmbito da discussão da reforma de 1918. Em 1934 e 1935, na *Seara Nova*, passa em revista os programas de Ciências da Natureza, e os pontos de exame respectivos, ao mesmo passo que apresenta sugestões alternativas para a organização de um programa racional da citada disciplina. No quadro das mesmas actividades toma parte num concurso promovido pela Sociedade de Estudos Pedagógicos destinado a premiar uma obra sobre normas

de ensino das suas matérias, sendo o seu trabalho apreciado em pé de igualdade com o de outro concorrente. Também no ano de 1934, apresenta àquela entidade uma proposta no sentido da reestruturação do programa de Filosofia <sup>181</sup>.

Sérgio não teve nunca as condições necessárias para pôr em prática as suas ideias. Colaborou com Faria de Vasconcelos na Reforma de João Camoesas (1923), que considerava de acordo com os princípios da moderna pedagogia e que defendeu em seu próprio nome e no de toda uma plêiade de intelectuais, designadamente Faria de Vasconcelos, Carolina Michaëlis, José Maria Rodrigues, Mark Athias, Alfredo Bensaúde, Francisco Gentil, José de Magalhães, Celestino da Costa, Silva Teles, Pedro José da Cunha, Marques Leitão, Agostinho de Campos, Câmara Reys, Jaime Cortesão, António Arroio, Sá e Oliveira, Jaime Batalha Reis, Trindade Coelho, Ezequiel de Campos, Emília Costa, Raul Proença, Aquilino Ribeiro, Ferreira de Macedo, a maioria do professorado primário e secundário <sup>182</sup>. Sérgio defendia no projecto o tipo de ensino — «activo, inteligente, e não apenas memorista» — que se pretendia alcançar, assim como a expansão de um *ensino técnico humanista*, a democraticidade dos organismos escolares, a expansão da educação técnica do povo e as universidades populares. Defendia-a, também, pelo método democrático seguido com vista à sua elaboração e discussão <sup>183</sup>.

Apresentada ao Parlamento por João Camoesas, debatida em assembleias de docentes, a Reforma não chegou a ser aprovada. Sérgio sucedeu, como se disse atrás, a Camoesas no Ministério da Instrução mas, de toda a reforma, opta pela realização de certos objectivos parciais, entre os quais a Junta de Orientação dos

Estudos, seu alvo prioritário. Ao entregar ao seu sucessor, Hélder Ribeiro, a súmula da sua actividade durante os poucos meses em que foi ministro, Sérgio começa por salientar que, em matéria de instrução, o mais importante seria a formação de professores e a existência de escolas-modelo, de onde partisse o «exemplo e o impulso reformador (...)» Sérgio afirma, por isso, que a sua preocupação foi preparar as coisas para se enviarem estudiosos portugueses ao estrangeiro, às melhores escolas, e abrir no ano seguinte, 1924-1925, quatro escolas experimentais: infantil, primária, secundária e de continuação.

Sérgio informava em seguida que fora publicado o decreto de criação da Junta de Orientação de Estudos, cujos membros não tinham sido nomeados por não terem sido aprovados ainda no Parlamento nem o respectivo orçamento nem o seu regime financeiro. Criara o Instituto do Cancro, que se encontrava em funcionamento. Criara uma comissão, a que pertencia Vítor Fontes, encarregada de propor um sistema de despistagem e educação de deficientes em idade escolar, tendo Sérgio concordado com o respectivo relatório e determinado que a comissão se tornasse permanente. Nomeara uma Comissão Pedagógica (cujos membros não logrei identificar), cujos trabalhos já estariam adiantados e que, apesar de ter realizado poucas reuniões, determinara o esquema de organização do ensino primário e secundário, as suas ligações com o ensino universitário e especial, assim como escolhera os professores que deveriam esboçar os novos programas. Sob o ponto de vista da Reforma do Ministério, nomeara uma Comissão, composta pelo respectivo Secretário Geral, João de Barros, por Moses Amzalak e



Raul Proença. Fora redigido, entretanto, um novo projecto de regulamentação dos serviços de Instrução Primária, propondo aos municípios a descentralização administrativa quanto a este grau de ensino. Sérgio informa, ainda, ter adquirido os direitos de edição portuguesa do *Curso de Lições de Coisas* de Vincent Murché, mais tarde publicadas sob os auspícios da Liga Portuguesa de Instrução, e criara um Boletim Pedagógico de feição renovadora.

Continuando a seriar as realizações e intentos a que se dera durante os dois meses em que fora ministro (de 18 de Dezembro de 1923 a 28 de Fevereiro de 1924), Sérgio refere-se ainda a uma tentativa de solução do problema dos professores interinos, ficando redigida uma proposta de lei. Criara um «serviço especial de cinematógrafos ambulantes, com fitas instrutivas», o que denota um sentido seguro do valor do cinema como instrumento de divulgação cultural, e afirmava estar-se a trabalhar pela organização «de uma sociedade particular de indivíduos beneméritos, para aquisição de aparelhos e fitas, e sua distribuição pelas escolas e universidades populares (...)», que tudo parece indicar ser a Liga.

No plano das suas intenções, Sérgio indica o projecto de criação da Inspeção Técnica do Ensino Geral, ao passo que, no respeitante ao ensino superior, tencionava regressar à «completa autonomia das Universidades», sendo eleitos os respectivos reitores em coexistência com um delegado do Governo junto deles, o que se nos afigura frágil garantia de uma autonomia que se desejava completa.

Propusera-se, também, desenvolver o intercâmbio cultural com a França, a Alemanha, a Espanha e a Itália, e recrutar professores alemães para as aulas técnicas da

escola-modelo de continuação cuja criação estava prevista para o Porto. Afirmava, também, ter sido sua intenção aumentar o preço das propinas, destinando essas verbas a reforço dos orçamentos relativos aos equipamentos, indicando, ao mesmo tempo, que fora encarada a questão das instalações da Faculdade de Medicina do Porto. Projectara, igualmente, a remodelação do Conselho Superior de instrução Pública, que passaria a compor-se de duas secções: uma secção electiva e uma secção nomeada permanente, encarregada de funções pedagógicas e administrativas, com vista, por um lado, ao ajustamento contínuo do funcionamento dos estudos (abandonando-se a velha ideia das «reformas instantâneas e definitivas, legisladas num momento») e, por outro lado, a resolução de casos de natureza pontual e burocrática que desviavam os ministros das suas funções. Sérgio focava, a propósito, a necessidade de existirem subsecretários de Estado que ajudassem o titular da pasta na acção do dia-a-dia, do mesmo passo que focava a questão dos horários e da organização dos Serviços, visto que grande parte dos funcionários trabalhava apenas a meio-tempo.

Sérgio explicava, por fim, os motivos por que não lograra impulsionar a discussão do projecto da Reforma Comoesas — o qual, assim como Faria de Vasconcelos, não acedeu a colaborar com António Sérgio, e este facto não é talvez alheio a essa recusa —, alegando que decidira concentrar as suas atenções na questão fundamental da Junta de Orientação de Estudos, rematando com uma apressada referência à reforma das escolas primárias superiores, questão escaldante no momento<sup>184</sup>.

Resumindo, mais tarde, as suas ideias e actividades no sector pedagógico, Sérgio diria que «nada impedia que os

processos democráticos de ensino (democráticos pelos meios e pela finalidade) fossem instaurados por uma ditadura transitória de intuito liberal»<sup>185</sup>. Além da contradição implícita na expressão «ditadura» de «intuito liberal», a verdade é que os «processos democráticos de ensino» estavam em contradição frontal com os objectivos políticos, sociais e económicos da ditadura que o capital financeiro e os grandes agrários instalaram em Portugal no seguimento do golpe de Estado de 1926. As concepções de Sérgio não tiveram possibilidade de concretização. E, quando as estações oficiais simularam levá-las à prática, foi para as deturpar, como é o caso da Junta Nacional de Educação e do Instituto para a Alta Cultura. A existência do regime ditatorial terá, por seu turno, provocado certo retraimento crítico do pensamento pedagógico português de tendência democrática em relação às opiniões de Sérgio no domínio da educação e da instrução<sup>186</sup>. E, todavia, em alguns aspectos essenciais, nem sempre é possível acompanhar Sérgio, apesar da sua excepcional envergadura. Em primeiro lugar, acerca da questão do analfabetismo. Não obstante a justeza da sua crítica aos «cavaleiros andantes do ABC», que circunscreviam a educação popular e o trabalho essencial da escola primária à aprendizagem da leitura, apesar da pertinência da sua defesa de uma instrução de base que incorporasse o trabalho produtivo, na escola e até fora dela, o certo é que Sérgio menosprezava indevidamente a alfabetização, que poderia ser, precisamente, o eixo da necessária *aculturação técnica*. Sem a alfabetização de largas camadas do povo português votadas ao obscurantismo seria de todo impossível consolidar as instituições democráticas republicanas e desenvolver a economia nacional.

Outro aspecto em que o pensamento de Sérgio resvala para um plano de discriminação educacional é a sua admissão de dois ramos diferenciados após o bloco do ensino infantil e primário: o ensino de continuação e o ensino liceal. Embora tenha admitido ligações entre ambos, não seria realista esperar que o sistema não redundasse em bloqueio dos filhos das classes populares nas quatro classes do ensino primário elementar, visto que nem o ensino infantil estaria ao alcance da maioria. Nesta via de orientação, a supressão das escolas primárias superiores, a pretexto da sua reforma, seria socialmente negativa e é sintomático ter sido *A Batalha* um dos órgãos que mais combateram essa medida, sem prejuízo das deficiências reais que nessas escolas se registavam.

É por outro lado impressionante o facto de Sérgio não ter encarado, nem no plano teórico, nem no prático, as medidas de apoio social às famílias com vista a favorecer a escolarização e ainda menos quaisquer disposições conducentes à eliminação do trabalho infantil e juvenil.

Também quanto à Junta de Orientação de Estudos, é de rezear que os seus encargos financeiros excedessem muitíssimo o valor dos seus efeitos. Seria, por certo, preferível, trazer a Portugal professores e técnicos de ensino estrangeiros, que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento pedagógico do professorado português.

Apesar destes aspectos negativos que é possível apresentar ao seu pensamento, agravados, às vezes, por um certo arrebatamento no trato interpessoal (Sérgio, enquanto ministro, entrou em conflito com António Luís Gomes, reitor da Universidade de Coimbra, levando-o à demissão), parece indiscutível caber a Sérgio um lugar de cunho excepcional no pensamento pedagógico português. De entre os pedagogistas portugueses de todos os

tempos, a invulgar envergadura do seu pensamento faz de Sérgio um contemporâneo nosso. A construção da escola democrática, da educação integral de todas as possibilidades positivas do homem, de um ensino activo em que as crianças e os jovens desenvolvam as suas capacidades criadoras na multiplicidade das suas dimensões, tem na obra e na vida de Sérgio uma fonte perene onde cada um de nós poderá colher inspiração e alento.

### III / FARIA DE VASCONCELOS E A PEDAGOGIA EXPERIMENTAL

Licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, Faria de Vasconcelos viria a doutorar-se em Ciências Sociais pela Université Nouvelle de Bruxelles, em 1904, e a exercer, nesse país e na Suíça, importantes funções docentes e técnicas no âmbito das Ciências da Educação: professor titular de Psicologia e Pedagogia naquela Universidade, foi encarregado de cursos em Genebra, assistente de Claparède no Laboratório de Psicologia Experimental dirigido pelo ilustre médico suíço e secretário do Bureau International des Écoles Nouvelles. Foi encarregado de várias missões técnicas pelos Governos de Cuba e da Bolívia, entre 1917 e 1920, não só nesses países como nos Estados Unidos, Suíça, Uruguai e Argentina.

Contudo, de entre as funções desempenhadas no estrangeiro, salienta-se a direcção da Escola Nova de Bierges-lez-Wavre, situada nos arredores de Bruxelas, que funcionou entre 1911 e 1914. Sobre essa escola, publicou Faria de Vasconcelos na famosa colecção *Actualités Pédagogiques*, da editora Delachaux & Niestlé, sob os auspícios do Instituto Jean-Jacques Rousseau e com prefácio de Adolphe Ferrière, uma obra ainda hoje

referenciada na literatura pedagógica: *Une École Nouvelle en Belgique*.

Interrompida pela guerra em 1914-1918, a escola experimental de Bierges-lez-Wavre não tardaria, apesar disso, a tornar-se famosa. Admitindo a possibilidade de atingir o limite máximo de sessenta alunos, a escola iniciava-se com nove crianças e rapidamente crescerá para vinte e cinco, com os quais trabalhava um grupo de dezassete professores, neles incluídos um ferreiro e um marceneiro. Situada nos arredores de Bruxelas mas em pleno campo, a instituição podia beneficiar de um calmo ambiente campestre e das múltiplas solicitações da vida agrícola, mas também não estava distanciada dos grandes centros industriais. Por outro lado, a quarenta e cinco minutos de Bruxelas, por comboio, a escola não tinha dificuldade em usufruir de todo o frémido cultural da capital belga, com os seus museus, exposições, representações teatrais, sessões literárias, etc.

Além de uma casa de habitação e dos edifícios destinados às aulas, a escola dispunha de jardim e de terrenos de cultura, de salas de aula, de laboratórios e de oficinas para a execução de trabalhos manuais.

O trabalho educativo, estribado no princípio «a escola para a criança», implicava uma cultura corporal assente num regime de vida salutar. Faria de Vasconcelos descrevia-o com certo pormenor, pondo em relevo o papel positivo da cultura física, dos jogos e dos desportos na educação da infância e juventude. Os jogos e desportos desempenhavam também uma função de educação social: os «médios» e os «grandes» elegiam semanalmente um árbitro encarregado de dirimir conflitos, e elaboravam os regulamentos dos clubes desportivos fundados por eles próprios. Estas actividades

lúdicas e desportivas absorviam cerca de duas horas e meia por dia, acrescentando-se-lhes, duas vezes por semana, os desportos chamados de defesa, tais como o boxe, a esgrima, a luta greco-romana, a corrida e o salto. Os alunos ainda praticavam o campismo e o escutismo. Os exercícios ginásticos eram ministrados ao ar livre, mas os alunos mais pequenos apenas realizavam exercícios especiais muito simples e breves, entendendo-se que as suas actividades físicas espontâneas constituíam a melhor exercitação. As excursões e as visitas, a pé ou de bicicleta, ocupavam boa parte do tempo disponível, o que permitia conhecer toda a Bélgica, o Luxemburgo e uma parte da Inglaterra.

Os trabalhos manuais e o trabalho agrícola completavam a panóplia dos exercícios e ocupações físicas. A variedade dos trabalhos realizados, a sua adaptação à idade das crianças e a sua alternância com o trabalho intelectual imprimiam-lhes um valor educativo que Faria de Vasconcelos encarecia, emparelhando-os com as disciplinas dadas tradicionalmente por nobres. Cada uma das oficinas era confiada à responsabilidade de um aluno eleito trimestralmente pela assembleia respectiva. Faria de Vasconcelos exaltava o valor moral desta prática, não sem que assinalasse os escolhos que por vezes se opunham à sua concretização.

Nesta perspectiva, os trabalhos manuais representavam uma valiosa iniciação à vida prática. Implicavam a realização de várias operações prévias (projecto do trabalho, planeamento, cálculo de custos), além do conhecimento das ferramentas e das matérias-primas. Implicavam, também, o sentido da cooperação e desenvolviam a participação do aluno na criação de uma escola que sentisse como sua.



Além dos trabalhos manuais em oficina, os alunos cultivavam os seus hectares de terreno ao dispor da escola, sempre segundo o princípio da diferenciação de tarefas por idades e de aliança com o trabalho intelectual. O grau mais baixo era, evidentemente, a jardinagem e a criação de animais domésticos. No cimo da escala encontrava-se o trabalho numa verdadeira exploração agrícola, incluindo o escoamento dos seus produtos, uma, duas ou três vezes por semana, sendo asseguradas por operários agrícolas assalariados as tarefas restantes. Este aspecto do trabalho educativo processava-se nos moldes de uma sociedade cooperativa, cujo funcionamento repousava no *self-government*.

Na escola nova de Bierges-lez-Wavre o ensino apoiava-se em princípios pedagógicos adequados aos objectivos de uma educação multilateral profundamente ligada à vida: todo o ensino se baseava no estudo das relações entre o homem e a terra; na adaptação do ensino à evolução natural da criança e com a evolução histórica das ciências que se ensinam. Os meios de efectivação deste ensino renovado consistiam na limitação de alunos em cada classe; na adopção de um ensino colectivo compatibilizado com o que Vasconcelos denominava «classes móveis» segundo os graus de desenvolvimento dos alunos nas diferentes matérias, podendo o número semanal de horas consagrado por cada aluno a uma disciplina ser aumentado ou diminuído segundo o grau do seu adiantamento: era o que Faria de Vasconcelos chamava o horário individual, filiando neste género de organização do ensino o facto de a escola dispor de um número de educadores excepcionalmente elevado para o número de alunos a educar: dezassete professores para vinte e cinco alunos. Também a duração de cada aula não

era fixada de forma excessivamente rígida. A duração máxima cifrava-se em quarenta e cinco minutos, reduzidos para quarenta na última aula do dia, havendo entre cada sessão um recreio de dez a quinze minutos. As aulas começavam às sete e cinquenta e cinco ou sete e quarenta e terminavam cerca do meio dia. Durante a tarde, os alunos entregavam-se aos trabalhos manuais, aos passeios, às visitas de estudo ou ao cumprimento dos seus deveres pessoais; mas Faria de Vasconcelos advertia que não havia estanqueidade absoluta entre ambos os sectores. Outro meio pedagógico adoptado consistia na *concentração* de matérias, agrupando-as ao longo do ano lectivo ou ao longo de um período da jornada diária segundo critérios determinados, entre os quais figuram o da afinidade entre matérias determinadas, e o da *interdisciplinaridade*.

Os alunos e as matérias dos programas distribuíam-se por quatro secções: *preparatória* — dos dois aos dez anos; *geral* — dos onze aos catorze anos; *superior* — dos quinze aos dezassete anos; *especial* — dos dezoito aos dezanove anos. Dos sete aos catorze anos a instrução geral seria igual para todos, incluindo as seguintes matérias obrigatórias: ciências naturais e matemática, línguas materna e estrangeiras, história e geografia.

A partir dos catorze anos, e de acordo com as tendências da criança, o currículo diversificava-se mediante a inclusão de novas matérias ou a ampliação de estudos de matérias que nele figuravam já. A secção especial, onde o aluno ingressaria com dezassete anos, destinava-se a proporcionar-lhe uma preparação propedêutica em relação à escola para onde se dirigiria.

Encarecendo o papel de primeira ordem que os métodos de trabalho desempenham na educação,

Vasconcelos descrevia, a partir de uma aula de ciências naturais, os métodos de educação activa praticados em Bierges-les-Wavre. Todo o trabalho era solidamente sustentado pela observação, pesquisa e reflexão dos alunos, quer no plano colectivo, quer no individual. Em cada mês um dos alunos recebia o encargo de proferir uma conferência-debate. Estas actividades pressupunham, naturalmente, o adequado equipamento da escola quanto a livros, colecções, documentos, laboratórios e oficinas. Um ensino feito nestes moldes subalternizava inevitavelmente o compêndio. As excursões representavam outras tantas oportunidades de aprendizagem, porquanto se achavam estreitamente vinculadas às actividades lectivas. O papel de professor consistia naturalmente em orientar as pesquisas e o trabalho dos alunos, mais do que em transmitir-lhes um saber já constituído.

O trabalho dos alunos era objecto de avaliação, mas o mais relevante eram as observações psicológicas de que se acompanhavam as informações prestadas às famílias. As próprias crianças eram postas ao corrente das avaliações realizadas pelos professores. Ainda neste plano, salienta-se como inovação importante um sistema inaugurado na escola por Faria de Vasconcelos e que consistia na apreciação crítica colectiva, em que tomavam parte professores e alunos, não apenas do trabalho efectuado mas de todos os elementos referentes à vida moral e social do aluno. Tratava-se, pois, de um processo de auto-avaliação individual, após o que intervinham os colegas e, finalmente, os professores. A avaliação final era a média das três notas propostas. Note-se, todavia, que se não tratava somente de apreciar os trabalhos da aula, devendo-se ter igualmente em conta outros parâmetros,

tais como a ordem, a limpeza, o espírito de camaradagem, a sociabilidade, a franqueza, etc.

Faria de Vasconcelos apresentava em seguida uma série de notas sobre a didáctica praticada na escola nova de Bierges. As ciências naturais constituíam o eixo em torno do qual o ensino girava (zoologia, botânica, geologia, física e química). Mas, quer se tratasse do seu ensino, quer das matemáticas, das línguas, da geografia, da história, as actividades eram orientadas no sentido de uma forte coordenação interdisciplinar.

Quanto à educação moral, social e artística, o autor insistia na importância do *meio* e da sua organização no processo estruturador da personalidade, e bem assim na cooperação de todas as disciplinas e actividades no sentido da educação do aluno. *O self-government*, o desempenho de cargos sociais electivos, a contribuição individual e colectiva dos alunos para o planeamento e organização do trabalho, o funcionamento da assembleia de discentes constituíam factores de educação social para todas as crianças, independentemente da idade, embora aos alunos mais pequenos não faltasse a intervenção directiva do professor, com o seu carácter securizante.

Faria de Vasconcelos termina o seu livro com uma referência às modalidades de educação artística praticadas em Bierges-lez-Wavre, assim como à educação sexual e à coeducação. A questão sexual era tratada com «tacto» mas também «com franqueza». Quanto à coeducação, confessava-se Faria de Vasconcelos seu partidário convicto mas confidenciava não a ter podido pôr em prática, devido aos riscos suplementares que viria a acarretar infalivelmente à primeira escola nova criada na Bélgica.

*Une École Nouvelle en Belgique*, que foi traduzida em russo, (1916), inglês (1919) e espanhol (1920) constitui o relato de uma experiência que a Grande Guerra não deixou infelizmente prosseguir. A repercussão que obteve no seu tempo torna ainda mais enigmático o silêncio que sobre ela se fez (e faz) em Portugal. É pelo menos estranho que Sérgio, apóstolo decidido do *self-government* e dos movimentos da escola nova, não tenha nunca incluído Bierges-lez-Wavre entre as escolas-modelo a criar no nosso país.

A extensa obra de Faria de Vasconcelos merece um estudo atento, quer pelo nível científico quer pela sua actualidade. Ela integra pesquisas experimentais, livros e artigos de doutrina ou de divulgação, sobre questões de pedagogia, psicologia e didáctica, não apenas em língua portuguesa mas em espanhol e francês.

Os temas pedagógicos mais importantes da sua obra, e ainda hoje contendo aspectos muito actuais, acham-se recolhidos nos *Problemas Escolares* — 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, de que a «Seara Nova» realizou a 2.<sup>a</sup> edição em 1935. Às questões de orientação profissional e de psicotecnia deu Faria de Vasconcelos uma atenção de pioneiro.

Como nota constante de todos os seus estudos, o entendimento do carácter rasgadamente científico da pedagogia contemporânea, ciência autónoma que, recorrendo embora aos dados e contribuições de outras ciências, se libertou do empirismo e criou o seu próprio método.

Quanto à reforma da educação portuguesa ou à introdução de novos modelos de ensino, Faria de Vasconcelos deu à estampa alguns trabalhos cujo alcance não é demais exaltar. Sob este último aspecto, merecem especial menção os artigos publicados em 1921, na «Seara

Nova», sob o título de *Bases para a solução dos problemas de Educação Nacional*, que têm o cunho do seu pensamento, assim como a sua intervenção na reforma de João Camoesas (1923). Outro documento que traduz o seu pensamento pedagógico inovador é o folheto *Campos de jogos, Jardins de Infância e Escolas Primárias tipo Municipal*, propostas apresentadas à Câmara Municipal de Lisboa por Alexandre Ferreira, o benemérito vereador do pelouro da Instrução, a quem se deve, entre outras iniciativas, a criação e manutenção da Universidade Livre, a organização do Congresso de Educação Popular e a criação de bibliotecas nos jardins públicos. Integralmente aprovadas, essas bases não parecem ter passado à prática <sup>187</sup>.

Professor de Pedagogia na Escola Normal Superior de Lisboa, assistente da secção de Histórico-Filosóficas da Faculdade de Letras da mesma Universidade, fundador e primeiro director do Instituto de Orientação Profissional «Maria Luísa Barbosa de Carvalho», co-fundador da «Seara Nova» e director da «Revista Escolar», é inegável que a obra de Faria de Vasconcelos e a sua carreira científica poderiam ter sido ainda mais brilhantes se as condições do meio o houvessem permitido. Ainda assim, a sua obra impõe-se a quem a procure. Apesar do esquecimento a que têm sido votados, os escritos de Vasconcelos estão próximos das preocupações didácticas dos professores e contêm ensinamentos ainda hoje úteis. Num país onde as ciências da educação tivessem na formação de professores o lugar que lhes é atribuído em qualquer nação culta, o nome de Faria de Vasconcelos figuraria com destaque entre os seus pedagogistas de primeira plana.

#### IV / FOCOS INSTITUCIONAIS DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

A 1.<sup>a</sup> República foi fértil em iniciativas progressistas de extensão cultural ou na procura de novos modelos pedagógicos.

Estão no primeiro caso as Universidades Populares e a Universidade Livre, cujas actividades mereceriam ser rastreadas num estudo monográfico circunstanciado. No segundo caso encontra-se a Escola-Oficina n.º 1, fundada em 1902 pela Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas e que ainda hoje existe no Largo da Graça. Os seus relatórios anuais e o seu plano de estudos elucidam-nos que nela se pretendia aliar a instrução geral primária à educação profissional, num curso de seis anos. A primeira área do currículo compreendia Ginástica, Português, Francês e Noções Práticas Rudimentares de Aritmética, Física, Química, Botânica, Zoologia e Higiene, além da disciplina de Sociologia. Esta última era um misto de Geografia, História, Educação Moral e Cívica. A parte de educação profissional, relativamente ao curso de entalhador, compreendia o desenho, construção de mobiliário e trabalho de talha. O Governo Provisório da República, em portaria de louvor à Escola-Oficina n.º 1 (*Diário do Governo*, 31 de Dezembro de 1910) qualificava

esta instituição como «um notável modelo de escola popular, onde a educação e o ensino se ministram pelos modernos processos pedagógicos e com a mais inteligente compreensão do que seja o desenvolvimento integral da criança».

Duas personalidades ligadas a esta escola avultam no panorama pedagógico português: César Porto, a quem se deve o primeiro estudo português sobre a pedagogia soviética, a partir do relato de uma viagem feita à URSS em 1925, compreendida num livro intitulado *A Rússia — Hoje e Amanhã*, de que o fascismo permitiu circulação restrita, e Adolfo Lima, autor de uma obra pedagógica mais ampla. Entre as suas obras principais contam-se *Educação e Ensino* (1914), *O Teatro na Escola* (1914), *O Ensino da «História»* (1914), *Metodologia* (1921), *Educação Social*. Teve colaboração dispersa em diversas revistas, entre as quais se conta a «Educação Social», que fundou em 1924 e dirigiu. A revista distingue-se pela sua defesa de uma educação progressista, designadamente a Escola Única, pela pena do seu director, que a definia como escola do trabalho, em duas modalidades: a escola-granja e a escola-oficina. Outro escrito de Adolfo Lima que reveste grande interesse é a sua apreciação do projecto de reforma de João Camoecas<sup>189</sup>.

Aberta a um leque muito amplo de colaboradores, a «Educação Social» inclui, entre outros, artigos de S. C. Costa Sacadura, Faria de Vasconcelos, Álvaro Viana de Lemos, Alexandre Vieira, António Arroyo, Palyart Pinto Ferreira, António Sérgio, António do Prado Coelho, José de Magalhães, etc.

Em vários números da revista aparecem referências a Claparède, Stanley Hall, Ferrière, Kerchensteiner, Dewey, aos congressos internacionais de Pedagogia, etc.



Estabelecem-se comparações entre o sistema Dalton e o sistema praticado, desde 1906, na Escola-Oficina n.º 1 e entre esta e as teorias do movimento da Escola Nova. Este último tema é abordado num artigo de Adolfo Lima, em cujo remate a revista anuncia a sua adesão aos princípios do Bureau International des Écoles Nouvelles, saudando em Adolphe Ferrière «o Ideal das Escolas Novas».

Outra instituição que dinamizou o processo de reflexão pedagógica foi a Sociedade de Estudos Pedagógicos, fundada a 15 de Janeiro de 1910. As suas finalidades eram claramente orientadas pela concepção da pedagogia como ciência experimental; e, através das suas sessões de trabalho, pode-se dizer que não deixou fora do seu campo de acção nenhuma das questões vitais da educação portuguesa. A «Revista de Educação Geral e Técnica», de que a Sociedade era editora, arquiva um repositório de leitura indispensável para quem pretenda rastrear os temas e preocupações dominantes entre os pedagogistas portugueses mais avançados no tempo. Perseguida pela Ditadura, a Sociedade de Estudos Pedagógicos acabou por dissolver-se, para evitar a dissolução compulsiva, desse modo salvando a sua valiosa biblioteca que pôde legar à *Voz do Operário*.

Embora com menos projecção, a Academia de Estudos Livres levou por diante uma obra fecunda e os seus *Anais* são igualmente de consulta indispensável para uma análise exaustiva deste período. No sector escolar, a Escola Normal de Lisboa salienta-se pela contribuição valiosa de vários dos seus professores, entre os quais já distinguimos António Aurélio da Costa Ferreira, para o avanço da pedagogia científica em Portugal. De entre eles cabe pôr ainda em destaque Alberto Pimentel Filho,

cujos manuais de *Pedologia*, *Psicofisiologia*, *Pedagogia Geral e História da Educação* depõem positivamente sobre o nível do seu ensino.

A Escola Normal Superior de Coimbra impôs-se com brilho ainda mais intenso. O seu boletim — o «Arquivo Pedagógico» (1927) — e a revista de estudantes «Os Novos» contêm matérias de muito interesse em todos os campos da pedagogia e da psicologia. A metodologia e a didáctica de várias disciplinas, os programas e as questões de organização escolar mereceram a atenção dos seus colaboradores. Nesta última rubrica salienta-se a referência às disposições tomadas na Prússia quanto à formação do professorado do ensino secundário e a reorganização da escola pública nos Estados Unidos (artigos de Teixeira Bastos), ao ensino belga em comparação com o sistema português (artigo de Francisco de Paula Leite Pinto), à reforma escolar de Viena (artigo de F. Hilker).

Era, porém, a colaboração de Álvaro Viana de Lemos que se mostrava mais ligada aos sectores mais avançados do movimento pedagógico internacional. Assim, em «O moderno movimento internacional em volta do ensino e da educação» referia circunstanciadamente a actividade da Liga Internacional para a Educação Nova, informando que várias instituições escolares portuguesas haviam tentado pôr em obra os seus princípios: a escola comercial de Oliveirinha, o Colégio Moderno de Coimbra, o Colégio-Liceu Figueirense, o Instituto Moderno do Porto, a Escola-Oficina, de Lisboa, e o Ginásio Madeira no Funchal. Estabelecimentos particulares, alguns deles haviam soçobrado, enquanto outros se tinham amoldado às exigências do meio. A rotina prevalecera também nos estabelecimentos oficiais

que tinham tentado inovar de harmonia com os princípios da Liga: o Instituto de Odivelas, o Colégio Militar, os Pupilos do Exército e a Escola Agrícola de Coimbra. No mesmo artigo, Viana de Lemos ocupava-se das actividades da Federação Universal das Associações Pedagógicas e do *Bureau* Internacional de Educação, esquematizando a traços largos a filosofia educacional que as inspirava. É também interessante referir que Viana de Lemos é um dos primeiros educadores portugueses a aperceber-se de que os Estados Unidos da América e a América Latina constituíam autênticos laboratórios de pedagogia a ter em conta. Viana de Lemos referia sucintamente as realizações levadas a cabo no México, Colômbia, Equador, Perú, Bolívia, Chile, Argentina, Uruguai e Brasil.

Na «Seara Nova» distinguem-se os artigos intitulados *A Educação Nova no Congresso de Locarno e na Reunião da cidade de Genebra do Centro Internacional de Educação*, de que se fez separata (Lisboa, 1928). Tendo cessado a sua publicação a revista «Educação Social», passara a «Seara Nova» a ser o órgão do movimento da Educação Nova entre nós. Viana de Lemos colaborou também na «Revista Escolar» na «Portucal» e na «Educação Social» ocupando-se, nesta última, da disciplina de trabalhos manuais, da educação estética do povo, da educação popular e do movimento pedagógico internacional. Cabe a Viana de Lemos o mérito de ter sido talvez o nosso primeiro educador a chamar a atenção para Freinet.

A Escola Normal Superior de Coimbra foi extinta pela Ditadura. Assim se apagou uma das instituições que se revelavam mais capazes de contribuir para a discussão objectiva das questões educativas e para a formação do nosso professorado em novas bases. A Escola Normal

Primária, igualmente localizada em Coimbra, teve destino idêntico, dando todavia origem à Escola do Magistério da mesma cidade. Desse modo se inutilizou também a obra notabilíssima de um dos seus professores e grande poeta português, Afonso Duarte, a quem se deve a renovação profunda do ensino da disciplina de desenho. Os seus princípios pedagógicos ficaram assinalados na *Carta Metodológica*, assim como nos artigos que publicou na «Presença» e na «Seara Nova». Atestando o alcance e o valor da obra de Afonso Duarte existem as apreciações de educadores estrangeiros que, no Congresso de Locarno, tomaram contacto com trabalhos dos seus alunos (por iniciativa de Álvaro Viana de Lemos), as referências que lhe foram feitas na «Revista de Educación» (Chile), em «Pour l'Ere Nouvelle» e na tradução da sua *Carta Metodológica* em «La Démocratie» (Bélgica) <sup>190</sup>.

No sector da pedagogia republicana, mais directamente ligada à função de consolidar as instituições educativas no quadro do regime instaurado em 1910, cabe referir a obra de João de Deus Ramos e João de Barros.

O primeiro segue essencialmente a inspiração de seu pai, o poeta e pedagogo João de Deus, consagrando a maior parte dos seus esforços à criação de um modelo português de escola-infantil, o «Jardim-Escola João de Deus.» Entrando em dissidência com António José de Almeida por via da reforma de 1911, tomou parte na polémica que nessa época se desencadeou, acompanhado por João de Barros. Participou activamente na reforma do ensino normal, em 1914, e defendeu, em 1924, a necessidade de uma descentralização do sistema escolar por forma a assegurar-se a educação do proletariado através da escola primária superior.

João de Barros, que desempenhou importantes funções no Ministério da Instrução até ao golpe de 28 de Maio, tendo sido inclusive seu secretário-geral, deixou uma obra consagrada à consolidação da educação republicana. As experiências estrangeiras no âmbito do ensino infantil, primário e secundário, que teve ocasião de conhecer numa viagem de estudo a que já foi feita referência, forneceram-lhe ocasião para traçar linhas de rumo ajustadas às nossas necessidades e às condições específicas do sistema escolar português. O seu encarecimento da actividade da Escola-Oficina n.º 1 patenteia que a chamada «pedagogia oficial» não voltava costas à evolução no sentido preconizado pela escola nova.

Sob este aspecto são igualmente dignos de nota os trabalhos dos professores do ensino primário Ricardo Rosa y Alberty e Joaquim Tomás, os quais, mais tarde, desempenharam funções de inspectores do mesmo grau de ensino. O primeiro produziu, entre outras obras, uma tese sobre *O ensino da Língua Materna na Escola Primária* (1914) e um *Relatório sobre o Curso Internacional de Pedagogia Científica da Dr.ª Maria Montessori realizado em Barcelona na Primavera de 1916* (Lisboa, 1918). Demitido das suas funções pela Ditadura, Ricardo Rosa y Alberty só viria a ser reintegrado após o 25 de Abril. Quanto a Joaquim Tomás, devem-se-lhe umas interessantes *Notas de uma Excursão Pedagógica* (Lisboa, 1930) e a co-fundação da «Revista Escolar», dirigida, mais tarde, por Faria de Vasconcelos.

Os ensinamentos infantil e primário iriam motivar o interesse de bolseiros da Junta de Educação Nacional, nos anos trinta, designadamente das professoras Áurea Judite do Amaral, Ilda Moreira e Irene Lisboa.

Áurea Judite do Amaral ocupou-se da *Organização do Ensino Primário* no Cantão de Genebra, acentuando que os respectivos programas assentavam no completo banimento do verbalismo, no recurso aos interesses espontâneos da criança para solicitação do seu esforço e motivação do seu trabalho, de tal sorte que o meio escolar constitua, a seus olhos, «uma maneira de viver completa e que satisfaça, que agrade»<sup>191</sup>. Ilda Moreira, por sua vez, trata do Curso Internacional Montessori, que frequentou, e resume as conferências de que se compôs o Curso de Férias no Instituto de Ciências da Educação, de Genebra. Ocupando-se de duas conferências proferidas por Claparède (o relatório data de Setembro de 1931), sobre os temas «Psicologia Experimental — A memória» e «Princípios de Psicologia Funcional», Ilda Moreira inseria na conclusão duas notas significativas: a interdependência entre os conhecimentos a memorizar e os interesses infantis espontâneos, em função das necessidades da criança e não por sugestão do adulto. Ilda Moreira desmascarava, por outro lado, o aspecto falsamente progressivo da introdução do jogo como processo didáctico sempre que o seu objectivo não recaia no campo das necessidades próprias da idade ou da vida das crianças<sup>192</sup>.

Finalmente, o relatório de Irene Lisboa abrange um conjunto amplo de assuntos: a «Maison des Petits», anexa ao Instituto Jean-Jacques Rousseau; as escolas maternas de Paris; os jardins-de-infância de Bruxelas; a aplicação do sistema de Decroly na École de l'Ermitage, também na capital belga; e as bases para um programa de escola infantil. Não foi esta a primeira visita de Irene Lisboa à «Maison des Petits», nem era este o seu primeiro relatório (datado de Genebra, Julho, 1931). Refere, por isso, as

impressões recolhidas dois anos antes naquela instituição cujo trabalho pedagógico criticou com grande vivacidade neste documento. O texto de Irene Lisboa contrasta singularmente com uma certa hagiografia que se produziu em torno da «Maison des Petits», cuja atmosfera pedagógica e falta de permissividade lhe repugnam, embora estivesse atenta para certa evolução positiva. No balanço final prevalecem, todavia, traços negativos: «O espírito da escola é demasiado metódico e rigorista, prevalecem nela os exageros, as exigências de uma educação de curtos limites.»<sup>193</sup> O princípio dos interesses da criança estava subentendido nesta crítica e suportava inteiramente toda a estrutura das «bases para um programa da escola infantil».

Contém outros aspectos interessantes o texto de Irene Lisboa. A sua obra pedagógica iria, aliás, prosseguir, embora as perseguições da Ditadura tenham subido a tal ponto que a forçaram, em certa fase da sua vida, a adoptar o pseudónimo de Manuel Soares para evitar os rigores da Censura. Devem-se-lhe, firmados com esse nome ou com o seu próprio, estudos sobre Froebel e Montessori, o trabalho manual na escola, o primeiro ensino, a iniciação ao cálculo, a psicologia do desenho infantil e as características da educação. Sob o título *Modernas Tendências da Educação* publicou na Biblioteca Cosmos uma obra de divulgação em que descreve o método Montessori, o método Decroly, o plano de Dalton, o método dos «projectos», as escolas de Winnetka e o trabalho em grupos. O volume rematava com uma série de notas sobre o *self-government*.

Irene Lisboa é mais uma das personalidades da nossa história pedagógica que mereceria estudo mais pormenorizado. Professora do ensino primário oficial,

professora do ensino infantil, inspectora deste grau de ensino, professora da Escola Normal Primária de Lisboa, além de escritora ficcionista de primeira plana, Irene Lisboa foi uma resistente antifascista que nunca desertou do seu posto de combate.



V / BENTO DE JESUS CARAÇA:  
A CULTURA INTEGRAL DO INDIVÍDUO  
E A DEFESA DA «ESCOLA ÚNICA»

Pela sua vida e pela sua obra, em Bento Caraça consubstancia-se o alto exemplo moral do intelectual português antifascista que a repressão procurou por todos os meios destruir. Nascido a 18 de Abril de 1901, em Vila Viçosa, filho de um trabalhador rural, Caraça não teve condições fáceis de estudo, recorrendo ao trabalho de explicador para subsistir. Apesar disso, a sua excepcional envergadura permitiu-lhe alcançar a cátedra, apenas com vinte e seis anos de idade, no Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras. Militante da oposição democrática, Caraça levou por diante, com energia indomada, uma batalha persistente na frente política e cultural contra o fascismo. Demitido do ensino oficial em 1946, no seguimento de um processo disciplinar que é verdadeiro monumento de arbitrariedade e prepotência, Caraça morreu dois anos depois, quanto muito havia ainda de esperar da sua larga inteligência e da sua fina sensibilidade, às quais se aliavam um espírito de tolerância e um senso pedagógico raros.

O pensamento pedagógico de Bento Caraça orienta-se em torno de duas noções fundamentais: a cultura *integral*

*do indivíduo* como objecto a alcançar e a defesa da *escola única* como princípio organizador do ensino.

O primeiro tema foi tratado por Caraça na conferência intitulada *A Cultura Integral do Indivíduo — Problema central no nosso tempo*, conferência proferida em 1933 a convite da União Cultural «Mocidade Livre».

Caraça formulava nessa conferência o princípio dialéctico da luta de classes como chave interpretativa da história. Traçava as linhas gerais da ascensão da burguesia ao poder económico e político, ao mesmo passo que punha em relevo os sinais mais salientes da crise histórica do capitalismo. Recusando as concepções burguesas que conferem às «élites» uma força histórica renovadora decisiva, Caraça considerava que todos os homens eram chamados a resolver os seus próprios problemas, pelo que a questão da cultura de toda a humanidade era para ele a questão central. Recusando igualmente as falsas teorias de que a civilização conduz à escravidão do homem, Caraça definia a aquisição da cultura como um esforço de *conscientificação*, como uma elevação constante das mais positivas possibilidades humanas sob o ponto de vista físico, intelectual, moral e artístico, ou, para tudo dizer em poucas palavras, como a *conquista da liberdade*. A cultura não poderia ser, portanto, monopólio de uma «élite», mas uma reivindicação para a humanidade inteira, o que, por outro lado, pressuporia a emancipação económica dos homens e, portanto, a eliminação da ordem burguesa e a supressão do capitalismo.

Embora a questão escolar não fosse evocada nesta conferência, as concepções de Caraça implicavam que a educação fosse considerada como o desenvolvimento multilateral da personalidade e como um direito de

todos os indivíduos, o que constitui o cerne da sua democratização.

Dois anos mais tarde, no âmbito das actividades da Sociedade de Estudos Pedagógicos, Caraça proferiu uma conferência intitulada *Escola Única*. Depois de se referir à confusão de conceitos que se formara a respeito desta noção, quer nos meios profissionais, quer fora deles, Caraça adoptava a definição de um pedagogo germânico para quem a *escola única* configurava um sistema «estabelecido sobre uma instituição básica comum, reunindo todas as crianças, e organizado de forma tal que, qualquer que seja o sexo, a posição económica e social dos pais, assim como a religião que professam, proporcione a cada um dos seus educandos a instrução que corresponda às suas aptidões, capacidade e profissão futura.» Tratava-se, por consequência, diz Caraça, de aplicar o princípio da igualdade de todos perante a Escola.

A partir deste ponto de vista, e determinada por preocupações de natureza social, salientava o conferencista que seria indispensável proceder a uma reorganização completa dos sistemas nacionais de educação, «reorganização orientada por uma concepção nova da posição do homem em face da cultura e, conseqüentemente, da posição da Escola na Sociedade.» Recusando a pseudo-neutralidade da escola perante a sociedade, Caraça traçou nesta conferência uma sinopse histórica em que mostrava a interdependência entre os interesses da classe dominante e a extensão e o conteúdo da escolaridade. «A concepção que orienta a Escola Única», escrevia, «é... a de abolição de privilégios perante a cultura — privilégios de sexo, privilégios de dinheiro, privilégios de crenças. A natureza humana é uma e todo o

ser humano é, por consequência, portador dos mesmos direitos; a todos deve, portanto, ser proporcionada a completa aquisição dos conhecimentos que permitam viver dignamente a vida, conforme as suas capacidades — *uma só condição, uma só dignidade, uma só escola*<sup>188</sup>.

As quatro condições necessárias à concretização real do princípio da igualdade escolar, do livre desenvolvimento das capacidades individuais, eram a coeducação, o laicismo, a gratuidade e a selecção em função da capacidade e não da posição social. Condições necessárias mas não suficientes, pelo que, dizia Caraça, nos cumpria pugnar pelas demais condições igualmente necessárias e que, obviamente, eram as económicas e políticas. Quanto à não-discriminação escolar em função do sexo, Caraça reconhecia não existir, além das diferenças de natureza fisiológica, nada que inferiorize a mulher em relação ao homem perante a cultura, pelo que não tem fundamento uma escola diferenciada segundo os sexos. As distinções, caso existam, deveriam surgir apenas ao nível da escola profissional, mas não no plano da formação cultural básica. Em relação ao laicismo, Caraça referia a posição da Igreja Católica na defesa do ensino privado, não muito dissemelhante da posição de meios de extrema-esquerda radical em posição de desconfiança perante o Estado. Defendia, depois, a total gratuidade do ensino e a aplicação estrita do princípio da selecção consoante as capacidades, conjugados com o da obrigatoriedade, anulando, energicamente todos os argumentos que se opunham à institucionalização de um ensino não-pago, e denunciando-lhes o propósito de manter uma escola de classe como forma de conservar nas mãos o monopólio da cultura e, por conseguinte, a direcção da sociedade.

Evocando um projecto de Escola Única elaborado pelos companheiros da Universidade Nova (França), Caraça admitia um 1.º grau de ensino com três ciclos (*elementar*, dos 6 aos 12 anos, *complementar*, dos 12 aos 15 anos, destinado aos que se não julgassem capazes de ascender ao ciclo imediato, e o *pós-escolar*, destinado especialmente aos adultos). No 1.º grau, a escola seria comum para todos os alunos. O 2.º grau compreenderia dois anos preparatórios comuns, sem nenhuma opção, e cinco anos progressivamente diferenciados, por secções, segundo as aptidões e as ambições das famílias. A diferenciação não consistia propriamente na introdução de novas disciplinas, mas sim na atribuição de diferente carga horária a certos grupos de opções, todos eles enxertados num grupo comum. O 3.º grau, correspondendo ao ensino superior, seria frequentado a partir dos 19 anos, nas Universidades, grandes escolas e institutos de investigação científica. A preparação dos professores para o 1.º grau assentaria na posse do 2.º grau e um complemento de formação geral, técnica e profissional, nos Institutos Pedagógicos integrados no 3.º grau. Para a docência do 2.º grau, a preparação profissional exigiria um curso de 3.º grau e uma preparação pedagógica parcialmente comum com a dos professores do 1.º grau.

Como características salientes destes princípios de organização escolar, anote-se a semelhança do esquema com a actual estruturação dos cursos complementares, além do carácter unitário do tipo de preparação dos professores e do elevado grau da sua formação profissional, designadamente em relação aos professores do ensino primário, cuja missão foi muito justamente enaltecida por Bento Caraça nessa conferência, ao mesmo

tempo que censurava a sua baixa situação económica. Como objecções críticas, parece lícito ponderar a duração um tanto excessiva dos cursos e a ausência de referência ao ensino profissional e sua articulação com o ensino geral. Compreende-se, porém, que, no âmbito de uma conferência, não seria possível a Caraça uma larga digressão sobre esses temas. De resto, a questão central era a democratização integral da cultura, etapa histórica a vencer.

Profundamente humanista, o pensamento de Bento Caraça visava muito alto. Incorporava-se conscientemente no vasto movimento universal de libertação da classe operária e de todos os trabalhadores. Apesar da distância temporal, incorporava-se nas aspirações mais generosas do 25 de Abril. Os ataques da reacção às transformações do nosso sistema de ensino no sentido da unificação do ensino secundário geral bem comprovam que a luta pela escola antifascista e democrática ainda não terminou e que a obra de Bento Caraça conserva todo o valor de actualidade.

## VI / O PENSAMENTO PEDAGÓGICO UNIVERSITÁRIO

Professor catedrático da Faculdade de Letras de Lisboa, na secção de Ciências Pedagógicas, Delfim Santos pretendeu oferecer uma terceira-via pedagógica inspirada na filosofia existencialista de que era seguidor. A sua obra pedagógica mais relevante é, porventura, a *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, publicada pela primeira vez em 1946 e reeditada em 1971 por «Livros Horizonte». Situando-se numa posição de raiz sartreana, defendia que educar «não é propiciar a fuga ao tempo, mas orientar o homem nas situações concretas da sua existência», afirmando nesta pedagogia antropológica, as «escolas novas» e o «métodos dos projectos». Educar, afinal, — embora Delfim Santos o concebesse em termos metafísicos — era favorecer a mutação do ser do homem e portanto do próprio saber. As matérias de ensino, «depois das aquisições basilares tendentes à primeira instrução do homem e que se iniciam com as técnicas do contar, escrever e ler» eram comparadas por Delfim Santos a «um sucessivo repositório de testes, a cada momento capazes de acordar no aluno os seus interesses gradativamente mais profundos.» Era o fundamento de uma escola activa de que o aluno se tornava o centro e de

que algumas experiências em curso nos nossos dias forneceriam uma ilustração impressionante.

Na Faculdade de Letras de Coimbra a secção de Ciências Pedagógicas pôde, a seu turno, assegurar o ensino do prof. Émile Planchard, de naturalidade belga. A sua profusa obra é citada na literatura pedagógica além-fronteiras e alguns dos seus livros acham-se publicados em várias línguas. A maior parte dos estudos de Émile Planchard é consagrada a questões de índole técnico-pedagógica, embora sejam percorridos pelos princípios teóricos do ensino activo. A filosofia pedagógica que os suporta assume, todavia, um carácter conservador, na medida em que lhe está subjacente uma concepção essencialista do homem e da sua educação. Mantendo-se à margem da polémica ideológico-política que sempre dividiu a vida pedagógica portuguesa, Émile Planchard prestou, contudo, alguns serviços ao ministro Galvão Teles, redigindo os *Fondements d'une Planification Pédagogique au Portugal* (Lisboa, 1966). Nas Conclusões Gerais e Votos, Planchard marcava a sua adesão a um «ideal educativo» que consistia na formação de um tipo de homem e de cidadão «conforme aos princípios e às aspirações da civilização ocidental e cristã e animado de um são nacionalismo», de acordo, aliás, com o artigo 42.º da Constituição de 1933. Todo o ensino, mormente o primário, deveria ser impregnado de «espírito cristão», embora os pais pudessem recusar o ensino de moral e religião católicas a seus filhos, sem que, todavia, lhes fosse lícito opor-se ao ensino de uma moral não-confessional. O ensino superior oficial seria a-confessional, sendo livres os professores para imprimirem ao ensino a orientação que entendessem, desde que esta não fosse contrária à «segurança do



Estado» e aos princípios e direitos pessoais reconhecidos pela constituição... Se lembramos que tais princípios se destinavam a ser cumpridos num Estado fascista, é pertinente sublinhar a sua conformidade com as orientações fundamentais de uma pedagogia claramente conservadora.

Apoiada numa informação pedagógica extensa e sistematizada, a obra de Émile Planchard não pode ser ignorada. Impregnada pelos valores de uma filosofia cristã tradicionalista, nem por isso deixa, todavia, de pugnar pelo carácter científico da pedagogia e por um ensino activo. Com o risco, acrescente-se por nossa parte (o que o Autor decerto não aceitaria) de a ciência pôr em causa os princípios ideológicos em que se firma o seu pensamento.

VII / A PEDAGOGIA  
SOB O «ESTADO NOVO»  
E O 25 DE ABRIL

A escola, sob o «Estado Novo», assentava na concepção de um ensino destinado a formar homens dóceis, com um grau de cultura rudimentar. Compreende-se, portanto, que a degradação do ensino primário tenha sido um dos seus fitos essenciais, complementado por duas vias diversificadas do ensino secundário e de severos bloqueios no acesso ao ensino superior. Compreende-se, portanto, que, sob o ponto de vista da formação dos professores, tenha desmantelado as escolas normais superiores e as primárias, baixando o mais possível o nível da formação.

Para se fazer uma ideia do que foi essa acção destrutiva do fascismo não basta evocar o encerramento das Escolas do Magistério durante anos, a demissão dos seus professores, os acanhados horizontes dos seus currículos. É preciso tentar decifrar o seu ambiente. Quanto à Escola do Magistério Primário de Lisboa é altamente elucidativa a leitura do seu boletim «Educação», cuja edição surge em Outubro de 1949. Aí encontraremos os artigos de, por exemplo, um Orbelino G. Ferreira, procurando opor a escola portuguesa tradicional à «doida correria do paganismo pedagógico mundial», fulminando

Claparède e Dewey, o laicismo, a escola nova. É preciso efectivamente ler esses artigos para se compreender a que extremos eram capazes de ir os «pedagogos» do regime na sua ânsia de destruição da escola nova.

Talvez a essa luz se compreenda melhor, também, o significado da luta quotidiana e pertinaz que tiveram de travar nas escolas todos aqueles que não quiseram abandonar os rumos de uma pedagogia humanista e democrática. Apesar de todas as perseguições, apesar do esmagador sectarismo, o professorado português pode orgulhar-se, por exemplo, dos trabalhos de um J. Dias Agudo, cuja obra *A Criança e a Educação* se encontra percorrida pela intuição de uma pedagogia firmada na ciência e de um ensino centrado na criança e no desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades. Pode orgulhar-se, ainda, de uma Maria Amália Borges Medeiros, cuja acção no âmbito da pedagogia Freinet não se limitou aos enunciados teóricos depois de ter fundado uma pequena escola onde os métodos Freinet se praticavam. Maria Amália Borges Medeiros transpôs os seus métodos de ensino para o Centro Infantil Helen Keller, onde foram aplicados conjuntamente a crianças cegas e não-cegas. A sua actividade pedagógica motivou um convite que lhe foi dirigido por uma escola superior canadiana para formação de professores. Perante a falta de condições de trabalho com que se lutava no país, e tendo a certeza de que deixava entre nós as sementes da escola moderna baseada na pedagogia Freinet, Maria Amália Borges Medeiros partiu para o Canadá, onde a morte prematura a veio ferir. A sua reflexão teórica está sintetizada em duas obras: *O papel e a formação de Professores* (Lisboa, 1976) e *As Três Faces da Pedagogia* (Lisboa). O seu exemplo é, todavia, muito mais alto.

O carácter científico da pedagogia, os ideais de democracia e de progresso social da escola nova, o sistema de educação básica através da escola única, a ligação do ensino à vida e à produção, o desenvolvimento multilateral da personalidade como objectivo da educação, a conjugação da formação profissional com uma formação cultural ampla, a nacionalização e regionalização do ensino superior, a gestão democrática do ensino, são ideais que só podem inscrever-se na perspectiva mais ampla de uma democracia avançada que incorpore as mais lídimas expressões da criatividade cultural e artística do nosso povo. Possa este livro contribuir para essa reflexão, mediante a reconstituição valorizadora das tradições progressistas da pedagogia portuguesa contemporânea.

Lisboa, 1978

## NOTAS

<sup>1</sup> Este trabalho resulta, em parte, de um projecto de pesquisa levado a efeito em 1973 no quadro de actividades do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian.

<sup>2</sup> Não se trata, obviamente, de traçar aqui a história do desenvolvimento da pedagogia experimental entre nós. A esse respeito, tenham-se em conta os subsídios existentes em J. Ferreira Gomes, *Apontamentos para a História da Formação Psicopedagógica dos Professores do Ensino Secundário*, Coimbra, 1974, e *Algumas reacções em torno da «Cartilha Maternal» de João de Deus*, Coimbra, 1976.

<sup>3</sup> Veja-se João de Deus, *Pedagogia — A Cartilha Maternal e a Crítica*, Lisboa, 1897, pp. 241 e segs.

<sup>4</sup> F. A. do Amaral Cirne Júnior, *A Arte da Leitura de João de Deus*, in *Antologia de Textos Pedagógicos do século XIX Português*, prefácio, selecção e notas de Alberto Ferreira, vol. II, Instituto Gulbenkian de Ciência — Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1973, p. 324.

<sup>5</sup> *Os Elementos Tradicionais da Educação*, Magalhães & Moniz, Porto, 1883, p. 5. Nós diríamos: «por processos puramente *apriorísticos*...», o que, aliás, julgamos ajustar-se ao verdadeiro pensamento do autor.

<sup>6</sup> *Loc. cit.*, 16-5-1883. O artigo rematava com indicações bibliográficas, no intuito de facilitar o trabalho de possíveis interessados no problema.

<sup>7</sup> *Jornal do Comércio*, 16-6-1883, 24-8-1883 e 3-11-1883.

<sup>8</sup> *Loc. cit.*, 19-10-1883.

<sup>9</sup> Segundo Ferreira-Deusdado, o ministro ter-se-ia movido pelo reconhecimento da necessidade de criar «um verdadeiro seminário para professores dos liceus», demonstrada, como estava, a carência de uma aula normal superior (de que o termo *seminário* é sinónimo). E Deusdado reforçava: «Em todos os países onde a instrução pública está bem organizada, há uma ou mais escolas, alfobre de professores, nas quais se professa este ramo de saber, ou com o nome de *ciência da educação*, de *Pedagogia geral*, de *Pedagogia especulativa* ou de *psicologia aplicada à educação*». (*Psicologia aplicada à Educação*, pp. 3-4).

<sup>10</sup> O autor publicou, neste último ano, a lição de abertura da cadeira: *Psicologia Aplicada à Educação*, Imprensa de Lucas Evangelista Torres, 1892. Moniz Barreto referiu-se encomiasticamente a estas lições, no artigo *Psicologia e Pedagogia*, aparecido em «Novidades», a 1 de Maio de 1890. (Cf. «Revista de Educação e Ensino», ano XII, n.º 1, Janeiro, 1897, pp. 8-11).

<sup>11</sup> Consultem-se, a propósito: *Exposition Universelle de 1900 — Section Portugaise — Le Cours Supérieur de Lettres — Mémoire* par F. Adolpho Coelho, Aillaud & Cie., Paris-Lisbonne, 1900, p. 62; Manuel Busquets de Aguilar. *O Curso Superior de Letras (1885-1911)*, Lisboa, 1939, pp. 75 e segs.

<sup>12</sup> Manuel Busquets de Aguilar, *ob. cit.*, p. 113.

<sup>13</sup> As lições de Adolfo Coelho circularam copiografadas e foram transcritas numa série de artigos subordinada no título geral *O Estudo da Criança — Notas em Curso*, dado à estampa em «A Tutoria», Lisboa, 1913-1914.

<sup>14</sup> Cf. «Diário do Governo», (120) de 31 de Maio de 1907. O decreto é regulamentado em 11 de Junho do mesmo ano, tendo a data de 9 de Setembro de 1908 o respectivo decreto orçamental. Alves dos Santos não poupou esta iniciativa de João Franco, referindo-se-lhe em termos violentos: «Também é

certo que (João Franco) votou cem contos de réis anuais (depois reduzidos a trinta) para pensões a estudantes e professores no estrangeiro; mas a verdade é que, por uma irregularidade e, em geral, pouco criteriosa selecção dos pensionistas, e por outros motivos, os resultados não corresponderam ao acerto da lei». «Era uma boa ideia, aliás velha de mais três séculos, que ele estragou, como justamente se disse». (*O Ensino Primário em Portugal nas suas relações com a História Geral da Nação*, Companhia Portuguesa Editora, Porto, s. d. (1913), p. 101.) A própria organização dessas missões teria deixado a desejar, referindo Alves dos Santos, a propósito, a opinião de M. Borges Grainha, *O Analfabetismo em Portugal*, Lisboa, 1908, p. 54, e um artigo publicado em «A Luta», 14 de Setembro de 1908.

<sup>15</sup> Vejam-se: *Relatório da Missão de Estudo em França e Inglaterra do pensionista João de Barros, professor do 2.º grupo do Liceu de Alexandre Herculano* (Porto), in «Apêndice do Diário do Governo», (161) de 28 de Abril de 1909, incluído em *A Escola e o Futuro*, Lopes & Cia — Sucessor, Porto, 1908, pp. 139-193. Note-se que o relatório de João de Barros é datado de 31 de Outubro de 1908; e ainda *Relatório do pensionista da 8.ª classe António dos Reis Silva Barbosa, professor do 6.º grupo do Liceu Nacional de Faro*, in «Apêndice ao Diário do Governo», (123) de 2 de Abril de 1909 e *Relatório do pensionista da 8.ª classe José Júlio Bettencourt Rodrigues, professor do 6.º grupo do Liceu Nacional de Lamego*, in «Apêndice ao Diário do Governo» (154) de 23 de Abril de 1909.

A análise de modelos pedagógicos estrangeiros, efectuada na perspectiva de inspirar reformas escolares em Portugal, aparece com frequência desde o princípio do século. Dentro deste período, e além do livro de Albano Ramalho adiante citado, refiram-se: António Feijó, *A Instrução Popular na Suécia*, Lisboa, 1901 (relatório inicialmente publicado no «Apêndice ao Diário do Governo» em 19-4-1897); M. Borges Grainha, *A Instrução Secundária de ambos os sexos no Estrangeiro e em Portugal*, Lisboa, 1905, e, mais tarde, os dois volumes de Homem Cristo, *Cartas de Longe — A Instrução Secundária em Portugal e em França*,

Aveiro, 1915 e *Cartas de Longe (2.ª série)* — *Em defesa da Instrução do Povo*, Coimbra Editora, Coimbra, 1922.

As próprias estações oficiais contribuíram para impulsionar a difusão de concepções pedagógicas estrangeiras, embora se limitassem, muitas vezes, à transcrição de disposições legais. Citem-se, a este respeito: *O Ensino Superior no Estrangeiro*, in «Apêndice ao Diário do Governo», (476) de 1 de Dezembro de 1909; *A Educação Física no Estrangeiro*, (243) de 19 de Junho de 1909; *Belas-Artes*, in «Apêndice ao Diário do Governo», (429) de 2 de Novembro de 1909; *O Ensino Secundário no Estrangeiro*, in «Apêndice ao Diário do Governo», (115) de 23 de Março de 1910; *Trabalhos Manuais — seu valor educativo*, por João Alberto da Cunha Peixoto, professor do Liceu Central de Évora, in «Apêndice ao Diário do Governo», (236) de 16 de Junho de 1910, o qual refere várias teorias sobre o alcance pedagógico daquela disciplina, entre as quais a de John Dewey. Este trabalho remata com um apêndice de Agostinho de Campos, então director-geral, posteriormente republicado no seu livro — *Educação e Ensino*, 2.ª edição aumentada, Livrarias Aillaud & Bertrand, Paris-Lisboa, 1922, pp. 151-158.

<sup>16</sup> *Relatório do pensionista da 8.ª classe Luís Alfredo Pires Cardim, professor do 3.º grupo do Liceu Nacional de Setúbal*, in «Apêndice ao Diário do Governo», (131) de 7 de Abril de 1909, p. 23. Cardim aludia, em particular, à escola anexa à Universidade de Manchester, dirigida pelo célebre Prof. Findlay.

<sup>17</sup> *Ob. cit.*, Casa Editora de António Figueirinhas, Porto, 1909, p. 12.

<sup>18</sup> *Ob. cit.*, p. 15.

<sup>19</sup> Alves dos Santos, *Psicologia e Pedologia — Uma Missão de estado no estrangeiro*, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1913, p. 5.

<sup>20</sup> Consulte-se José Salvado Sampaio, *O Ensino Primário — 1911-1969 (Contribuição Monográfica)*, in «Boletim Bibliográfico e Informativo» (13), Fundação Calouste Gulbenkian — Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1971, pp. 13 e 14.

<sup>21</sup> José Salvado Sampaio, *ob. cit.*, p. 80.



<sup>22</sup> Para tudo o que precede, ver José Salvado Sampaio, *ob. cit.*, pp. 92 e 93.

<sup>23</sup> Alves dos Santos, *Educação Nova — As Bases*, I — *O Corpo da Criança*, Lisboa, 1919, p. 25.

<sup>24</sup> Velhinho Correia, *O Ensino e a Educação em Portugal*, Livraria Clássica Editora, Lisboa, 1907, p. 34.

<sup>25</sup> *Lições de Pedagogia e Pedologia Experimental*, Lisboa, 1909.

<sup>26</sup> Veja-se: *Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1*, Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas, Largo da Graça, Lisboa, *s. d.*

<sup>27</sup> Alves dos Santos, *Educação Nova — As Bases*, I — *O Corpo da Criança*, Lisboa, 1919, pp. 25-26.

Fundada em 15 de Janeiro de 1910, a Sociedade avocara a si um programa audaz e ambicioso. Eram seus declarados objectivos «proceder a investigações sobre o desenvolvimento físico e psíquico da criança e fazer a verificação experimental dos métodos de ensino», «estudar os métodos e processos pedagógicos em uso nos países mais avançados, tendo em vista a selecção dos mais adaptáveis às condições próprias do nosso meio social», «introduzir na educação, de uma forma prudente e eficaz, as conclusões certas da psicologia pedagógica e da higiene escolar». Nas questões em que a pedagogia ainda não proporcionasse orientações práticas, a Sociedade procuraria «adaptar às nossas necessidades sociais as práticas pedagógicas consagradas pelas experiências das nações mais adiantadas», ao mesmo tempo que se propunha «interessar os poderes públicos pelos estudos e aplicações de pedagogia». Para atingir estes alvos, a Sociedade elegia vários meios de acção, entre os quais «observações e experiências de pedagogia nos estabelecimentos de ensino» (Veja-se Alves dos Santos, *O Ensino Primário em Portugal (Nas suas relações com a História geral da Nação)*, Porto, 1913, p. 120.

<sup>28</sup> «Educação Popular», ano 1 (1) Abril 1921, p. 13.

<sup>29</sup> «Seara Nova», (21) Fev.-Mar. 1923, p. 134.

<sup>30</sup> «Revista de Educação Geral e Técnica», série IV, (4) Abril 1916, p. 276.

<sup>31</sup> Alves dos Santos, *Educação Nova*, p. 26.

<sup>32</sup> Alves dos Santos, *Laboratório de Psicologia Experimental*, in *Psicologia Experimental e Pedologia*, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1923, p. 44.

<sup>33</sup> Alves dos Santos, *ob. cit.*, pp. 44-45.

<sup>34</sup> Alves dos Santos, *Educação Nova — As Bases*, I — *O Corpo da Criança*, pp. 30-31.

<sup>35</sup> Vd. «Revista de Educação Geral e Técnica», série 8 (4) de Outubro de 1925, pp. 90-91. Este género de investigações já começara a realizar-se ainda antes da Revolução Republicana de 1910. Veja-se *Educação Física nos Liceus Portugueses (1909-1910)*, *Relatório e mapas de medições antropométricas apresentados pelo professor de ginástica do Liceu de Viseu Francisco António de Almeida Moreira*, in «Apêndice ao Diário do Governo», (202) de 24 de Maio de 1910, e *A Educação Física nos Liceus Portugueses*, in «Apêndice ao Diário do Governo», (207) de 28 de Maio de 1910.

<sup>36</sup> *Revista de Educação Geral e de Técnica*, série 8 (4) de Outubro de 1925, p. 93.

<sup>37</sup> Émile Planchard, *Introduction à la Pédagogie*, Éditions Nauwelaerts, Louvain - Paris, 1963, p. 14.

<sup>38</sup> Traçando um panorama mundial da irradiação desta corrente científica, Claparède inscreveu-lhe o nome, ao lado de Bernardino Machado e de P. Ferreira, na rubrica referente ao nosso país. Sílvio Lima, que o situa em paralelo com António Aurélio da Costa Ferreira, Faria de Vasconcelos e Matos Romão, entre os representantes da segunda fase das investigações psicológicas nacionais (1914-1941), caracterizando-a pelo *experimentalismo crítico* e pelo *médico-pedagogismo*, regista a criação, por Alves dos Santos, do primeiro laboratório de Psicologia e de Pedagogia Experimental, e dá-nos um relance do seu contributo à constituição de uma pedologia portuguesa. Ver: Édouard Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale* 6.<sup>a</sup> ed., Genève-Paris, 1916, p. 84. (Supomos ser Fernando Palyart Pinto Ferreira o educador português referido por Claparède em último lugar). Sílvio Lima, *A Psicologia em Portugal*, in «Biblos», vol. XXV, pp. 279-280: «Discípulo mental de Edouard Claparède (com quem estagiou em Genebra, no prestigioso

Instituto J. J. Rousseau), de Henrique Piéron, A. Binet, Paulo Godin, aquele pedologista — visceralmente patriota — dedica-se à pesquisa das leis estatísticas do crescimento da criança portuguesa; utilizando o *método auxanológico*, estabelece pela síntese de todos os índices numéricos (tabelas de médias) já obtidos pelos seus predecessores e por ele próprio, os *cânones pedométricos somáticos* para as diferentes idades cronológicas.»

<sup>39</sup> *A Nossa Escola Primária*, p. 261.

<sup>40</sup> Para tudo o que precede, ver *ob. cit.*, pp. 271-272.

<sup>41</sup> *Ob. cit.*, p. 273. Pouco depois, num congresso da Liga Nacional contra a Tuberculose, afirmará: «Não pode existir professor moderno, no sentido rigoroso do termo, que desconheça a psicologia infantil, a nosologia escolar, a psicopatologia, a fisiopsicologia, a higiene pedagógica; numa palavra, que não seja profundamente versado na *puericultura*, ou ciência completa da educação». (*A Nossa Escola Primária*, p. 254).

<sup>42</sup> Ver *ob. cit.*, pp. 274-279. De notar que a nutrição era apresentada já como causa da anormalidade.

<sup>43</sup> *Idem*, pp. 279-281. O problema da assistência infantil foi objecto de duas intervenções pessoais de Alves dos Santos. Uma delas na reunião das Comissões de Beneficência e Ensino do Concelho de Coimbra, em 25 de Janeiro de 1906, reunindo para cima de 250 pessoas. Nesse encontro Alves dos Santos salientava o alcance destas comissões nos países onde a assistência escolar se achava organizada, vincando o contributo que poderiam prestar quanto à realização do ensino obrigatório, quer através da propaganda da instrução, quer através do auxílio a prestar aos alunos necessitados.

<sup>44</sup> *A Nossa Escola Primária*, Casa Editora de A. Figueirinhas, Porto, s. d. e *O Ensino Primário em Portugal*, Companhia Portuguesa Editora, Porto, 1913.

<sup>45</sup> *O Ensino Primário em Portugal* in *Notas sobre Portugal*, vol. I, Exposição Nacional do Rio de Janeiro, 1908, pp. 485-520, que lhe valeu acusações de plágio por parte de F. Adolfo Coelho, in *Alexandre Herculano e o Ensino Público*, Lisboa, 1910.

<sup>46</sup> *Relatório apresentado pelo Dr. Alves dos Santos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1911 sep. da «Revista da Universidade de Coimbra», vol. IV, n.º 1. (Reproduzido em *O Ensino Primário em Portugal*, Porto, s/d. (1913), pp. 295-339.)

<sup>47</sup> *Ob. cit.*, p. 5.

<sup>48</sup> *Idem*, p. 8.

<sup>49</sup> *Idem*, p. 9 e p. 10.

<sup>50</sup> *Idem*, p. 12. Alves dos Santos diz-nos ter assistido à respectiva sessão inaugural, a 21 de Outubro, ouvindo alocações de Claparède, Millioud e Bovet (p. 13).

<sup>51</sup> *Idem*, p. 13.

<sup>52</sup> *Idem*, pp. 13-15.

<sup>53</sup> *Idem*, p. 15.

<sup>54</sup> *Idem*, pp. 16-17.

<sup>55</sup> *Educação Nova — as bases I — O Corpo da Criança (...)*, Biblioteca de Pedologia Nacional, Livrarias Aillaud e Bertrand, Paris — Lisboa, 1919, p. 14 e p. 16. Alves dos Santos já em 1916 parece ter anunciado os aspectos essenciais desta tese no Congresso Nacional de Educação Física levado a efeito em Junho daquele ano sob a égide do Ginásio Clube Português. Mais tarde, ao referir-se ao estudo científico do trabalho mental, indica as vantagens pedagógicas daí advenientes (*Psicologia Experimental e Pedologia*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1923, p. 101.)

<sup>56</sup> *Psicologia Experimental e Pedologia*, pp. 42-43.

<sup>57</sup> *Idem*, p. 6 e *Educação Nova — as bases*, p. 25.

<sup>58</sup> *Educação Nova — as bases*, pp. 25-26 e 29-31.

<sup>59</sup> *Ob. cit.*, p. 4.

<sup>60</sup> *Idem*, p. 5.

<sup>61</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>62</sup> *Idem*, p. 9.

<sup>63</sup> *Idem*, p. 10.

<sup>64</sup> *Idem*, *ibidem*.

<sup>65</sup> *Idem*, pp. 10-11.

<sup>66</sup> *Idem*, p. 6, pp. 11-12 e pp. 14-17.

<sup>67</sup> *Id., ib.*

<sup>68</sup> A sua acção como homem público não o prestigiou. Tenhamos, em conta, a propósito, o seu conflito com Leonardo Coimbra, ao tempo ministro da Instrução, no qual o autor que estudamos manifestou certa duplicidade.

<sup>69</sup> *Ob. cit.*, pp. 4-5.

<sup>70</sup> *Idem*, pp. 9-11.

<sup>71</sup> Leia-se, a propósito, o artigo de Vítor Fontes, *Contribuição Portuguesa em Matéria de Médico-Pedagogia*, in «A Criança Portuguesa», n.º 1, Dezembro, ano II, 1942-1943.

<sup>72</sup> Rui Grácio, *ob. cit.*, p. 166.

<sup>73</sup> *Sobre a minha colaboração na obra da «Renascença Portuguesa»*, in «Portucal», 3.ª série, vol. I, n.º 3, 1955.

<sup>74</sup> *Cartas de António Sérgio a Álvaro Pinto*, introdução e notas de Rogério Fernandes, Edição Ocidente, Lisboa, 1972, p. 11.

<sup>75</sup> *Idem*, p. 12. Noutras ocasiões de sua vida o autor dos *Ensaio*s veio a entregar-se de facto à actividade docente: quer através da animação de um pequeno núcleo de discípulos em casa do Sr. Fortunato Abecassis, em 1917, (*ob. cit.*, p. 50), quer através da fundação, nesse mesmo ano, de uma escola infantil, como se vê pelas suas confidências a Álvaro Pinto: «Ando agora muito atarefado com a instalação material e moral da minha escola, que deve começar no dia 5. Mobiliário, preparação de lições, de material, etc., leva um tempo dos diabos.» (*Ob. cit.*, p. 56); «(...) os trabalhos de instalação da escola têm-me ocupado, totalmente, dia e noite; parece mentira e é verdade. Não calcula, por exemplo, o difícil que é encontrar agora ferramentas para os trabalhos manuais: régua de aço graduada, compassos de precisão, etc. Era tudo de fabrico germânico (...)» (*Id.*, p. 57); «A minha escola vai magnífica; as crianças pedem mais tempo de aula comigo, e a supressão do recreio» (*Id. ib.*). Sabe-se que mais tarde foi professor do ensino liceal particular, embora durante pouco tempo, num colégio de Lisboa.

<sup>76</sup> *Ob. cit.*, pp. 11-12. Não significava esta atitude que sentisse hostilidade para com a política, esclarece, mas apenas que, em seu entender, não era «a excelência dos governos que faz a grandeza dos grandes povos, senão que os povos bem

educados fazem a própria felicidade, e a excelência dos seus governos (...)» (*Id.*, pp. 12-13). A campanha frutificara: em pouco mais de um ano, quatro Universidades Populares: Porto, Coimbra, Póvoa de Varzim, Vila Real (*Id.*, p. 13).

<sup>77</sup> *Ob. cit.*, pp. 1415.

<sup>78</sup> *Idem*, pp. 15-16.

<sup>79</sup> *Idem*, p. 25 e *Variações do amigo Banana, amador de estudos históricos, sobre Inquisição e Humanismo; divulgadas para entretém dos ociosos por um seu familiar indiscreto e também amador dos ditos estudos*, in «A Vida Portuguesa, n.º 4, Dezembro 1912, p. 30.

<sup>80</sup> *Idem*, p. 36.

<sup>81</sup> *Ob. cit.*, p. 8.

<sup>82</sup> *Ob. cit.*, pp. 9, 12 e 13.

<sup>83</sup> *Ob. cit.*, pp. 19-22.

<sup>84</sup> *Ob. cit.*, pp. 14 e 51.

<sup>85</sup> *Educação Cívica*, pp. 71-74.

<sup>86</sup> Vasco de Magalhães Vilhena consagrou-lhe um ensaio memorável: *António Sérgio — O Idealismo Crítico e a Crise da Ideologia Burguesa*, 2.ª ed., Edições Cosmos, Lisboa.

<sup>87</sup> *Cartas de António Sérgio a Álvaro Pinto...*, pp. 50-60. Estas cartas parecem relacionar-se com a criação da Liga de Acção Nacional (*Id.*, pp. 60 e segs.). De resto, já em 1916 Sérgio propusera, em ligação com Reis Santos e com a Academia de Estudos Livres, o estudo das bases e orientação «de um movimento moral e social que pudesse incluir todos os portugueses, sem distinção de partidos políticos, de classes sociais, de sistemas filosóficos, de confissões religiosas», ou seja: «precisar as condições do concurso de todas as camadas sociais e entre elas os grandes empreendedores de transformações económicas e os operários que as realizam, os quais dariam ao movimento uma colaboração indispensável e nele encontrariam o melhor apoio para as suas justas reclamações (...)» (vd. «Um Programa», in «A Águia», n.ºs 58-59-60, Outubro, Dezembro de 1916, p. 122).

<sup>88</sup> Ver, igualmente, *Ensaio I*, Ed. Sá da Costa, Lisboa, p. 83.

<sup>89</sup> *Cartas...*, pp. 29-30.

<sup>90</sup> «Divagações Pedagógicas», in *Ensaio*s, II Ed. Sá da Costa, p. 187. O texto em análise data de 1923.

<sup>91</sup> «Paideia (Sugestões e conselhos de há mais de trinta anos)» in *Ensaio*s, VIII, Ed. Sá da Costa, p. 227.

<sup>92</sup> Idem, pp. 226.227.

<sup>93</sup> «Pela Pedagogia do Trabalho», in «A Águia», vol. V, n.º 27, Março, 1914.

<sup>94</sup> Prefácio a «O Método Montessori» de Luísa Sérgio, in «A Águia», n.º 42, Junho, 1915, p. 255.

<sup>95</sup> *O Ensino como factor de Ressurgimento Nacional. Defeitos dos nossos métodos de ensino e maneira de os corrigir; linha geral de uma nova organização por...*, Tipografia da Renascença Portuguesa, Porto, (1918), p. 9.

<sup>96</sup> Id., pp. 11-17.

<sup>97</sup> Id., p. 18.

<sup>98</sup> «Espectros», in *Ensaio*s, I, ed. Sá da Costa, pp. 175-176. Sérgio ocupou-se do problema do latim noutros trabalhos. Vd., designadamente: «O clássico na Educação do Latim», in *Ensaio*s, II. O ataque de Sérgio à sobrevivência, entre nós, de uma escola humanista clássica decorre da sua defesa da união do trabalho intelectual e do trabalho manual. Vd. «Espectros», ed. cit., pp. 175, n.º 196. Ainda sobre o problema do latim, vd. Carta a Silva Gaio, de 17 de Junho de 1916 in «Epistolário da Biblioteca Municipal de Coimbra — Cartas de António Sérgio a Manuel da Silva Gaio» in «Arquivo Coimbrão», vol. XXV, Dezembro, 1970, p. 340.

<sup>99</sup> «Espectros», loc. cit., pp. 177 e segs.

<sup>100</sup> *O Ensino como Factor de Ressurgimento Nacional*, pp. 21-22 e *Considerações Histórico-Pedagógicas*, p. 52.

<sup>101</sup> *Cartas de António Sérgio a Alvaro Pinto*, pp. 45-46.

<sup>102</sup> Prefácio a *Indústria e Ciência*, de Le Châtelier, p. 8.

<sup>103</sup> Idem, p. 9.

<sup>104</sup> *Dois Cartas do Sr. António Sérgio*, in «Anais da Academia de Estudos», série 3.<sup>a</sup>, n.º 2, 1915-1916, p. 176.

<sup>105</sup> Idem, ibid.

<sup>106</sup> Idem, p. 177.

<sup>107</sup> Prefácio a *Indústria e Ciência*, de Le Châtelier, p. 11.

<sup>108</sup> «A Escola, órgão parasitário; necessidade da sua reforma sob a ideia directriz do trabalho produtivo», in «Pela Grei», n.os 3-4, 1978, p. 219.

<sup>109</sup> «Duas Cartas do Sr. António Sérgio» in «Anais da Academia de Estudos livres», série 3.<sup>a</sup>, n.º 2, 1915-1916, p. 175.

<sup>110</sup> *Cartas sobre a Educação Profissional*, p. 9. Como bem demonstrou Vasco de Magalhães Vilhena, o idealismo crítico de Sérgio parte da *experiência*. Já em 1911, numa carta a Manuel da Silva Gayo, advertia: «É um grave perigo construir as nossas ideias sobre ideias, em vez de as construir sobre os factos e a experiência directa. Toda a concepção que se não nutre da nossa experiência pessoal sobre as coisas traz um vício de origem perigosíssimo.» E, no mesmo ano e dirigindo-se ao mesmo destinatário, Sérgio insistia: «Há uma falha comum a todos que constroem as suas ideias sobre ideias já construídas, sem ruminarem também o alimento natural dos factos, seja qual for a forma dos seus espíritos.» («Epistolário da Biblioteca Municipal de Coimbra», in «Arquivo Coimbrão», Coimbra, 1970, p. 331 e p. 335. Contudo, e como também ficou provado pelo autor de *António Sérgio — O idealismo crítico e a crise da ideologia burguesa*, Sérgio considerava a experiência como uma criação mental. Esta posição tem importância relevante quanto ao ensino. Sérgio considerava não existir «objecto de percepção sensível que não seja uma criação do nosso acto mental (...)». A *coisa* consiste num «entrançado de ideias», (*Prefácio* a João Dias Agudo, *A Criança e a Educação*, p. XII.

<sup>111</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 19.

<sup>112</sup> *Prefácio* a João Dias Agudo, *A Criança e a Educação*, p. XII.

<sup>113</sup> A estada de António Sérgio e Luísa Sérgio em Genebra conduzia-os a ambos à realização de estudos em psicologia e pedagogia sob a orientação de Claparède. Essas relações de trabalho desenvolveram-se largamente, como se vê pelas *Cartas de António Sérgio a Álvaro Pinto*, p. 35. Julgo que o epistolário de Sérgio com Claparède conterà documentos de interesse para a história das relações culturais luso-suíças.

<sup>114</sup> Esta posição não era contraditória, para Sérgio, cota o seu idealismo crítico. Ao afirmar, no prefácio ao livro de J. Dias



Agudo, que tudo na experiência é criação do espírito humano, o autor dos *Ensaio*s acrescentava que essa concepção não prejudicava a «excelência da orientação didáctica (experiencial e activa) que os autores relacionam com um filosofar sensista (...)» E adiante adicionava que o educador deveria continuar a recorrer «em grandíssima escala» à «experiência sensorial, à execução dos sentidos», sob a condição de não olvidar o educador de que, no avanço da ciência, «o momento decisivo não é o da percepção repousada, factua, estreme, mas aquele em que se fantasia o que não está patente: é sim o momento da *invenção criadora*» (*ob. cit.*, pp. XIII-XIV).

<sup>115</sup> «Considerações sobre o problema da Cultura», in *Ensaio*s, III, Ed. Sá da Costa, p. 34.

<sup>116</sup> *Id.*, pp. 34-35.

<sup>117</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 30.

<sup>118</sup> Para tudo o que preceder ver *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, pp. 25-26 e p. 30.

<sup>119</sup> *Cartas sobre a Educação Profissional*, pp. 9-10.

<sup>120</sup> «Divagações Pedagógicas» in *Ensaio*s, II, Ed. Sá da Costa, pp. 169-170, e, ainda, p. 186: «Já hoje, graças aos avanços da psicologia, preluzimos os meios de indicar a um jovem, com suficiente aproximação, os misteres, o programa, o regime de vida de maior êxito»; p. 179: «Não há professor, por melhor que seja, que crie nos alunos inteligência, nem novos dotes de observação, nem outras intrínsecas faculdades. O mestre ensina, sim, a tirar partido do que já se tem — isto é, das virtualidades do nosso organismo; neste campo, leva-nos a adquirir atitudes de espírito, ideias de acção, processos úteis, hábitos bons —, e nada mais»; objectivos da educação: «Dar aos espíritos a capacidade de um contínuo desenvolvimento, e aperfeiçoar a sociedade em que vivemos.» Como influencia cada homem a sociedade em que vive? No dizer de Sérgio, «pelo trabalho da profissão». Preparar uma pessoa para se tornar num agente transformador da sociedade, na maioria dos casos, é «dar-lhe um conceito moral da respectiva profissão (...) fazer-lhe considerar o exercício da profissão não como um meio para fins individuais (ou só para fins individuais) mas

como um meio para fins sociais — como um meio de aperfeiçoar a sociedade» («A Escola Portuguesa, órgão parasitário; necessidade da sua reforma sob a ideia directriz do trabalho produtivo», *Pela Grei*, n.ºs 3 e 4, 1918, p. 215.

<sup>121</sup> *Idem*, pp. 169-170.

<sup>122</sup> *Ob. cit.*, p. 8. Estes objectivos parecem identificar-se com as finalidades de instituições que se colocavam certamente em oposição ao fascismo: Liga da Defesa da República, Liga Republicana, Liga de Acção Educativa, Liga Propulsora da Instrução em Portugal, (*Id.*, *ibid.*).

<sup>123</sup> «Duas Cartas do Sr. António Sérgio» in «Anais da Academia de Estudos Livres», série 3.ª, n.º 2, 1915-1916, p. 178.

<sup>124</sup> *O Ensino como Factor de Ressurgimento Nacional*, p. 40.

<sup>125</sup> *Idem*, *ib.*

<sup>126</sup> Prefácio a Luísa Sérgio, *O Método Montessori*, in «A Águia», n.º 42, Junho, 1915, p. 255.

<sup>127</sup> «Discurso imaginário. Pronunciado imaginariamente a uma imaginária assembleia dos que são chamados pelo Diário do Governo (em virtude de um conceito imaginário) «beneméritos da instrução pública», in «A Águia», n.º 85-87, Janeiro, Março, 1919, p. 26.

<sup>128</sup> «Problemas Pedagógicos», in «Seara Nova», n.º 38, Setembro, Outubro, 1924, p. 25.

<sup>129</sup> «A Reforma da Instrução Primária», in «Seara Nova», n.º 138, Novembro, 1928, pp. 350-351. Este artigo é datado de Paris, 20 de Outubro de 1928, aparecendo mais tarde, com acrescentos e remodelações (algumas delas bem significativas) no volume III dos *Ensaios*. A edição Sá da Costa não indica essas modificações.

<sup>130</sup> *Id.*, p. 350.

<sup>131</sup> *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*, p. 25.

<sup>132</sup> *Cartas sobre a Educação Profissional*, pp. 11-14.

<sup>133</sup> Para tudo o que precede, ver *ob. cit.*, p. 16.

<sup>134</sup> *Id.*, p. 17, e, ainda, «Seara Nova», Janeiro, 1976, p. 129 e p. 231.

<sup>135</sup> *Id.*, pp. 17-18.

<sup>136</sup> *Idem.*, pp. 18-19.

- <sup>137</sup> *Id.*, ib.
- <sup>138</sup> *Id.*, pp. 19-20.
- <sup>139</sup> *Cartas sobre a Educação Profissional*, p. 20 e p. 23.
- <sup>140</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 33-34, n.º 1; *Carta ao director do «Agros...»*, «Agros», n.º 1, Janeiro, 1917, pp. 23-24.
- <sup>141</sup> *Cartas...*, p. 29.
- <sup>142</sup> *Cartas...*, pp. 20-21.
- <sup>143</sup> *Id.*, p. 22, e «A Escola Portuguesa...», in «Pela Grei», n.ºs 3, e 4, 1918, p. 219.
- <sup>144</sup> *Id.*, p. 25.
- <sup>145</sup> *Id.*, p. 34.
- <sup>146</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 41.
- <sup>147</sup> *Educação Cívica*, p. 16.
- <sup>148</sup> Para tudo o que precede, ver *ob. cit.*, p. 21 e pp. 26 e 27 e ainda, «Educação e Filosofia», in *Ensaíos*, I, Ed. Sá da Costa, pp. 159-162.
- <sup>149</sup> *Id.*, p. 27.
- <sup>150</sup> *Id.*, p. 80.
- <sup>151</sup> *Id.*, pp. 28-31.
- <sup>152</sup> Para o que preceder, ver: *Educação Cívica*, 1915; «Educação para a Paz» in «Seara Nova», n.º 157, Abril, 1929 e prefácio a *Em Prol da Educação Popular*, de F. J. Cardoso Júnior, Edições Marânus, Porto, 1960.
- <sup>153</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 42.
- <sup>154</sup> Prefácio a F. J. Cardoso Júnior, *Em Prol da Educação Popular*, p. 9. Vd., também «Esboço de um Programa de Fomento», in «Pela Grei», n.º 1, Suplemento, 1918, pp. 10-11.
- <sup>155</sup> Sobre o que precede, ver, entre outros, os textos seguintes: «Paídeia (sugestões e conselhos de há mais de trinta anos)» in *Ensaíos*, VIII, Ed. Sá da Costa, p. 224; *Carta ao director do «Agros» sobre a função social dos estudantes*, in «Agros», n.º 1, Janeiro, 1917, pp. 18-23; «A propósito dos “Ensaíos Políticos” de Spencer», in *Ensaíos*, II, Ed. Sá da Costa, p. 162.
- <sup>156</sup> *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*, 1934, p. 23.
- <sup>157</sup> *Idem*, pp. 23-24 e *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*, 1934, pp. 18-19.

<sup>158</sup> Idem, p. 24.

<sup>159</sup> Carta a Silva Gayo, *Epistolário...*, in «Arquivo Coimbrão», p. 337 e p. 349.

<sup>160</sup> «Discurso imaginário...», in «A Águia», n.ºs 85-87, Janeiro, Março, 1919, pp. 25-27.

<sup>161</sup> Vd.: «A superstição da matéria em Pedagogia», in «Pela Grei», n.º 5, Dezembro, 1918; «Breves anotações pedagógicas à última reforma de instrução secundária», *id.*, n.º 6, Março, 1919, p. 290; «Manuel Bento de Sousa e a oligarquia pedagógica em Portugal», in «A Águia», n.ºs 103-105, Julho, Setembro, 1920, p. 26 e p. 27; «Sobre o problema da Instrução Pública», in «Seara Nova», n.º 15, Agosto, 1925, p. 50; prefácio a Adolphe Ferrière, *Transformemos a Escola*, 1929, pp. 5-6.

<sup>162</sup> «Programas Dogmatizantes» in «Seara Nova», n.º 416, Novembro, 1934, p. 123; «Breves anotações pedagógicas à última reforma», in «Pela Grei», n.º 6, Março, 1919, p. 293; «O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional», p. 39.

<sup>163</sup> «O Ensino como Factor...», p. 36.

<sup>164</sup> *Virtudes da Reforma da Educação*, 1923, p. 4.

<sup>165</sup> «Da necessidade de criar focos independentes para reforma da cultura por meio de recurso ao estrangeiro», in «A Águia», n.ºs 88-90, Abril, Junho, 1919, pp. 143-147. (Sérgio não expôs ao ministro os motivos do seu pedido de exoneração mas veio a explicitá-los perante a Sociedade de Estudos Pedagógicos: impossibilidade de funcionamento, erros na escolha de alguns membros.)

<sup>166</sup> «Da necessidade de criar focos independentes...», in «A Águia», n.ºs 88-90, Abril, Junho, 1919, p. 143; «A Escola Portuguesa, órgão parasitário...», in «Pela Grei», n.ºs 3-4, 1918, p. 220; Prefácio a *Transformemos a Escola*, de Adolphe Ferrière, p. 7; *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*, 1934, pp. 10-18; *Virtudes da Reforma de Educação*, 1923, p. 5.

<sup>167</sup> «Junta de Educação», in «Seara Nova», n.º 23, Maio, 1923, p. 192.

<sup>168</sup> *O Curso Sistemático de Lições de Coisas*, de Vincent Murché, (Lisboa, 1926) de que retirámos esta notícia, foi traduzido e adaptado da língua inglesa por José Rodrigues Miguéis,

Secretário da delegação da Liga em Portugal, e prefaciado por António Sérgio, seu presidente. A «Seara Nova», a 17 de Outubro de 1925, noticiava a instalação da Liga em Portugal. Fiel à sua inspiração básica, Sérgio indicava que a grande maioria das escolas mantidas pela Liga seriam rurais e que os objectivos do ensino ministrado nessas escolas seriam fazer da criança um agricultor esclarecido e um cidadão reformador.

<sup>169</sup> «Cartas leves sobre temas graves — A actual situação política e a instrução pública», «Seara Nova», n.º 93, 23 de Junho de 1926. A referência ao ensino da língua inglesa nas escolas normais deve-se à convicção de Sérgio de que na Inglaterra se publicavam as obras pedagógicas de maior projecção ao tempo. A facilidade no domínio do inglês levou-o também a opinar que se desse preferência aos professores do ensino secundário no recrutamento de professores para as escolas experimentais, em detrimento dos professores do ensino primário...

<sup>170</sup> *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*, p. 18. Suspensa em 1974-75, por Vitorino Magalhães-Godinho, o I Governo Constitucional previa a criação de um Conselho Nacional para a Educação e Ciência, de carácter consultivo, com a «consequente extinção da Junta Nacional de Educação». O Governo extinguiu a Junta e não criou o Conselho...

<sup>171</sup> *Ob. cit.*, pp. 5-6. Note-se que Sérgio elaborou com sua mulher uma *Escala de Pontos de níveis mentais* para avaliação da inteligência dos alunos, que só conhecemos de referência.

<sup>172</sup> *Cartas de António Sérgio a Álvaro Pinto*, p. 55.

<sup>173</sup> *Curso...*, p. XI.

<sup>174</sup> Sérgio tinha presente sempre o cuidado de adequar a acção educativa à medida do psiquismo infantil. Encontramos um exemplo disso nas *Cartas* a Álvaro Pinto. Propondo ao editor e amigo a edição de uma colecção de livros para crianças (sector que Sérgio cultivou com êxito), revelava-lhe ter ensaiado uma adaptação da *Abóbada*, de Herculano, que declara ter lido «a um auditório juvenil com magnífico êxito» (p. 54). Sérgio chegou mesmo a estabelecer uma relação de causa a efeito entre as deficiências pedagógicas da escola primária

portuguesa e a queda de frequência registada em Lisboa no acto de 1918. Sérgio exclamava, a propósito: «...tornem a escola benéfica, em lugar de funesta, e em vez de repulsiva atraente, e logo a frequência aumentará. Tal como existe, só nos cabe louvar os pais que não mandam lá os seus filhos, que os mandem mesmo fugir da escola; e muito mais os louvaríamos se eles soubessem exigir, com firmeza, a reforma *efectiva* da nossa instrução — a reforma dos métodos, a reforma dos professores.» («Em torno do problema da educação popular» in «Pela Grei», n.º 2, 1918). É evidente que Sérgio sobrevalorizava a questão pedagógica, chegando mesmo, em atitude de condenável irrealismo, a louvar a evasão escolar. Esta concepção de Sérgio sofrerá mais tarde uma certa evolução. Em 1923, ao comentar na «Seara Nova» um artigo de Alberto Pessoa, publicado no número 25 sob o título «Ensino Livre, Ensino Obrigatório», Sérgio começaria por corrigir o título substituindo a palavra *ensino* por *frequência*, e opinava que esta deveria ser livre mas «convenientemente organizada», isto é, «acompanhada de um sistema de provas que torne impossível fazer o curso sem se frequentarem as aulas», consistindo maximamente o problema em convencer os estudantes e as famílias a aceitarem o tal sistema de provas (*Loc. cit.*, n.º 26, Agosto, Setembro, 1926, p. 44.) Sérgio colocava-se, pois, nos antípodas da concepção anterior, incorrendo agora no erro de transformar um sistema de avaliação em instrumento de coerção.

<sup>175</sup> *Virtudes da Reforma da Educação*, pp. 9-19. Sérgio foi um crítico virulento da Reforma de 1918. Pelas *Cartas* a Álvaro Pinto verifica-se ter sido Sérgio o redactor da *Nota de Direcção* com que rematava o artigo de Celestino da Costa, *Programas de Instrução*, publicado em «Pela Grei», n.º 5. Com efeito, Sérgio solicitava a Álvaro Pinto, que ajuntasse ao artigo de Celestino da Costa a seguinte nota da direcção: «O nosso distinto colaborador trata aqui sobretudo da pretensa reforma do ensino superior. Desde 27 de Novembro está completa a da instrução secundária: reforma da organização, dos programas, da escola normal superior. Três papéis que são um monumento

retumbante e inexcusável de total ignorância em pedagogia e de palavriado absolutamente à toa, como veremos no próximo caderno da “Pela Grei”. O programa é uma floresta tão densa e emaranhada de despautérios que parece entrar nos domínios da alienação mental.» Sérgio pedia a Álvaro Pinto que, se o último período parecesse constituir uma crítica apaixonada, o suprimisse. O texto surgiu de facto na revista com uma nova redacção, onde as arestas eram um pouco desbastadas (*Cartas...*, p. 65. Ver, ainda *Paideia*, in *Ensaio*, VII Ed. Sá da Costa, p. 235.)

<sup>176</sup> *Id.*, p. 10.

<sup>177</sup> Sérgio era de parecer que o professor não devia adaptar às suas convicções religiosas o ensino das disciplinas gerais da instrução pública, podendo haver, além do ensino comum, geral e regular a instrução religiosa («O Problema da Instrução Religiosa nas Escolas Particulares», in «Seara Nova», Fevereiro, Março, 1923, p. 149.) A questão surge na sequência de uma posição assumida por Leonardo Coimbra, em que intervêm Raul Brandão, Guerra Junqueiro e o próprio Leonardo Coimbra (*Id.*, p. 148).

<sup>178</sup> «Programas Dogmatizantes», na «Seara Nova», n.º 416, Novembro, 1934, p. 119.

<sup>179</sup> *Epistolário...* in «Arquivo Coimbra», 1970, p. 338.

<sup>180</sup> Para tudo o que precede, ver: «Breves anotações pedagógicas à última reforma da instrução secundária», in «Pela Grei», n.º 6, Março, 1919, p. 290 e p. 297; *Virtudes da Reforma da Educação*, pp. 9-??; *Curso Sistemático de Lições de Coisas*, prefácio, pp. V-X.

<sup>181</sup> «Breves anotações...», in «Pela Grei», n.º 6, Março, 1919; «Programas Dogmatizantes» in «Seara Nova», n.º 416-427, Novembro de 1934, Junho de 1935. Não se pode dizer que toda esta actividade tivesse obtido fartos resultados. O próprio Sérgio o reconheceu, a propósito das *Noções de Zoologia*, ao declarar que a sua tentativa «não veio a exercer a menor influência nos nossos redactores de programas de ensino» («Seara Nova», n.º 424, Janeiro de 1934, p. 243.)

<sup>182</sup> Sérgio e Faria de Vasconcelos encarregaram-se da propaganda da Reforma em que ambos tinham colaborado. (*Virtudes...*, p. 29 e p. 30.)

<sup>183</sup> *Id.*, pp. 16-20. Note-se que o Governo editou o projecto e difundiu-o gratuitamente, promovendo a sua discussão pública.

<sup>184</sup> «No Governo», in «Seara Nova», 9 de Abril, 1924, pp. 195-197.

<sup>185</sup> «Sobre a minha colaboração na obra da Renascença Portuguesa» in «Ocidente», vol. LII, n.º 226, Fevereiro, 1957.

<sup>186</sup> Uma das raras críticas provenientes do sector democrático a concepções pedagógicas de Sérgio foi publicada em 1934 pelo jovem seareiro Álvaro Salema, em relação às *Divagações pedagógicas a propósito de um livro de Wells*, inseridas por Sérgio no tomo II dos *Ensaíos*. (Ver: Álvaro Salema, «Temas Pessoaís — I — H. G. Wells e o idealismo activo», in «Seara Nova», n.º 418, Dezembro de 1934.) Sem quebra da muita admiração devida, Salema opõe objecções muitíssimo pertinentes à crítica de Sérgio ao famoso escritor inglês.

<sup>187</sup> Ver, a este respeito, o artigo de Faria de Vasconcelos, «Bases para uma escola primária tipo municipal — Bases para a organização e funcionamento de uma escola primária, de um jardim de infância e de um campo de jogos», in «Educação Social», n.º 7, Abril, 1924.

<sup>188</sup> *Conferências e outros escritos*, Lisboa, 1920, p. 105.

<sup>189</sup> «Educação Social», n.º 2, Janeiro, 1924 e «Revista de Educação Geral e Técnica», Série VIII, n.º 4, Outubro, 1925.

<sup>190</sup> Vd. *Obras Completas*, de Afonso Duarte, introdução de Carlos de Oliveira, e José Régio, «A obra de Afonso Duarte na Extinta Escola Normal Primária de Coimbra (Hoje Escola do Magistério)» in *Páginas de Doutrina e Crítica da «Presença»*, Brasília Editora, 1977, pp. 283-287.

<sup>191</sup> «Relatório...» in *Relatórios das Viagens de Estudo*, Lisboa, Junta de Educação Nacional, 1933, p. 15.

<sup>192</sup> «Relatório...», loc. cit., p. 306.

<sup>193</sup> «Relatório...», loc. cit., pp. 71-78.



## BIBLIOGRAFIA

A presente bibliografia incorpora apenas as obras consideradas mais relevantes para o estudo do período em causa. Cumpre notar, contudo, que o texto menciona outros escritos que o leitor consultará igualmente com proveito.

### LIVROS, RELATÓRIOS, PLANOS DE ESTUDO

- AGUDO, João Dias, *A Criança e a Educação*, Lisboa, Editorial Gleba, 1945.
- ALBERTY, Ricardo Rosa y, *O Ensino da Língua Materna na Escola Primária*, 1914. *Relatório sobre o Curso Internacional de Pedagogia Científica da Dr.<sup>a</sup> Maria Montessori*, Lisboa, 1918.
- BARROS, João de, *A Escola e o Futuro*, Lopes & C.<sup>a</sup> Sucessor, Porto, 1908; *Educação e Democracia*, Livraria Profissional, s. d.; *A Nacionalização do Ensino*, Ferreira, Lda., Lisboa, 1911; *Educação Republicana*, Livrarias Aillaud e Bertrand, Paris — Lisboa, 1916; *O Problema Educativo Português*, Lisboa, 1920; *Um Grande Educador — João de Deus Ramos e a Obra dos Jardins-Ecolas*, Lisboa, s. d.; *A República e a Escola*, Livrarias Aillaud e Bertrand, Paris — Lisboa, s. d.
- CARAÇA, Bento de Jesus, *Conferências e Outros Escritos*, Lisboa, 1970. — Bibliografia, in «O Professor», n.º 11, (nova série), Outubro 1978 («O Diário», 19 de Junho de 1978.)

DUARTE, Afonso, *Carta Metodológica*, Coimbra, s. d.

FERNANDES, Rogério, *João de Barros, Educador Republicano*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, Lisboa, s. d. (1971); *Cartas de António Sérgio a Álvaro Pinto*, introdução e notas de..., Edição Ocidente, Lisboa, 1972.

FERREIRA, António Aurélio da Costa, *A Educação Moral e Religiosa nos Colégios dos Jesuítas*, Livraria Central de Gomes de Carvalho, Editor, Lisboa, 1910; *Algumas lições de Psicologia e Pedologia*, Lúmen, Lisboa, s. d.; *O ensino da pedologia na escola normal primária* — (Lição de abertura do curso de Pedologia na antiga Escola Normal de Lisboa. Lida em 19 de Janeiro de 1915); in «Tutoria da Infância» e «Anuário da Casa Pia de Lisboa»; *A Arte de educar e a Psicologia experimental...* (Lição de abertura do Curso de Psicologia Experimental da Escola Normal de Benfica, no 2.º semestre do ano lectivo de 1919-20, in «Boletim Bibliográfico da Biblioteca da Universidade de Coimbra» e «Anuário da C. P. L.»); *O peso do Corpo da Criança*, (Lição de encerramento do Curso de Pedologia na Escola Normal de Lisboa no ano lectivo de 1914-15, in «Arquivo de Aoustaria e Antropologia» do Instituto de Aoustaria da Faculdade de Medicina de Lisboa, e «Anuário da Casa Pia de Lisboa»); *A agudeza visual e a auditiva debaixo do ponto de vista pedagógico*. (Lição de abertura do Curso de Pedologia da Escola Normal de Lisboa no ano lectivo de 1915-16. Lida em 20 de Janeiro de 1916); *A visão das cores...* Lição de Abertura do Curso de Pedologia na Escola Normal de Lisboa, no ano lectivo de 1916-17. Lida e explicada, em 26 de Fevereiro de 1917 in «Boletim do Ministério da Instrução Pública; *Sobre umas provas de exame da atenção voluntária visual* (Lição de encerramento do curso de Pedologia da Escola Normal de Lisboa, no ano lectivo de 1915-16, lida na sala de Física da Faculdade de Ciências de Lisboa), in «Boletim do Ministério da Instrução Pública» e «Anuário da C. P. L.»; *Da inteligência do escolar e da sua avaliação* (Lição de abertura dum curso de aperfeiçoamento na Escola Normal Primária de Lisboa (Benfica), no ano lectivo de 1919-1920) in «Medicina Contemporânea»; *Inteligência e*

- apercepção* (Lição de abertura do Curso de Psicologia experimental no ano lectivo de 1920-21) in «Medicina Contemporânea»); *Sobre Psicologia Estética e Pedagogia do Gesto* (Conferência realizada no dia 17 de Abril de 1916 no salão do Conservatório e publicada em separata da V.E.P.).
- FERREIRA, Fernando Palyart P., *Algumas Notas Pedagógicas*, Casa Portuguesa Lisboa, 1916.
- FILHO, Alberto Pimentel, *Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação*, 2.<sup>a</sup> ed., Guimarães & C.<sup>a</sup>, s. d. (1931); *Psicologia*, 2.<sup>a</sup> ed., Guimarães & C.<sup>a</sup>, s. d.; *Pedologia (Esboço de uma História Natural da Criança)*, 2.<sup>a</sup> ed., 2 volumes, 1935-1936.
- GOMES, J. Ferreira, *Algumas reacções em torno da «Cartilha Maternal» de João de Deus*, Coimbra, 1976; *Apontamentos para a História da Formação Psicopedagógica dos Professores*, Coimbra, 1974.
- GRÁCIO, Rui, *Educação e Educadores*, 2.<sup>a</sup> ed., Livros Horizonte, Lisboa, s. d. (1973).
- JÚNIOR, F. J. Cardoso, *Em Prol da Educação Popular*, Edições Marânus, Porto, 1960.
- LEMOS, Álvaro Viana de, *A Educação Nova no Congresso de Locarno*, «Seara Nova», Lisboa, 1928.
- LIMA, Adolfo, *O Teatro na Escola*, Guimarães & C.<sup>a</sup> Lda., Lisboa, 1914; *O ensino da «História»*, Guimarães & C.<sup>a</sup>, Lisboa, 1914; *Educação e Ensino (Educação Integral)*, Guimarães & C.<sup>a</sup>, Lisboa, 1914; *Metodologia*, Livraria Ferreira, Lda., Lisboa, 1921.
- LISBOA, Irene, *O Trabalho manual na escola*, «Seara Nova», 1937; *Froebel e Montessori*, «Seara Nova», 1937; *O primeiro ensino*, «Seara Nova», 1938; *A Psicologia do Desenho Infantil*, «Seara Nova», 1942; *Modernas Tendências da Educação*, Lisboa, Cosmos, 1942; *Educação*, 1944.
- MATOS, A. Campos, *Bibliografia de António Sérgio*, Separata de Vértice, Coimbra, 1971.
- MEDEIROS, Maria Amélia Borges, *O Papel e a Formação dos Professores*, Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Investigação Pedagógica, Lisboa, 1970; *As Três Faces da*

- Pedagogia*, Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa, 1975.
- PINHEIRO, Prof. Moreirinhas, *Dignos de Estudo*, in «Escola Portuguesa», n.º 1395, Setembro, 1973; *Adolfo Lima e a Biblioteca-Museu do Ensino Primário*, Sep. da Revista «Ocidente», vol. LXXXI, Lisboa, 1971.
- PLANCHARD, Émile, *A Investigação Pedagógica*, Arménio Amado, Coimbra, 1960; *Introdução à Pedagogia*, Coimbra Editora, Coimbra, 1962; *Études de Pédagogie Universitaire*, vol. I, Por Ordem da Universidade, Coimbra, 1956; *Estudos de Pedagogia*, vol. II, Por Ordem da Universidade, Coimbra, 1970; *Fondements d'une Planification Pédagogique en Portugal*, Ministério da Educação Nacional, Lisboa, 1966; *A Pedagogia Contemporânea*, Coimbra, 1972 (Menciona as obras principais do autor).
- PORTO, César, *A Rússia, Hoje e Amanhã*, Livraria Peninsular Editora, Lisboa, 1929.
- RAMOS, João de Deus, *A Reforma do Ensino Normal*, Livraria Ferreira, Lda. Editora, Lisboa, 1915; *O Estado Mestre-Escola e a necessidade das Escolas Primárias Superiores*, Lisboa, 1924.
- RÉGIO, José, *Páginas de Doutrina e Crítica da «Presença»*, prefácio e notas de João Gaspar Simões, Brasília Editora, 1972.
- SAMPAIO, José Salvado, *O Ensino Primário — 1911-1969 (Contribuição Monográfica)*, Fundação Calouste Gulbenkian — Centro de Investigação Pedagógica, 3 volumes, Lisboa, 1971.
- SANTOS, Alves dos, *A Nossa Escola Primária*, Casa Editora de A. Figueirinhas, Porto, s. d. (1910); *O Ensino Primário em Portugal (Nas suas relações com a História Geral da Nação)*, Companhia Portuguesa Editora, Porto, s. d. (1913); *Psicologia e Pedologia — Uma Missão de estudo no estrangeiro*, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1913; *A Educação Nova — As Bases*, I — *O Corpo da Criança*, Lisboa, 1919; *Psicologia Experimental e Pedologia*, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1923.
- SANTOS, Delfim, *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, 2.<sup>a</sup> ed., Biblioteca do Educador Profissional, Livros Horizonte, s. d. (1971).

- SÉRGIO, António, *Ensaio*, 8 volumes, Edição Sá da Costa, Lisboa; *Educação Cívica*, 2.<sup>a</sup> ed., Inquérito, Lisboa, 1964; *Sobre a Educação Primária e Infantil*, Inquérito, Lisboa, s. d.; *Considerações Histórico-Pedagógicas*, Renascença Portuguesa, Porto, 3.<sup>a</sup> ed.; *Educação Profissional*, Porto, 1916; *O Ensino como Factor de Ressurgimento Nacional*, Renascença Portuguesa, Porto, s. d.
- SÉRGIO, Luísa, *O Método Montessori*, por..., Com uma advertência de António Sérgio, 2.<sup>a</sup> ed., «Renascença Portuguesa», Porto, s. d. (1917).
- TOMÁS, Joaquim, *Notas de uma Excursão Pedagógica, através das escolas da Espanha, França, Bélgica e Suíça*, Lisboa, 1930.
- VASCONCELOS, Faria de, *Lições de Pedagogia e Pedologia Experimental*, Lisboa, 1909; *Une École Nouvelle en Belgique*, Delachaux e Niestlé, Neuchatel, s. d. (1915); *Problemas Escolares*, 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> série, «Seara Nova», 1935.
- VILHENA, Vasco Magalhães, *António Sérgio — O Idealismo Crítico e a Crise da Ideologia Burguesa*, 2.<sup>a</sup> ed., Edições Cosmos, Lisboa, s. d.
- VÍTOR FONTES, *Contribuição Portuguesa em Matéria de Médico-Pedagogia*, in «A Criança Portuguesa», n.º 1, Dezembro, Ano II, 1942-1943.
- *Plano de Estudos da Escola-Oficina n.º 1*, Sociedade Promotora de Escolas, Asilos e Creches, Lisboa, s. d.
- *Relatórios das Viagens de Estudo*, Junta de Educação Nacional, Lisboa, 1933.
- Revistas: *A Águia*; *Anais da Academia de Estudos Livres*; *Arquivo Pedagógico — Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*; *Atlântida*; *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*; *A Criança Portuguesa*; *Educação — Boletim Pedagógico Mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa*; *Educação Popular*; *Educação Social*; *A Escola Portuguesa — Boletim da Direcção-Geral do Ensino Primário*; *Os Novos*; *Pela Grez*; *Revista de Educação Geral e Técnica*; *Revista Escolar*; *Seara Nova*; *A Vida Portuguesa*.