

IVONE MOREIRA

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO  
DE ANTONIO SÉRGIO



Documenta Histórica Editora

IVONE MOREIRA

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO  
DE ANTÓNIO SÉRGIO

DOC UMENTA HISTÓRICA  
EDITORA

RIO DE JANEIRO

2 0 0 9

A autora: Ivone Moreira é Licenciada em Filosofia, Mestre em Ciências da Educação e doutora em Filosofia, pela Universidade Católica Portuguesa onde é Professora Convidada.

## ÍNDICE

### INTRODUÇÃO

- a) Nótula biográfica
- b) O seu pensamento pedagógico

### CAPÍTULO I – O IDEALISMO GNOSIOLÓGICO DE ANTÓNIO SÉRGIO

1. Caracterização da actividade-mundo
2. Crítica à coisa-em-si
3. A construção do percepto
4. Criatividade da mente e interesse: o seu papel na construção do real conhecido
5. A actividade do intelecto e os seus vários níveis
6. A actividade da razão e o postulado de um dever-ser-uno-inteligível
7. Conhecimento e verdade
8. O uno unificante e o seu significado

### CAPÍTULO II – CONCEITO E FINS DA EDUCAÇÃO

1. Origem da educação
2. O que significa educar
3. Pedagogia da acção, autonomia dos sujeitos e a escola do trabalho
4. O município escola e a formação das crianças. Abordagem crítica
5. Equívocos da educação contemporânea

### CAPÍTULO III – A PRÁTICA EDUCATIVA PROPOSTA POR ANTÓNIO SÉRGIO

1. Diagnóstico da situação do ensino em Portugal
2. Estratégias para a reforma do ensino em Portugal
3. Métodos propostos
  - 3.1. O auto-governo
  - 3.2. O método Montessori
4. A estrutura escolar proposta por Sérgio
  - 4.1. O ensino infantil
  - 4.2. A escola primária
  - 4.3. As escolas de continuação
  - 4.4. As escolas secundárias e liceus
  - 4.5. A universidade

### CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

1. A escola de intervenção
  - 1.1. A função social dos estudantes e o papel das elites

- 1.2. O pragmatismo da nova escola
- 1.3. A escola para a cultura da autonomia e o ideal de *Estado Cooperativo*
  - 1.3.1. Descentralização e auto-governo
  - 1.3.2. O cooperativismo

## CAPÍTULO V – A INTERVENÇÃO POLÍTICA DE ANTÓNIO SÉRGIO NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO

- 1. Sérgio e a prática política em educação
- 2. *A Comissão para a Reforma do Ensino* em 1918
- 3. *A União Cívica* e as onze medidas da reforma pedagógica
- 4. O projecto da *Junta de Orientação dos Estudos*
- 5. A proposta de reforma de João Camoesas
- 6. António Sérgio Ministro da Instrução Pública
  - 6.1. A criação do Instituto do Cancro
  - 6.2. A extinção das *Escolas Primárias Superiores*
  - 6.3. O ensino liceal e a universidade
  - 6.4. *A Junta de Orientação dos Estudos*

# Introdução

## a) Nótula biográfica

António Sérgio de Sousa Júnior nasce em 1883, na Índia Portuguesa, em Damão. É neto do Visconde Sérgio de Sousa e filho do Vice-Almirante António Sérgio de Sousa, que foi governador de Diu, de Damão e do distrito do Congo em Angola. Por parte da mãe, que tem origem

indiana, é neto do General-Almirante Henrique Carlos Henriques.

Sérgio parte muito cedo da sua terra natal para Lisboa, para daí seguir aos seis anos para Angola, acompanhando o pai que havia sido nomeado governador do Congo. Volta a Lisboa com onze anos para ingressar no Colégio Militar. Em 1901, seguindo a tradição da família, ingressa no serviço da Armada e no Curso de Marinha na Escola Naval, que conclui em 1904. Ao serviço da Armada viaja, entre 1905 e 1907, por Macau, Inglaterra e Cabo Verde.

Em meados de 1910 casa com Luísa Epifânio da Silva que será durante toda a sua vida uma companhia leal e um apoio inestimável. Como Agostinho da Silva afirmou numa entrevista, era a figura discreta, culta e amável de Luísa Sérgio que lhe ordenava os pormenores práticos mais elementares da vida e lhe administrava judiciosamente os remediados recursos.

A sua carreira na Armada acabará por ser interrompida no final de 1910 com a proclamação da República. Com grandes amigos monárquicos, António Sérgio é preso e, quando o libertam, alegando um



problema de saúde, requer uma licença ilimitada na Armada, que acabará no seu pedido de exoneração cinco anos mais tarde. Segundo Carlos Leone<sup>1</sup>, o seu pedido de exoneração está relacionado com o desejo de prosseguir livremente, sem a disciplina da Marinha, a sua carreira de doutrinador, sendo Sérgio em 1915, quando pede a exoneração, um autor já reconhecido.

Em 1911, a pedido de Jaime Cortesão, colabora no lançamento da 2ª Série da revista *A Águia*, do movimento Renascença Portuguesa<sup>2</sup>; o primeiro volume da nova

---

<sup>1</sup> Carlos Leone, (2008), *O Essencial sobre António Sérgio*, INCM, p. 12.

<sup>2</sup> Importante movimento cultural cuja pujança data da segunda década do Séc. XX. Conta entre os seus membros notáveis figuras da cultura portuguesa vindas de vários sectores culturais: poetas, filósofos, ideólogos, agrónomos, economistas, pedagogos. Fizeram parte da Renascença Portuguesa nomes como Mário Beirão, Ezequiel Campos, Mário de Sá Carneiro, Leonardo Coimbra, Jaime Cortesão, Guerra Junqueiro, Teixeira de Pascoaes, Fernando Pessoa, Raul Proença, António Sérgio e Afonso Lopes Vieira, entre outros. Com sede no Porto o Movimento tinha como órgão a revista *A Águia*. Cedo começam a surgir tensões no interior do movimento que acabam na sua cisão e que dão origem a tantas revistas quantas as facções formadas. Um grupo de dissidentes, que conta com Mário de Sá Carneiro e Fernando Pessoa, funda o *Orfeu*; de um outro grupo, no qual se encontram Mário de Azevedo, Jaime Cortesão, Raul Proença, Câmara Reis e António Sérgio, que se lhes junta mais tarde, acaba por formar-se o grupo *Seara Nova* que publica a revista com o mesmo nome. Leonardo Coimbra e Teixeira de Pascoaes mantêm-se fieis ao grupo primitivo. A própria revista *A Águia* existe até 1932 e

série sai em Janeiro de 1912. Pouco tempo depois, a índole saudosista da revista, sob a influência de Teixeira de Pascoaes, acaba por afastar várias figuras, entre as quais se encontra António Sérgio, que se demarca, quer da Revista, quer do movimento Renascença Portuguesa, embora mantenha ainda durante algum tempo uma colaboração esporádica. Numa carta a Joaquim Montezuma de Carvalho, explica as suas críticas à Renascença, afirmando que o nacionalismo estético-psicológico-político de Pascoaes não servia, a seu ver, para caracterizar adequadamente o que pensava o grupo.

A partir de 1912 enceta uma colaboração duradoura com a editorial Kellog. Entre 1912 e 1914 vive e publica no Brasil, no Rio de Janeiro. No regresso a Portugal, passa por Genebra, à procura de conhecer os novos métodos pedagógicos e observar a sua aplicação.

Em 1917, por sua iniciativa, forma-se a Liga de Acção Nacional, com o objectivo de constituir uma frente de intelectuais empenhada em renovar as elites e em

---

o seu espírito prolongar-se-á na revista *Portucale*, cuja publicação se inicia em 1928.

reformatar a opinião pública. Ao serviço desse mesmo objectivo, em 1918, funda e dirige a revista *Pela Grei*.

Em 1921 é convidado a aderir ao grupo Seara Nova – formado a partir da cisão do grupo Renascença Portuguesa do qual já se tinha afastado – para com ele se empenhar na publicação da revista com o mesmo nome; no entanto, só a partir de 1923 passa a pertencer aos corpos directivos desta importante revista de intervenção política, onde tem um papel preponderante, pelo menos até 1938.

A sua participação na política governativa, à qual é dedicado o Apêndice deste livro, foi sempre tumultuosa e breve: a participação na Comissão para a Reforma Pedagógica de 1918 dura pouco tempo e é interrompida, alegando A. S. falta de confiança nos restantes membros da Comissão; a intervenção na Reforma do Ministro João Camoesas, em 1923, permite-lhe verter em projecto de lei algumas das suas ideias pedagógicas, mas também a passagem por aqui é fugaz e não pacífica; finalmente, a sua meteórica e polémica passagem pelo Ministério da Instrução Pública dá-lhe a possibilidade de realizar muito pouco do que seria a sua intenção, não lhe permitindo,

por exemplo, concretizar o seu projecto mais querido - a criação da Junta Orientadora dos Estudos - nem criar as Escolas de Continuação. Em contrapartida, a sua actuação fica negativamente marcada pela extinção das Escolas Primárias Superiores, medida considerada muito impopular. Criou o Instituto do Cancro, para promover a investigação e o tratamento da doença, o que constitui a medida de maior vulto do seu Ministério.

O golpe militar de Maio de 1926 instaura um regime ao qual Sérgio se irá opor tenazmente, que o levaria mesmo a esforçar-se por impedir o apoio estrangeiro ao regime, quando a situação de Portugal requeria um empréstimo internacional. Em 1927 participa numa revolta para derrubar o regime, que acaba por gorar-se; para evitar ser preso, foge para França, onde permanece exilado durante sete anos. Foi amnistiado em 1933, tendo regressado. Como continuasse fiel ao seu pendor de activista pela liberdade, é preso pouco tempo depois e permanece na cadeira durante oito meses. Uma vez posto em liberdade, exila-se em Madrid por breve trecho, durante 1935.

Volta a Lisboa pouco tempo depois, onde permanece e se empenha no combate à ditadura do Estado Novo, através da sua escrita, pela prossecução dos seus ideais de liberdade: promover o povo através da função demopédica dos seus escritos; educar para a formação de uma sociedade cooperativista – tema que será tratado mais adiante neste livro. Vive da actividade editorial, independente e também dependente, dos seus trabalhos de tradução, e também de ministrar lições particulares. Enfrenta desassombradamente o que reputa de tacanhez intelectual do regime, apostando sobretudo na formação da juventude.

#### b) O seu pensamento pedagógico

Disse de si mesmo, numa entrevista a Campos de Matos “sou apenas um pedagogo, uma sorte de pregador, um filósofo, um campeador pela cultura e pelo bem do povo”. E, noutra ponto, acerca da sua pedagogia afirma:

“Se quisesse definir em poucas palavras a pedagogia que preconizo, desde há doze ou quinze anos, diria que é 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: de um lado, uma falsa ciência puramente especulativa, uma ciência inútil e de vadiagem; do outro uma prática de puro empirismo, rotineira”<sup>1</sup>.

Se mais motivos não houvesse para estudar as ideias pedagógicas de António Sérgio, este conjunto de afirmações, que faz acerca do seu pensamento sobre o tema bastaria largamente para justificar o seu estudo. Nesta síntese está o ideário que norteia muitos anos de actividade, que ele entendeu como essencialmente pedagógica, numa interpretação socrática da pedagogia: instrumento de crescimento do indivíduo e dos povos, acto de fazer desabrochar a alma do homem.

---

<sup>1</sup> António Sérgio, *Seara Nova*, nº 38, Set-Out de 1924. De agora em diante: *Seara Nova* seguida do nº e da página.

A sua pedagogia é correlata de muitas outras áreas do saber e do viver. Assim, mexer nesta ‘peça’ da complexa construção do seu pensamento não é tarefa simples, porque nos põe em relação com todos os outros âmbitos do seu pensar.

Vemos, em muitos dos seus textos, a sedução pelo pensamento científico, o louvor do seu método, o conselho a que o estendamos a todo o nosso pensar: o que importa à razão é ultrapassar o seu particular condicionamento para abraçar verdadeiramente o Universal. Mas o pensamento do nosso autor é pleno de vivacidade e, talvez por essa razão, não se disciplinou inteiramente. Se a opção ideal é a de tornar científico e sistemático o pensamento, a escolha feita no exercício do seu próprio pensar é bem mais contingente, processa-se frequentemente por reacção, por resposta, em polémicas. Ele mesmo reconhece esse traço do seu carácter e do seu trabalho intelectual.

É verdade que anseia pela clareza apolínea das ideias e dela fala incessantemente, do mesmo modo que gosta de ver-se a si próprio como “um urso pacatíssimo”, alegando que as polémicas em que se envolve só surgem

no seu percurso porque a isso é obrigado. A todos os homens acontece ser difícil distinguir, na ideia que de si mesmos fazem, o que é objectivo, do que é desejo. Cremos que a veia polémica do nosso autor é mais intrínseca à sua natureza do que ele mesmo gostaria que fosse e que a clareza apolínea das ideias nem sempre lhe sorriu, embora o caminho por ele andado permitisse lançar luz sobre a temática da educação, uma luz que não perdeu a sua função. É tão útil hoje, quanto o foi em meados do Século XX, o seu pensar sobre a questão da eficácia da educação.

Pensar é o belo risco, diziam os Gregos, e não há percurso de pensamento que não torne visível este risco. Para o nosso autor, este pensar reactivo impediu-o de alicerçar profundamente as suas ‘intuições’, de as estruturar num todo sistemático. Como em muitos autores com densidade, o pensamento de Sérgio é, por vezes, circular. As mesmas temáticas são repetidamente tratadas em diferentes esferas, as mesmas ‘intuições’ são exploradas em diversos planos, o que dificulta o seu tratamento linear e discursivo. Não agradaria ao nosso autor a classificação de ‘intuições’ dada aqui aos seus



postulados. Mas são intuições, convertidas - e tantas vezes confundidas - em formulações abstractas, o que muitas vezes encontrámos e que tentámos analisar na sua complexidade e sistematizar neste estudo integrador do seu pensamento *pedagógico*, no sentido mais profundo do termo.

Sérgio foi interpelado pelo trabalho de pedagogos como John Dewey, Georg Kerschensteiner e Maria Montessori tentou pensar um modelo que se adaptasse à nossa latinidade, e à nossa realidade, em muitos aspectos enleada e temerosa, de meados do Século XX. A nossa educação era, a seu ver, geradora de realidades paradoxais, de uma elite diferenciada mas com grande inércia e de uma imensa massa de gente profundamente ignorante. Sérgio procurou encontrar soluções que aliassem a pedagogia ao trabalho e que recuperassem como saber creditável, como hoje se diria, o conhecimento prático, criando uma classe intermédia culta e que decisivamente contribuísse para o progresso do seu país.

Agostinho da Silva tem, acerca de Sérgio, uma observação que entendemos ter captado em perfeita

síntese a sua natureza: “(...) quando hoje o recorde, o que mais me impressiona é como aquela inteligência portentosa podia permanecer ao mesmo tempo, como dizer, tão aérea, apesar de muitas vezes se dirigir ao concreto”<sup>1</sup>. É, o nosso autor, um homem de grandes rasgos teóricos, aos quais quis dar o destino que atribuía à verdadeira teoria: a inteligibilidade profunda da prática. O seu carácter teórico mantém por isso a actualidade, é muito interpelador e é ainda um poderoso interlocutor das nossas próprias teorias.

Apresentam-se neste estudo os seus ideais, enraizando-os na sua gnosiologia, procurando - se existe - uma ontologia, dando a conhecer os métodos que nos propõe e relacionando-os com a função última da sua pedagogia, a função demopédica e de transformação de toda a sociedade e, finalmente, mostrando o que fez Sérgio em prol da educação quando lhe foi dada a oportunidade de agir. Com isto se procura, expor e dar a conhecer o seu pensamento, numa área ainda pouco

---

<sup>1</sup> Agostinho da Silva, *Filosofia, Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia*, nº 2, Lisboa, Dezembro de 1985, p. 159.

estudada do mesmo e onde o seu contributo, cremos, continua a ser muito significativo.

A elaboração deste trabalho muito deve à generosidade e sabedoria do Professor António Braz Teixeira, cujos conselhos muito nos aproveitaram.

# CAPÍTULO I

## O IDEALISMO GNOSIOLÓGICO DE

### ANTÓNIO SÉRGIO (A. S.)

#### 1. Caracterização da Actividade-Mundo

Partidário de um idealismo gnosiológico<sup>1</sup>, e herdeiro da tradição kantiana, A. S. afirma que a realidade conhecida é a única a que temos acesso, ao mesmo tempo, que diz recusar a existência da coisa-em-si.

Nas *Cartas de Problemática*, e também nos *Ensaio*s, onde assistimos a uma explicitação de alguns pontos da sua posição gnosiológica, aparece-nos a afirmação da existência de uma Físis que deve ser entendida como Actividade-Mundo:

“Denomino Físis o não-mental, o chamado mundo material ou físico, estudado pelos físicos e pelos biólogos, de existência

---

<sup>1</sup> António Sérgio, *Ensaio*s II, Lisboa, Sá da Costa, 1ª ed. 1972, p. 216, (De agora em diante: *Ensaio*s, seguidos do nº e da página): “O idealismo em mim é de índole gnoseológica, sem nenhuma hipótese de ontologia”.

independente da nossa Psique. Posto isto, aventuro a hipótese de que a dita Físis deve ser concebida como Actividade - ou Acção - e não como coisa (não como abstracto das qualidades sensíveis: não como «objecto»; não como matéria)”<sup>1</sup>

e ainda “Tenho-me farto de afirmar mil vezes que acredito na existência de um mundo *físico* de existência *independente* da nossa psique.(...) e digo, ademais, que para conceber a natureza desse Mundo físico a ideia de *actividade* é superior à de *coisa*, ao que a mim se me antolha”<sup>2</sup>.

A mesmidade do horizonte do sujeito é perturbada pelos sinais que lhe chegam da Actividade-Mundo, que, ao serem percebidos pela Psique, são já transformados por um primeiro nível de racionalidade, e, quando presentes à consciência, já não são independentes<sup>3</sup> do

---

<sup>1</sup> António Sérgio, *Cartas de Problemática*, Lisboa, Editorial Inquérito, Carta nº 10, Março 1954, p. 3. De agora em diante: *Cartas de Problemática* seguida do nº, da data e da página.

<sup>2</sup> António Sérgio, *Cartas de Problemática*, Carta nº 2, Agosto de 1952, p 3.

<sup>3</sup> *Ensaio* II, p. 217: António Sérgio rejeita a designação de interior e exterior ao sujeito para definir o lugar da Actividade-Mundo face à Psique: “ Não aponho nunca o adjectivo «exterior» a esse algo independente da nossa Psique, pelo claro motivo de que a expressão de «exterior» não pode aplicar-se em relação à consciência. A pensarmos num algo que seria externo à consciência teríamos que a consciência seria externa a esse algo: ora, considerar a consciência

sujeito mas caem naquilo que é a sua própria actividade racional e são o resultado da actuação da Actividade-Mundo sobre a Psique. Das interacções dessa realidade com a Psique resulta a formação do *percepto*.

## 2. Crítica à *coisa-em-si*

A identificação da Físis com a Actividade-Mundo consubstancia a sua rejeição da coisa-em-si como objecto em sentido absoluto. Em *Cartas de Problemática* - Carta nº 11, António Sérgio esclarece a ideia: “Percebe-se (...) que rejeito unicamente a tal *coisa-em si*, o objecto alheio ao conhecimento, separado do acto de inteligir; o objecto absoluto incognoscível<sup>1</sup>.(...) Por outras palavras:

---

como exterior a um algo implica evidentemente o coisificar a consciência o submeter a consciência a relações espaciais. Porém, a consciência, é a actividade que coisifica as sensações (como se mostrará mais avante) e que submete as sensações às relações espaciais: e de aí o absurdo do coisificá-la a ela, do submetê-la a ela às relações espaciais. Direi pois «o mundo» e não «o mundo exterior».

<sup>1</sup> O termo objecto está aqui tomado no seu sentido empírico, grosseiro, de suporte material estável, independente do sujeito. A realidade da Actividade-Mundo é, em termos absolutos, incognoscível, e só pode ser percebida como o reconhecimento do seu efeito no sujeito. A Psique aparece aqui aprisionada em si mesma, já que o *outro*, em absoluto, não pode, a rigor, ser conhecido. Os estímulos da Actividade-Mundo sobre o sujeito

sugiro (naquele tom de problemática, que foi sempre em mim tão congénere) a hipótese de que «a realidade independente do conhecimento, que o condiciona» (e que eu reconheço) seja por nós pensada como *actividade*, como energia, e não como *coisa*... A ciência precisa de *acontecimentos* mas não de *coisas*...(..)

Proponho a hipótese de que a noção de *coisa* só serve no nível *perceptual* da mente, mas não no nível *formal* da ciência, da reflexão filosófica, da metafísica. A pura verdade é que a ideia de objecto me surge correlativa da de sujeito, e portanto insusceptível de absolutizar-se”<sup>1</sup>.

Esta recusa de Sérgio em aceitar a *coisa-em-si* não pode ser entendida como uma rejeição da *coisa-em-si* kantiana. O que vemos presente em Sérgio não é uma recusa de uma realidade independente do sujeito e que inter-age com as suas estruturas de conhecimento - como se pode entender a *coisa-em-si* kantiana, porque isso também está presente em Sérgio, - mas o que recusa parece ser antes a noção macroscópica, grosseira e empírica de *coisa*, chamando-lhe por vezes *coisa-em-si*,

---

resultam na produção do *percepto*, dado com o qual lidamos e que é o nosso ‘objecto de conhecimento’.

usando o mesmo termo mas não o mesmo conceito da *coisa-em-si* kantiana.

Esta posição é mais compatível com uma abordagem do problema do conhecimento muito próxima das abordagens da epistemologia contemporânea, nomeadamente da posição de Bachelard que ele próprio cita na *Carta de Problemática* nº 10, como teremos ocasião de demonstrar quando falarmos da constituição do objecto de conhecimento.

### **3. A construção do *percepto***

O *percepto* aparece como o resultado da aplicação activa (e criativa) da Psique sobre a Actividade-Mundo<sup>2</sup>; numa resposta aos estímulos recebidos o intelecto elege o *percepto*. Digo elege porque agrega

---

<sup>1</sup> *Cartas de Problemática*, Carta nº 11, Janeiro de 1955, p. 2.

<sup>2</sup> Na opinião de Manuel Ferreira Patrício este seria um traço herdado dos neo-kantianos alemães de Marburgo e Baden. “A Lógica de António Sérgio”( Julho-Dezembro 1987) *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLIV, fasc. 3-4, p. 267: “O terceiro ponto a pôr em evidência é o radical idealismo gnosiológico de todos os neokantianos alemães das escolas que aqui consideramos e do português A. S.. Para todos, o conhecimento não é uma apreensão, mas uma criação do objecto.”



dentre múltiplos estímulos, “arbitrariamente”, diz Sérgio, o *percepto* a que os faz corresponder. Cria o «objecto» como instrumento de utilidade no domínio perceptivo, sem que lhe corresponda, no entanto, um ente correlato na Actividade-Mundo: “Parece-me que o «objecto», ao nível da percepção, é uma configuração aparente em que a Actividade se estrutura, e que ao nível formal (ou nível científico) a palavra «objecto» (ou «substância») ou «coisa» não tem uso legítimo<sup>1</sup>.

Vejamos ainda como Sérgio nos apresenta em outro texto o mecanismo da formação dos *perceptos*:

“O universo é uma actividade constante, uma cadeia de acções e de reacções. No seu espectáculo, e para nosso uso, o dinamismo operacional opera cortes, faz rasgões. Cada rasgão é uma *coisa*. (...) As *coisas* portanto, não são os *conceitos* de mestre Kant nem as *ideias* de mestre Platão. As coisas são... as coisas, quer dizer concretos objectos de percepção, que nós salientamos arbitrariamente no contínuo perceptivo em que eles se incluem, segundo o interesse que nos guiar. Não, por exemplo, o «fundo-de-vaso» em *geral* (o conceito, a forma, a ideia) e sim o fundo *daquele* vaso, que ali se vê,

---

<sup>1</sup> *Cartas de Problemática*, Carta nº 10, Março de 1954, p. 6.

com o seu feitio e sua côr. Não a ideia mas o *percepto*. Mas António Sérgio quis lembrar (para que o entendessem mais para diante) que essas *coisas* (um fundo de vaso, uma bochecha de homem, um gineceu de flor) são recortes, descontinuidades percepçionais, operadas pela nossa mente na continuidade indefinida do aparecer”<sup>1</sup> (itálicos do autor)

Atentemos neste texto da “Resposta a um Catedrático de Direito” que acabámos de citar. Centremo-nos nas expressões em que nos parece que o autor - embora formalmente não admita a existência do objecto - trabalha muitas vezes na esfera do senso comum e utiliza a referência ao objecto como ente material.

A utilização nesta explicação, em que pretende esclarecer a sua posição teórica em tais matérias, de expressões como “as coisas são... concretos objectos de percepção” ou então “Não, por exemplo, o «fundo-de-vaso» em *geral* (o conceito, a forma, a ideia) e sim o fundo daquele vaso”, faz-nos pôr em causa o verdadeiro

---

<sup>1</sup> *Ensaio* VII, pp. 148-149.

valor sistémico desta asserção do objecto/*percepto* que Sérgio parece esquecer tanta vez no plano prático<sup>1</sup>.

Parecendo defender uma total fluidez da Actividade-Mundo - de tal modo que os “rasgões” no todo são introduzidos arbitrariamente pela Psique, diz - construindo assim as agregações de sensações a que chamamos coisas, o autor não explica cabalmente porque razão tenho de agregar um determinado conjunto de sensações sob determinada ideia e não sob outra. Se a coisa-em-si não existe como objecto grosseiro, como se justifica que os *perceptos* sejam aqueles e não outros?

Para esta pergunta há de facto uma tentativa de resposta, no Prefácio aos *Três Diálogos* do Berkeley:

“(…) creio na espontaneidade criadora da mente, que constrói na percepção e nas concepções científicas, embora admitindo a existência de um algo (de uma actividade, de um X, de um nómeno qualquer que não é coisa-em-si, mas o limite do trabalho relacionador do espírito), independente da Psique de cada um de nós, que nos obriga a

---

<sup>1</sup> Esta dificuldade sente-se também em todas as suas opções pedagógicas: cabe perguntar como é que um idealista gnosiológico que dá sobremaneira importância a Psique na construção do *percepto* e, fatalmente, na construção da experiência, pode defender uma doutrina pragmatista no que diz respeito ao papel fundamental que teria a praxis na formação do intelecto? Voltaremos a este ponto ao considerar a sua sintonia com Dewey.

interpretar os sinais que nos manda: limitando esse X, seleccionando, ajustando, as interpretações perceptivas, as congeminções dos cientistas”<sup>1</sup>.

#### **4. Criatividade da Mente e Interesse: o seu Papel na Construção do Real Conhecido**

As descontinuidades introduzidas pela mente num contínuo perceptual decorrem da pura criatividade da Psique no acto de conhecer, mas são reguladas por um limite externo, o “*antes por excelência (...) a fronteira última para além da qual é impossível avançar*”<sup>2</sup>.

A noção de criatividade da mente em relação aos *perceptos* deveria, para ser absolutamente conseguida, diz António Pedro Mesquita, supor uma “precedência cronológica ou ontológica do acto criador mental em

---

<sup>1</sup> António Sérgio, Prefácio, *Tratado do Conhecimento Humano e Três Diálogos*, de George Berkeley, INCM, Lisboa, 2000, p.102. De agora em diante, *Tratado do Conhecimento Humano e Três Diálogos* seguido da página.

<sup>2</sup> António Pedro Mesquita, “O Mundo de António Sérgio” in: *Revista Portuguesa de Filosofia*, XLVI Braga, 1991, p. 443. De agora em diante “O Mundo de António Sérgio”, seguido da página.

relação ao que está no «devir imanente»<sup>1</sup>. Mas não é isso que acontece.

Em relação à precedência ontológica, o próprio Sérgio a recusa<sup>2</sup>; relativamente à precedência cronológica, a haver seria da Actividade-Mundo, já que é respondendo aos sinais que lhe vêm da Actividade-Mundo que a Psique cria o *percepto*, “é na provocatória actividade X que o conhecer realmente se inicia”<sup>3</sup>. Ou, se quisermos dar igual relevo ao estímulo e à sua interpretação, poderemos de facto achar que coincidem no tempo, mas não mais que isso<sup>4</sup>.

A Actividade-Mundo e a Totalidade dos *perceptos* em síntese racional última, seriam ‘mundos’ paralelos, em que o primeiro - a Actividade-Mundo - é o pretexto para a criação do segundo, produto original da Psique do homem.

---

<sup>1</sup> António Pedro Mesquita, in: *Prefácio, Notas sobre Antero, Cartas de Problemática e Outros Textos*, INCM, 2001, p. 50.

<sup>2</sup> Cf. *Ensaíos II*, p. 216.

<sup>3</sup> Cf. António Pedro Mesquita, “O Mundo de António Sérgio”, p. 453.

<sup>4</sup> A este propósito escreve António Pedro Mesquita em “O Mundo de António Sérgio”, p. 443: “entre o estímulo sinal do Mundo, e o sentir, interpretação desse sinal na consciência, não existe mais do que uma coincidência cronológica, do que um recobrimento mútuo”.

Se é a razão que procede a ‘cortes’, ‘rasgões’ na ‘continuidade indefinida do aparecer’<sup>1</sup> o que a leva a recortar assim o real, que aparece aqui como contínuo ? António Sérgio responde: o *interesse*. E não nos designa o interesse como uma intencionalidade complexa que justificasse de um modo fundamental a escolha, não, trata-se do interesse no sentido corrente do termo:

“A palavra «interesse», ali, tem o seu sentido muito corrente - o quotidiano, o trivialíssimo: o que lhe atribui por feição imediata qualquer estudante de psicologia(...) ora todos sabem que no campo do perceptual recorta cada um *coisas* diferentes (foca partes muito diversas), segundo os *interesses* espirituais”<sup>2</sup>

Manuel Ferreira Patrício faz notar que em Sérgio:

“não há, pois - realmente -, *coisas*. Há apenas «rasgões» talhados no corpo uno do Universo. Porém, rasgões de ver e não de ser. As coisas *não são*, apenas *são vistas*. O que determina o *ver* e o *visto* é o interesse. (...). É, na verdade, uma faceta bem pragmatista e - seríamos tentados a dizer... - bergsoniana de A. S.. Há então dois Mundos: o Universo como Actividade Constante, como Uno de Actividade sem rasgões; e a visão do Universo

---

<sup>1</sup> Cf. *Ensaio* VII, pp. 148-149.

<sup>2</sup> Cf. *Ensaio* VII, pp. 150-151.

recortado, rasgado pela visão interessada dos homens (...).É uma visão dualista à Bergson.”<sup>1</sup>

## **5. A actividade do Intelecto e os seus vários níveis**

No texto *Educação e Filosofia* estabelece a distinção entre Inteligência e Razão<sup>2</sup>. Diz António Sérgio que, idênticas na sua essência, estas diferem pelo grau de

---

<sup>1</sup> Manuel Ferreira Patrício, “A Lógica de António Sérgio”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLIV, fasc. 3-4, Julho-Dezembro 1987, p. 255.

<sup>2</sup> Cf. *Ensaio* I, pp. 136 e 140: Este esclarecimento de Sérgio em relação ao que entende pelos conceitos de *intelecto* e *razão* é muito importante mas não pode considerar-se como decisivo, já que o nosso autor não fixa os termos de uma vez e não lhes atribui sempre o mesmo significado. A propósito deste tipo de indistinção no uso dos termos, veja-se o próprio texto em que o autor pretende distinguir Inteligência e Razão e no qual acaba por, a dado momento, usar indiferentemente os dois conceitos como se de sinónimos se tratasse. Veja-se ainda a este propósito o justíssimo reparo que lhe faz António Braz Teixeira “Sobre a Noção de “Uno unificante” na Filosofia de A. S.” *Poiética do Mundo*, Lisboa, Colibri, 2001, p. 370: “A primeira dificuldade com que se defronta qualquer inquirição sobre o conceito de razão do filósofo português advém de, neste ponto, a terminologia por ele usada nem sempre se revestir da precisão e do rigor que seriam de exigir num convicto apologista da clareza e da racionalidade (...). Com efeito, na obra especulativa que nos legou (...) mais de uma vez, usou o termo consciência tanto num sentido psicológico como num sentido intelectual ou moral, como, amiúde, empregou indistintamente, como se de sinónimos porventura

universalidade que alcançam. A Inteligência define-se como o pendor, o instinto, que nos leva a estabelecer relações de unidade nas percepções e representações inventando as relações que as unem<sup>1</sup>. A Razão é caracterizada pela mesma propensão para criar relações harmónicas que tendam a estabelecer uma coerência e unidade, mas não se limita às representações e estende-se a toda a vida da mente: representações, actos, sentimentos e vontade<sup>2</sup>.

A seu ver - ao contrário do que se tem admitido<sup>3</sup> - o papel central da actividade do intelecto não é abstrair mas criar construtos que permitam sínteses cada vez mais vastas, que unifiquem. Esta actividade formal do

---

se tratasse, os termos *mente, Psique, intelecto, inteligência, espírito e razão*”.

<sup>1</sup> Como faz notar António Braz Teixeira, este modo de definir a actividade da inteligência mostra o carácter não exclusivamente racional que esta tem em A. S.: “Assim, para Sérgio, a inteligência parece corresponder ao que designa pelo “pendor” ou “instinto”, (...) Conceito cuja definição claramente denuncia o que há de intrinsecamente não racional ou pré-racional na actividade da inteligência, tal como o filósofo a concebe”. *Ibidem*.

<sup>2</sup> Cf. *Ensaio* I, p.136.

<sup>3</sup> Poderá ser o contrário do que se tem comumente admitido, mas não é propriamente uma novidade, já que este intelecto pode comparar-se ao entendimento em Kant, entendimento cujo papel fundamental era o de criar espontaneamente conceitos.



intelecto deve processar-se num esforço de desprendimento em relação aos dados do sensível, aos construtos elaborados pelo plano perceptivo.

A definição dos vários níveis da actividade intelectual e dos diferentes graus de unificação que procuram, é questionada na *Carta de Problemática* nº 3:

“(…) a principal problemática desta carta de hoje - escreve - é a de se não convirá uma doutrina básica, a saber: a de três níveis sucessivos no funcionar do intelecto, ou sejam os seguintes: a) o nível sensorial; b) o nível perceptivo; c) o nível formal, ou estritamente científico.”<sup>1</sup>

Ao primeiro nível corresponde a actividade da criança nos primeiros tempos de vida, ou a nossa actividade mental quando em estado de semi-sonolência. A este nível não há objectos-de-percepção, há apenas

---

<sup>1</sup> Veja-se ainda o esclarecimento que sobre estes três níveis apresenta António Braz Teixeira: Cf. *Cartas de Problemática*, Carta nº 3, Outubro de 1952, p.1 : “(…) na actividade do intelecto, caberia distinguir três níveis, o *sensorial*, o *perceptivo* e o *formal*. O primeiro corresponderia à mente ou ao intelecto no seu nível mais baixo, pois seria o domínio dos sentidos, ao passo que, no segundo, a partir daqueles, o intelecto construiria os objectos das percepções, e, no terceiro e mais elevado, inventaria ou criaria as formas ou construtos formais, com vista a, com base no postulado da unidade universal, entender ou explicar os fenómenos do mundo das percepções.” Estudo e Local citados.

sensações<sup>1</sup>. No nível das sensações não há ainda a polarização da Psique em *sujeito* e *objecto*, este é o nível mais elementar de captação do real, nível que António Sérgio chama da pré-experiência.

O segundo nível, nível perceptual, aparece na criança a partir do primeiro ano de vida. Nesta altura começam a funcionar as relações categoriais objecto-qualidade e unidade-e-multiplicidade. É também neste momento que a mente aparece polarizada em *eu* e *não-eu* e a criança tem a faculdade de construir o *percepto*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. *Cartas de Problemática*, Carta nº 3, Outubro de 1952, p. 2. Este nível seria, no estado adulto, substituído pelo nível das percepções. Para a mente adulta estar perto da sensação é estar a mergulhar no sono.

<sup>2</sup> A posição António Sérgio lembra as teorias construtivistas da psicologia de Piaget: Jean Piaget, *L'épistémologie génétique*, PUF, s.d. pp. 5-7 e 11-13: “O conhecimento não poderia ser concebido como predeterminado, nem nas estruturas internas do sujeito, visto que elas resultam de uma construção efectiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objecto, visto que eles não são conhecidos senão graças à mediação necessária dessas estruturas que os enriquecem enquadrando-os (...). Noutros termos, todo o conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova e o grande problema da epistemologia é de conciliar esta criação de novidades com o duplo facto de, no terreno formal, elas se acompanharem de necessidade logo que elaboradas e, no plano do real, permitirem (e são mesmo as únicas a permitir) a conquista da objectividade” No mesmo texto, mais à frente : “(...) Se nos limitássemos às posições clássicas (...), só nos restaria perguntar se toda a informação cognitiva emana dos objectos e vem de fora informar o sujeito como

A relação categorial objecto-qualidade é válida apenas ao nível da percepção e é dispensável ao nível da intelecção formal. António Sérgio considera esta relação categorial como *a priori*, pois, embora ela apareça só no final do primeiro ano de vida, é ‘a condição do surgir do *percepto*’.

A ideia de ‘coisa’ aparece - à semelhança de uma categoria kantiana - como o suporte das qualidades encontradas. Esta ideia, mercê de um acto judicativo, é atribuída a uma sensação. O sentir é indistinto e é através

---

pensava o empirismo tradicional, ou se pelo contrário o sujeito está desde o início munido de estruturas endógenas que ele imporia ao objecto, conforme as diversas variedades de apriorismo ou inatismo. (...) Ora as primeiras lições da análise psico-genética parecem contradizer estes pressupostos. Por um lado o conhecimento não procede nas suas origens nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de um objecto já constituído (do ponto de vista do sujeito) que se imporia a ele; ele resultaria de interacções que, produzindo-se a meio caminho entre os dois, relevariam pois dos dois ao mesmo tempo por causa de uma indiferenciação completa e não por trocas entre formas distintas”.

Conscientes embora das diferenças entre os dois autores, sobretudo pela recusa de António Sérgio do objecto prévio ao conhecimento e pela afirmação de um *a priori* das estruturas, entendemos haver uma proximidade entre o posicionamento de ambos já que o objecto em Piaget carece de aperfeiçoamento - objectivação - por parte do sujeito e o *a priori* de António Sérgio é apenas uma condição prévia de inteligibilidade. Não queremos com isto encontrar influências de um autor no outro, mas apenas sintonia de posições de António Sérgio com o Construtivismo.

da actividade agregadora e architectónica do intellecto, que lhe atribui as suas próprias relações categoriais, que se obtém a sua unidade e distinção no objecto/percepto<sup>1</sup>.

António Pedro Mesquita considera que a passagem de um vocabulário categorial para um vocabulário relacional com a utilização da expressão *relações categoriais* é decisiva, porque ao colocar a tónica na relação, define o traço fundamental do momento perceptivo e da própria progressão no conhecimento ou da faina integradora amplificante e criadora que, segundo A. S., o caracteriza.

Continuando ainda com a análise de António Pedro Mesquita, a formação do *percepto* assenta na atribuição da «coisa» a um conjunto de qualidades sensíveis e, no mesmo momento, a «coisa» é recriada como o suporte das tais qualidades e é concebida como o *todo* de que as qualidades são partes, deste modo o

---

<sup>1</sup> *Ensaio* III, p. 224: “Que é o que existe? Que é o que é? - É aquilo que *deve* perceber o espírito em virtude das leis da actividade própria. A nossa afirmação de uma coisa qualquer é sempre afinal uma criação do espírito, e pressupõe sempre a afirmação primária de *dever ser inteligível* aquilo que é, - de que é pois a inteligência que constitui as cousas”.

processo é circular e instaura o mundo como puramente relacional<sup>1</sup>.

Os fenómenos do mundo das percepções são unificados num nível superior sob a forma de constructos formais. Chegámos ao nível que caracteriza o trabalho científico, o qual busca alcançar unificações progressivamente mais amplas. O papel fundante do saber científico - produto por excelência do nível formal da actividade do intelecto - é o de proceder à livre criação

---

<sup>1</sup> “O Mundo de António Sérgio” pp. 454-455: “Esse movimento é marcado por uma releitura do conteúdo precedente à luz de uma relação livre e espontaneamente criada pelo intelecto, de tal modo que a dispersão inicial vem a ordenar-se sob uma estrutura inteiramente racional. Através deste processo a Razão simultaneamente recebe e supera o dado, reinventando-o. No caso da percepção (...) a razão formula para si mesma um juízo inverso aos estabelecidos pela lógica clássica, atribuindo uma substância à multiplicidade dos sentires, de tal forma que os *data* sensoriais são encarados como outras tantas qualidades de uma coisa imaginada, a qual é agora o sujeito de que esses sentires são predicados. O processo perceptual resolve-se assim num acto judicativo: o acto em que a um conjunto de qualidades sensíveis é atribuída a «coisa» de que essas qualidades são qualidades (...) o acto em que um sujeito é construído sobre os seus atributos. Do mesmo modo e no mesmo momento, é a «coisa», então inventada, entendida judicativamente como *causa* das sensações que provoca - das suas «qualidades» - e como o *Todo* de que tais qualidades são partes.

de formas “que unam intelectualmente as correlações constatadas”<sup>1</sup>.

Neste nível cumpre distinguir duas espécies de Formas: as Formas-entidades, de que são exemplo o ponto material, o electrão, o fotão, e as Formas-quantidades, que são Formas-mensuráveis, de que são exemplo a massa, a posição e a velocidade, entre outras. Estas Formas têm duas espécies de ligações: pela sua origem encontram-se ligadas a “construtos percepçionais e a sentires”<sup>2</sup>; pela sua natureza ligam-se entre si em ‘círculos de sustentação recíproca, num sistema de correlatividade dos construtos formais’<sup>3</sup>.

Exactamente porque são possíveis estes círculos de sustentação recíproca, muitas vezes ligando entre si Formas de várias espécies - como a fórmula que permite a ligação entre a massa e energia - a experiência vai funcionar como um factor de reformulação retroactivo,

---

(...) Mais do que isso, como objectivo último do processo racional, este derradeiro momento é já a *própria universalização da relação*, é a já a própria descoberta do mundo como *inteiramente relacional*.”.

<sup>1</sup> Cf.: *Cartas de Problemática*, Carta nº 3, Outubro de 1952, p. 7.

<sup>2</sup> Cf.: *Cartas de Problemática*, Carta nº 3, Outubro de 1952, p. 4.

<sup>3</sup> Cf.: *Cartas de Problemática*, Carta nº 3, Outubro de 1952, p. 4.

exigindo a ‘modificação das hipóteses’<sup>1</sup> à medida que novas relações vão sendo descobertas<sup>2</sup>.

Considera o autor que as Formas não estão todas no mesmo grau de perfeição (a que chama *formosura*, muito à maneira platónica); o que define o seu grau de perfeição é a sua aproximação maior ou menor aos *perceptos*: quanto mais afastadas estão dos *perceptos* mais perfeitas são as Formas porque mais se sustentam na

---

<sup>1</sup> *Cartas de Problemática*, Carta nº 3, Outubro de 1952, p. 5: “De se acharem as Formas em sustentação recíproca procede que nos progressos do saber científico não existem apenas ramificações e acrescentos, mas também remodelações de definições de início, de princípios básicos. (...). À medida que se desenvolve a cadeia das consequências, torna-se necessária a modificação das hipóteses. O progresso do saber científico não se realiza apenas num só sentido, como muito geralmente se tende a pensar, senão que sim nos dois: para diante e para trás, aperfeiçoando o já feito”.

<sup>2</sup> Estas relações são, mais uma vez, relações entre ideias. Como António Sérgio diz nas suas “Notas de Política”, *Ensaio* III, p. 228: ‘a experiência é um embate de ideias’. Não parece no entanto, ser este o sentido que lhe dá na Carta de Problemática nº 8, p. 2: “Chamo «experimentação» à observação *Verificatória*, - seja ela, ou não, provocada pelo cientista; quer dizer: à que tem por objecto verificar se acontece (ou se não acontece) a novidade deduzida da hipótese feita”. Aqui parece que estamos em presença de uma interpretação dos dados da Físis. Afinal há um acontecer. Bem sabemos que estas interpretações são ideias, mas ideias que estão sujeitas como diz Prefácio, *Tratado do Conhecimento Humano e Três Diálogos*, de George Berkeley, p. 102: “nómeno qualquer que não é coisa-em-si mas o limite do trabalho relacionador do espírito), independente da Psique de cada um de nós, que nos obriga a interpretar os sinais que nos manda”.

relação inteligível, no *logos*, diz Sérgio. Destas formas só as mais perfeitas merecem cabalmente o nome de científicas, porque procedem a uma maior unificação dos fenómenos e porque delas se podem deduzir outras Formas explicativas das correlações entre fenómenos.

As Formas que apenas exprimem correlações entre fenómenos são as que dependem mais de verificação empírica e não merecem verdadeiramente o nome de científicas, porque a Forma científica propriamente dita é aquela que sustenta logicamente as próprias correlações verificadas e de que estas se podem deduzir.

## **6. A Actividade da Razão e o Postulado de um *Dever-Ser-Uno-Inteligível***

É-nos dito que “Todo o objecto, seja ele qual for, «está no pensamento como ideia», portanto, é um aspecto parcial de um todo próximo, o qual é, por sua vez, um aspecto parcial de um todo mais vasto - e assim



sucessivamente”<sup>1</sup>. O que é que preside e em que moldes se processa a busca de unidade pela razão e a respectiva construção dos sucessivos ‘todos’? Ou a unidade é em si mesma o racional? Se é, que entendimento há da razão nos dois casos? A razão que busca a unidade e a razão que é unidade são uma e a mesma<sup>2</sup>?

Vimos que haveria uma diferença de nível na actuação do Intelecto e da Razão em relação ao grau de Unidade que procuram. Uma vez considerada atrás a actuação do intelecto, vejamos agora a actuação da razão.

Da Razão faz parte um conjunto de princípios que se impõem ao conhecimento, como os princípios lógicos de identidade, não-contradição e terceiro excluído e, acrescenta Sérgio: ‘o princípio da universal inteligibilidade’<sup>1</sup>: “achamos o universo inteligível porque partimos do preconceito de que ele o é, filho do nosso

---

<sup>1</sup> Cf. *Ensaíos* VII, p. 209.

<sup>2</sup> Há então uma outra razão que supera a razão especulativa, que é dicotómica, é a Razão Total, *Ensaíos* VII, p. 152: “*Não saio do espírito*, não saio do psicológico, e digo assim: razão especulativa - é a actividade ordenadora dos dados *da representação* (só do representativo); razão total - é a ordenadora da totalidade dos factos de consciência (e não só, pois, do seu aspecto representativo; ordena também os nossos impulsos, os nossos sentimentos, o nosso proceder com os outros homens)”.

anseio de inteligibilidade, do nosso esforço para a harmonia, da estrutura legalista da consciência, - de uma espécie de «dever ser» inteligível, paralelo ao «dever ser» moral<sup>2</sup>. Trata-se, portanto, de um postulado que justifica a busca de unidade quer ao nível do conhecimento quer ao nível da vontade, desempenhando, tal como em Kant, a função unificadora da Ideia. Mas, enquanto que em Kant o princípio unificador postulado é diferente para a ética e para a gnosiologia, em Sérgio trata-se de um só princípio.

Toda a faina do intelecto e da Razão, todo o esforço desenvolvido desde o nível perceptual ao nível formal, obedecendo aos princípios incondicionais da Razão, se processa com base no pressuposto de um *dever-ser-Uno* que é, simultaneamente, um *dever-ser-inteligível*: “Na origem de todas as congeminações dos sábios não estará o *postulado do Dever-ser-Uno*, - ou seja o do Bem intelectual e moral? Não será a faina da investigação científica a busca de unificações cada vez

---

<sup>1</sup> Cf. *Ensaio* I, p. 137.

<sup>2</sup> Cf. *Ensaio* I, p. 139.

mais amplas?”<sup>1</sup> Sérgio responde pela positiva considerando que este *Bem* procurado - e encontrado sob a forma do *dever-ser-inteligível* - é simultaneamente intelectual e moral, em rigor dever-se-ia falar de um *dever-ser-uno-inteligível*. A Razão tem o papel de estabelecer a unidade e alarga a sua actuação - para além das percepções e representações - aos actos, aos sentimentos e às vontades. Para além de unificar o que *sabemos*, a Razão leva esta busca de unidade a afectar também o que *queremos*, o que *fazemos* e o que *sentimos*.

É esta convicção que faz com que Sérgio entenda que há uma mesma origem para a moral e para a ciência, que ambas derivam do mesmo princípio de Unidade e Inteligibilidade<sup>2</sup>. Diz mesmo que, na sua origem, a própria ciência procura o bem e procura defender valores.

---

<sup>1</sup> Cf.: *Cartas de Problemática*, Carta nº 3, Outubro de 1952, p. 4.

<sup>2</sup> A moralidade consistiria na obediência à sociedade como Ideia, concebida como verdadeira expressão da racionalidade do indivíduo que o des-subjectiviza, obviamente. Cf. *Ensaíos* I, p. 146.

*Ensaíos* I, pp. 139-140: “Em primeiro lugar, o conhecimento não nasceu de uma atitude de indiferença, de impassibilidade, perante um mundo de existências puras e sem qualificações de valores; o homem pensou e criou ciência para resolver dificuldades, defender valores ameaçados” e também “o saber não pode fundar nem contrariar o sentimento moral (...) por esta razão mais primitiva: ser a ciência

E, do mesmo modo que não há ciência definitiva, também não há moral definitiva, o que há, diz, é o trabalho científico e o trabalho de moralização<sup>1</sup>.

O princípio de Unidade e Inteligibilidade é um postulado da Razão que unifica e que é, a um tempo, teórica e prática. Mas, a rigor, onde ele é explicado e utilizado primeiro é na razão teórica que, por sua vez, tem um perfeito paralelo com o dever-ser moral. Podemos perguntar, com o seu crítico António Braz Teixeira, se é legítima esta utilização de uma categoria normativa no plano teórico, quando esta é usada sobretudo no plano ético e axiológico. Isso significaria, como de resto já referimos, admitir um plano de Razão que transcende, e responde, quer pelo plano teórico, quer pelo plano prático<sup>2</sup>.

---

produto da mesma tendência [unificante,] ordenadora, [dessubjectivadora] que produz a moralidade”.

<sup>1</sup> Cf. Idem, p. 139.

<sup>2</sup> Vejamos a oportuna crítica que António Braz Teixeira faz à utilização deste postulado nos domínios do conhecimento e da moral em simultâneo e à sua coerência no interior do sistema sergiano em “Sobre a Noção de “Uno unificante” na Filosofia de António Sérgio”, p. 369: “(...) o postulado da inteligibilidade do mundo, que, para Sérgio, era o pressuposto ou condição de possibilidade de todo o conhecimento e toda a ciência e que teria como fundamento a ideia de que mundo constituiria um “dever ser inteligível”, suscita, desde

Este ‘*dever-ser-uno-inteligível*’ é um postulado da Razão, é o ‘invariante’ por excelência presente em todos os nossos constructos, é o tal ‘limite absoluto do trabalho intelectual’<sup>1</sup> que, em última análise, nos faz encontrar, ou ir encontrando - já que as unificações vão sendo progressivas e não se dão todas a um tempo - o mundo conhecido.

O que nos desvela o mundo, e o ser desse mundo, não é a Físis, que apenas nos dá o pretexto, - que nem sequer é um reflexo dessa Físis na nossa mente<sup>2</sup> - são as

---

logo, duas decisivas interrogações: a primeira é a de saber em que medida é legítimo transpor para o plano do conhecimento uma categoria normativa, própria do domínio ético e axiológico, afirmando, assim, implicitamente, por um lado, uma unidade essencial entre a razão teórica e a razão prática e, por outro, a sujeição do eu e do não eu a uma categoria comum, contrariando a dualidade subjacente à distinção primeira entre a consciência e a Físis- actividade mundo; a segunda é a de saber como é que no racionalismo intelectualista do filósofo português, é possível articular, compatibilizar o conceito de razão ou de intelecto e a sua sistemática e reiterada rejeição crítica, como formas de irracional, da crença, da intuição, do sentimento ou da vontade (...) com aquele postulado do mundo como “dever ser inteligível”, que, como postulado, se apresentava ou se assumia como algo, em si não susceptível de ser racionalmente fundado ou demonstrado ou de que não era possível dar razão”.

<sup>1</sup> Prefácio, *Tratado do Conhecimento Humano e Três Diálogos*, p. 102.

<sup>2</sup> *Ensaio* II, p. 209: “O tema, rigorosamente é o seguinte: que as ideias não são (em meu modesto parecer) «reflexos das coisas nos

relações invariantes que se nos impõem a partir da inevitável aplicação do postulado do *'dever-ser-uno-inteligível'* que cunha toda a nossa actividade.

Mas conhecer o mundo é sujeitar-nos a progredir na relação Físis-Razão sob a regra desse *'dever-ser-uno-inteligível'*. O ser que descobrimos é, como já tínhamos visto, sempre relacional, e é - como bem faz notar António Pedro Mesquita - devir, porque, como já referimos, não nos é dado de uma vez por todas<sup>1</sup>. Em última análise, o que conhecemos é sempre o que nos é dado inteligir da pura actividade da Físis, e este 'que nos é dado inteligir', está determinado pela Forma - ela sim invariante - do *'dever-ser-uno-inteligível'*. Contudo,

---

cérebros dos homens», mas sim criações do entendimento humano;” ou *Cartas de Problemática*, Carta nº 10, Fevereiro de 1954, p. 7: “Claro fica-vos um recurso: o da real gana de denominar «matéria» aquilo a que eu chamo Actividade-Físis, com as tais «potencialidades» de que se falou atrás. Adoptai pois esse nome; porém, tendes de reconhecer que o que por ele dizeis é já agora um algo inteiramente diverso do algo que até hoje se chamou «matéria»: um algo novo e inteiramente diverso perante o qual é inválida a noção de coisa, a noção de «objecto», e portanto insubsistente a definição das ideias como «reflexos das coisas nos cérebros dos homens».

<sup>1</sup> “O Mundo de António Sérgio”, p. 459: “A realidade é devir, no horizonte de uma lei racional que lhe aponta o seu dever-ser, sob a condição de um perpétuo devir que eternamente a impede de advir definitivamente ao ser”.

apenas sabemos, ou melhor, postulamos, que ela é invariante porque a ela mesma não a conhecemos, limitamo-nos a conhecer o resultado relacional da sua aplicação, sempre parcelar, à Actividade-Mundo.

Há então neste postulado do *dever-ser-uno-inteligível* uma raiz de irracionalidade última - já que, ele próprio, é indemonstrável e incógnito. Voltamos aqui à crítica de António Braz Teixeira à utilização deste postulado por Sérgio: como é que um autor que se caracteriza a si próprio como racionalista e intelectualista aceita tão facilmente a determinação de toda a actividade racional por um postulado que - só aparentemente - é racional? De facto, este princípio não se deixa pensar ou justificar como tal -, como de resto faz parte da sua natureza de postulado que se quer independente da dilemática da própria razão.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esta crítica é também sustentada por outro dos seus intérpretes: “O Mundo de António Sérgio”, p. 476: “No seu claro racionalismo há lugar para demasiados irracionais e o seu afã de inteligibilidade parece acomodar-se bem demais ao surpreendente número de coisas que deixa por explicar. O racionalismo sergiano é, com efeito, como uma ilha entre duas porções de mar: de um lado está a Actividade-Mundo, enorme, incomensurável - e para sempre incognoscível; do outro está uma fé, um instinto, uma «tendência indemonstrável» do

## 7. Conhecimento e Verdade

É impossível ao sujeito ir ao encontro de um objecto - de algo que perante o sujeito se coloca - porque não há objecto sem sujeito. O objecto é um correlato do sujeito<sup>1</sup>. Como o “objecto-absoluto” não existe<sup>2</sup>, qualquer figuração que possamos representar para nós desse objecto, é um constructo, produto do nosso modo de conhecer<sup>3</sup> e apenas útil ao nível da percepção mas não ao

---

dever ser inteligível - dever-ser que estaca ao deparar na muralha intransponível da Fisis.”

<sup>1</sup> *Cartas de Problemática*, Carta nº 11, Janeiro de 1955, p. 2: “Encaminhamo-nos, portanto, para a já citada hipótese: a de que a ideia de objecto reclama a de sujeito; a de que de si o objecto é relativo a um sujeito; a de que o objecto existe na trama do conhecimento, graças ao acto do conhecimento. Percebe-se, portanto, a rejeição «sergiana» do objecto *absoluto* da tal *coisa-em-si*. Por outras palavras: a rejeição do *absolutismo* da *coisa* oposta, da *coisa* resistente”.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Tal como em Kant se justifica a novidade das formas a priori a partir do equívoco provocado pela simultaneidade entre a recepção das impressões sensíveis e o acordar das minhas formas a priori também em Sérgio é a simultaneidade da minha percepção dos efeitos da Actividade-Mundo sobre mim e a sua presença, que me fazem confundir os efeitos com as causas e atribuir às causas o que afinal pertence à ordem dos efeitos. Cf. *Ensaíos* II, pp. 217-18.



nível formal. Aquilo de que o homem se apropria no seu acto de conhecer é sempre uma realidade relacional<sup>1</sup>.

O encontro com o ‘objecto’ está reduzido ao encontro com uma imagem criada pelo eu a partir dos dados da Físis, como atrás vimos. Sendo a realidade a que se chega relacional, a rigor, nunca teremos o encontro de um “eu absoluto” com um “objecto absoluto”, aquilo que conhecemos é sempre a relação, e, em última análise, é um reconhecimento de múltiplos estados de consciência em que me dou conta das múltiplas objectivações dos estímulos recebidos da Físis<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> “Sobre a Noção de ‘Uno unificante’ na Filosofia de A. S.”, p. 367: “Duas se afiguram ser as ideias fundamentais de que parte e em que assenta o pensamento sergiano: Por um lado a da correlatividade do sujeito e do objecto, do eu e do não-eu, que não podem ser um sem o outro e só em função um do outro têm existência e sentido e o paralelo reconhecimento da existência de uma realidade física, ou Físis, independente da Psique ou da consciência; (...)”.

<sup>2</sup> Veja-se o que a este propósito nos escreve António Pedro Mesquita em “O Mundo de António Sérgio”, p. 443: “Toda a faina do conhecimento decorrerá, pois, na permanente tensão entre estes dois pólos: o Espírito procurando descobrir-se a si mesmo pela contínua manifestação de si mesmo - que é contínua criação de uma realidade cada vez mais universal; o incógnito obstáculo numa permanente chamada de atenção para os sinais que envia, para os sinais que a Razão será chamada a interpretar. Nesta medida, a tarefa da Razão institui-se no incessante percorrer de dois movimentos opostos: o movimento expansivo de posição do não-eu, de criação do objecto conhecido; e o movimento intensivo de compreensão desse não-eu -

O conhecimento é conhecimento de si mesmo - enquanto conhecimento das alterações produzidas na Psique pela Realidade-Mundo - embora sob a forma de sucessivos estados de consciência e, portanto, também sem a evidência de um eu-absoluto; e, é, simultaneamente, movimento de 'criação' do Ser<sup>1</sup>.

O conhecimento é uma manifestação da mente criadora cuja razão conduz na busca de uma progressivamente mais ampla unidade<sup>2</sup>. Nesta asserção, a

---

que é afinal o movimento de remoção do obstáculo que impede a plena transparência do eu a si mesmo, o movimento de aglutinação desse não-eu pelo eu, através do qual este se afirma, não já como sujeito sensorial e empírico, mas como um eu dessubjectivado, «pura unidade de actividade pensante, ilimitada, livre»”.

<sup>1</sup> “O Mundo de António Sérgio”, p. 443: “Assim se anuncia já aquela natural subordinação da ontologia à gnosiologia que permeia toda a filosofia sergiana e que se mantém de fio a pavio como a determinação fundamental da sua ontologia. Na verdade, não só há aqui lugar para um *on* desinserido da *gnosis* que o constitui como tal, quanto a própria questão que pergunta pelo ser desse *on* vem a reduzir-se necessariamente a uma indagação pelo seu fundamento cognitivo, i. e., vem a reduzir-se a uma pesquisa pelas estruturas objectivantes do conhecer, enquanto estas são responsáveis pela constituição do ente *qua* ente. Deste modo, a gnosiologia surge aqui como a verdadeira ontologia, como a «ontologia fundamental», pois que lhe cabe acompanhar transcendentemente o processo de constituição dos entes e do mundo que os entes são”.

<sup>2</sup> *Ensaio* VII, p. 209: “Um objecto, ao que tenho suposto, é sempre um objecto *do pensamento*, criado no pensar e pelo pensar, com o

noção de conhecimento como adequação do intelecto à coisa, cai por terra: “Vamos sempre de ideia para ideia; a verdade, portanto, não é o acordo da ideia com a coisa (porque não há o absoluto da dita «coisa»): é uma harmonia progressiva de ideias”<sup>1</sup>. Noutro texto temos mais uma referência a este processo:

“O intelecto divide o Todo-Uno em cousas, e essas cousas em cousas, até onde quer. Por mais que caminhem em direcção às «cousas», as nossas ideias só encontram ideias, e por isso a experiência é um embate de ideias: o das ideias confusas com as ideias nítidas. [De onde vem a «verdade» de uma proposição? - Do confronto dela com um sistema de outras, para ver se é compatível ou incompatível com estas: não do confronto com uma realidade «externa», com um dado absoluto, com uma «cousa» em si. Como critério da verdade da ideia, a básica noção de coerência lógica substitui a correspondência com um dado puro.]”<sup>2</sup>

---

conhecimento e pelo conhecimento; quando digo «objecto», por conseguinte, não digo uma coisa inteiramente *dada* fora e independente do nosso pensar. Todo o objecto, seja ele qual for, «está no pensamento como ideia», portanto, é um aspecto parcial de um todo próximo, o qual é, por sua vez, um aspecto parcial de um todo mais vasto - e assim sucessivamente. Repito: um objecto é sempre do pensamento; é sempre, afinal, um tecido de ideias, é, por isso mesmo, a «parcial representação» de qualquer outro objecto - de qualquer outro objecto de pensamento actos criadores da inteligência que são momentos da inteligência”.

<sup>1</sup> *Ensaio* VII, p. 209-210.

<sup>2</sup> *Ensaio* III, p. 228.

Podemos, perante este texto, perguntar-nos, o que é que serve de fiel para o estabelecimento do critério de quais são as ideias confusas e quais não são. A resposta de Sérgio seria: ‘a Razão’, à qual atribui um papel de vigilante atento ao processo da sua própria manifestação.

## **8. O Uno Unificante e o seu Significado**

Tudo o que até agora vimos a propósito da teoria gnosiológica de António Sérgio nos fala de uma Psique que, perante os estímulos que lhe chegam da Físis, e segundo o seu interesse, cria *perceptos*, operando ‘rasgões’ no real. Num real que é pura actividade, uno, dinâmico, e, na sua riqueza e amplitão, incognoscível, a razão procura sínteses unificadoras e integradoras, criando o mundo conhecido a partir do caos dos estímulos da Físis. A busca da mais perfeita unidade, e a fé, a crença, de que o real é inteligível, são as traves mestras de toda a construção racional em Sérgio.

O nosso autor não se questiona a propósito das reais competências da razão. A verdade, colocada sempre

como essa ‘harmonia progressiva de ideias’<sup>1</sup>, está inequivocamente ao alcance da razão<sup>2</sup>. Esta razão é, estranhamente, aproblemática. Note-se que o que António Sérgio espera da sua razão é muito mais do que aquilo que, tradicionalmente, à razão se atribui como competência. Não se trata aqui da criação de conceitos ou da elaboração de juízos, trata-se da ‘criação’ da própria verdade.

Como já largamente referimos, o processo do conhecimento supõe um eu empírico, que atende aos estímulos da Físis e que os interpreta, construindo assim o *percepto* e produzindo as ideias segundo os ditames de princípio da Razão. Estes ditames têm a mesma origem quer se trate da actividade científica quer se trate da

---

<sup>1</sup> *Ensaio* VII, p. 210.

<sup>2</sup> É verdade que ao escolher permanecer encerrado na razão, com uma fé inabalável na harmonia progressivamente mais perfeita que a razão alcança, António Sérgio não chama erro ao eventual desacerto em relação ao real. A eficácia científica que é o tal fiel de aferição do acerto entre o homem e a Físis, ou melhor, os seus fracassos, permitem uma reformulação das ideias integradoras e portanto uma confiante aproximação ao real. *Ensaio* II, pp. 240-241: “as ideias das ciências, formais e reais, foram livres criações do intelecto humano (que entraram para o corpo das ciências da Físis depois de contrasteadas pela experimentação rigorosa). (...) As ideias são livres criações do espírito; e, apesar de o serem, descrevem a realidade deste nosso mundo.”

moral. Ambas as actividades são orientadas por um princípio de dever-ser, anterior à experiência e regulador da mesma, o qual, no caso da moral, é um dever-ser ético, e no caso da ciência, um dever-ser inteligível.

Em múltiplos exemplos apresentados a propósito do valor da actividade científica, António Sérgio deixa claro que a ciência constitui o grau mais elevado do conhecimento humano. O homem cria obra científica sempre que se des-subjectiva, sempre que ultrapassa o seu confinamento psicológico e que - contra as evidências do senso-comum - constrói o saber - porque ascende à racionalidade - e acede ao nível do eu espiritual:

“A actividade conhecente (a do cientista) não a identifico tal com o sujeito psicológico, com o mero eu instintivo, com o simples eu empírico. Suponho-a um eu espiritual; quer dizer: que trata de des-subjectivar o seu pensamento, de transcender o imediato, a pura aparência sensível. Cumpre distinguir (para bem perceber o que eu digo) entre o eu *espiritual*, que é o criador da ciência (e para quem o-sujeito-que-se-opõe-ao objecto se nivela, digamos, com este mesmo objecto) e o eu não espiritual que se opõe ao objecto. Para o eu espiritual, o eu psicológico figura de objecto, e opera-se aí uma ascensão de nível: a subida desde o eu meramente psicológico

para o eu des-subjectivante, espiritual, cientista, para o eu da consciência *intelectual*<sup>1</sup> do homem, - para o que faz a ciência, para o que gera a moralidade<sup>2</sup>.

A propósito da fundação da moral António Sérgio dirá, no Volume I dos *Ensaio*s, que, se reflectirmos sobre o que nos faz classificar os actos de morais ou imorais, a partir de uma investigação empírica, veremos que esta classificação é determinada pela relação que esses actos têm com os outros indivíduos, ou, simplesmente, com a ideia do outro. Se, por absurdo, imaginássemos os actos de um homem sem o relacionarmos com o outro - quer se trate de Deus, de outros homens ou de animais - não encontraríamos, diz Sérgio, razão para a qualificação de uma acção como moral. Esta terá sido a conclusão a que chegaram os sociólogos.

---

<sup>1</sup> Veja-se aqui mais um dos casos de utilização livre de linguagem: o nosso autor refere-se agora à 'consciência intelectual', como se este intelecto fosse sinónimo da Razão, no sentido de Razão unificante.

<sup>2</sup> *Cartas de Problemática*, Carta nº 11, Janeiro de 1955, p. 3.

Mas, dada a dificuldade em definir o que seja a sociedade em termos empíricos, e o proveito que tiraríamos de semelhante ilação<sup>1</sup>, conclui Sérgio que:

“a lei humana (...) foi concentrada e expressa em algumas consciências individuais, as mais luminosas, as mais altas” e isto significaria apenas que não é a humanidade em termos empíricos que define o que é moral e que a moralidade tem origem “[...] na humanidade,] mas [entendida agora em *compreensão*, definida pela faculdade de se elevar ao Espírito, e portanto no carácter de universalidade] nas necessidades estruturais da consciência [*intelectual* (não da *sensível*)] de cada homem?”. Só assim se explicaria a divergência, tanta vez verificada, entre a moralidade e a sociedade empírica<sup>2</sup>.

À pergunta sobre qual seria o critério que me permitiria distinguir os ideais morais, Sérgio responde: ‘é a Razão’, ou seja o grau em que os juízos expressam uma verdadeira ordem espiritual. Para reconhecer então os verdadeiros juízos morais é fundamental averiguar se está presente uma atitude objectiva na consciência que os

---

<sup>1</sup> *Ensaíos* I, p. 144: “Qual é a sociedade que me dá a moral? É a sociedade do sindicato? a do bairro? a do clube? ou a do Estado? - É a da Humanidade, concluireis. Qual Humanidade? Mas como e onde vou saber o que exige de mim a real Humanidade?”.

<sup>2</sup> *Ensaíos* I, p. 145.



exprime. Que entende Sérgio por isto? é a atitude “[pela qual considera o seu próprio indivíduo (o seu ser empírico, biológico) como do mesmo valor que qualquer outro indivíduo]”<sup>1</sup>.

A moral consiste assim na obediência a uma sociedade não empírica mas ideal, ‘como Ideia’<sup>2</sup>, como verdadeira expressão da Razão. Também no plano moral a proposta de Sérgio vai no sentido de se suplantar os interesses subjectivos do eu sensível para que o homem se coloque na senda do Uno, da transcensão dos seus confinamentos interesseiros, para uma atitude generosa de alcance Universal, sendo isso entendido sempre como a melhor realização da Razão em mim.

Como adiante veremos, em matéria de pedagogia, António Sérgio falará repetidamente na necessidade de ultrapassar o individual, de aceder ao Universal, de realizar esse Universal em nós. É esse o mais radical objectivo da sua pedagogia.

O eu cresce a imitar os modelos e, por processos de mimesis, apreende do meio aquilo de que necessita

---

<sup>1</sup> *Ensaíos* I, p. 145.

<sup>2</sup> *Ensaíos* I, p. 146.

para se desenvolver. O pedagogo não pode mudar nem o eu do educando, nem as suas potencialidades, transformando-os em algo de diferente do que esse eu é, mas pode - e é essa a sua função - retirar-lhe o que lhe pode ser nocivo para propiciar o seu melhor crescimento, exactamente como faz o jardineiro com a planta. O que é que conduz o pedagogo nesta tarefa de descortinar o que faz falta ao discípulo? ou, qual é o âmago do propósito educativo? António Sérgio responde: “Educar significa (...) favorecer o crescimento da capacidade de racionalização, de espiritualização, de universalização, de superação dos limites vários que confinam o indivíduo numa pátria ou grupo, numa localidade ou época”<sup>1</sup>

Quando perguntado sobre quem selecciona os procedimentos que devem ser imitados - recordemos que o eu se desenvolve pela imitação de modelos que elege no meio - responde:

“«Quem é que selecciona os procedimentos que devem ser imitados?» - pergunta ainda V. Exa.. Pois quem há-de ser? Respondo sempre que é a Razão. Selecciona entre dois procedimentos, o que permite realizar uma mais vasta unidade (aliás é também este, quanto a mim, o critério da

---

<sup>1</sup> *Ensaio* I, p. 160.

razão teórica, ou científica, ambas buscando a unidade e dessubjectivação do pensamento)”<sup>1</sup>

Na faina de compreender, e de decidir, temos então um *eu* e um *não-eu* a operarem num mesmo plano. Por essa razão, não poderia o *eu* reconhecer-se como ‘oposto’ ao *não-eu*. A consciência que temos disso supõe um outro nível de Ser, a existência de um outro-eu, que autonomamente conduz o processo.

O eu empírico é pensado ao mesmo tempo que é pensado o objecto, ora isso exige uma consciência separada de ambos, que a ambos perspectiva, e que julga a actuação do eu empírico<sup>2</sup>. A possibilidade de superação da dicotomia consiste numa anterioridade ontológica de um “Eu primário, um Eu básico e puro. (...) É o Acto -

---

<sup>1</sup> *Ensaio* VII, p.155. Observe-se, pelo texto que acabámos de citar, que não é só ao nível da pedagogia que esta Razão dessubjectivante tem importância, mas, como já vimos, também ao nível científico.

<sup>2</sup> “Sobre a Noção de “Uno unificante” na Filosofia de António Sérgio”, pp. 372-3: “Este é o *eu originário e absoluto*, que se situa no universal e determina toda a relação, e sendo supra-individual, é descoberto pela reflexão em cada um de nós como princípio de unidade do nosso ser e do mundo, da nossa pessoa e dos outros, que permite que o nosso individual eu empírico se coloque em relação recíproca com os restantes eus empíricos. Assim a atitude científica e a atitude moral consistem ambas numa mesma tentativa da superação

digamos - anterior a toda a distinção entre o eu e o não-eu, que posiciona ao mesmo tempo sujeito e o objecto. Este eu originário é o Eu absoluto, que no universal se situa...”<sup>1</sup>.

A. S. expressa esta realidade através do conceito de ‘Uno unificante’ superador da dicotomia *eu-objecto*, produzida pelo eu empírico na sua relação com a Físis<sup>2</sup>: “(...) a *Razão*, é a Unidade unificadora<sup>3</sup> - a qual incluindo em si as duas ideias (a do *eu* e a do *outro-eu*), tende a

---

do eu empírico e de conversão para o eu originário, para o espírito, para o universal, para o uno”.

<sup>1</sup> António Sérgio, *Notas sobre Antero, Cartas de Problemática e outros textos filosóficos*, I.N.C.M., Lisboa, 2001, p. 274. Daqui em diante: *Notas sobre Antero, Cartas de Problemática e outros textos filosóficos*, seguido da página.

<sup>2</sup> *Notas sobre Antero, Cartas de Problemática e outros textos filosóficos*, p. 274: “A rota da consciência *intelectual* do homem, criadora de objectos. Ora, quando esta consciência está criando um objecto, pensa ao mesmo tempo no seu próprio eu como sendo o contrapólo do mesmo objecto pensado. Ora, que eu será este, a que se opõe o objecto, e que o objecto limita? É o nosso eu *empírico*”.

<sup>3</sup> “Sobre a Noção de “Uno unificante” na Filosofia de António Sérgio”, p. 366: “Se bem que a expressão *Uno unificante* surja num período já relativamente tardio da actividade especulativa de A. S., mais precisamente, na década de 40, pode dizer-se, no entanto, que a noção que designa é algo que estava já contido no pensamento do filósofo português desde o momento em que, abandonado ou superado o conceito dominante ou exclusivamente psicológico da consciência que presidira às suas primeiras investigações, (...) o pensador logrou alcançar dela uma noção transcendental e passar a situar-se no plano gnosiológico e epistemológico”.

juntá-las num todo-uno onde elas se encontram em relação recíproca assim como é próprio da sua função”<sup>1</sup>. A Razão é, neste seu pendor unificante, “o Eu absoluto, que se eleva acima do eu empírico, posto por ela em igualdade com o outro-eu”<sup>2</sup>.

Chegámos aqui ao ponto donde tudo parte e para onde tudo tende. O Uno unificante funciona, a um tempo, como a causa primeira e a causa final. E qual é a relação do eu empírico, subjectivo e individual, com este eu originário e absoluto? António Sérgio responde:

“O Ser-Acto, por conseguinte, é o Eu espiritual, originário, puro, de que são degradações - ou prefigurações longínquas - as consciências individuais de cada um de nós”<sup>3</sup> ou ainda “a Razão, sendo a busca do Universal ( da Unidade em tudo) constitui a manifestação do *Universal* no indivíduo - a manifestação daquilo que no indivíduo *não* é individual”<sup>4</sup>.

Esta noção de Uno unificante é a expressão da sua ideia de Deus:

---

<sup>1</sup> *Ensaio* VII, p. 155.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> *Notas sobre Antero, Cartas de Problemática e outros textos filosóficos*, p. 274.

<sup>4</sup> *Ensaio* VII, p. 157.

“se Moisés viu Deus (como quer a Bíblia) de face a face, Jesus contemplou-o de espírito a espírito, - que é a própria maneira de que o racionalista o vê (sic): como princípio de unidade, como lei interna, como imanente à inteligência e à consciência do homem, como foco do pensar universal e objectivo, como cúpula de um edifício puramente mental”<sup>1</sup>.

António Sérgio vê Deus como imanente à consciência, rejeitando qualquer forma de transcendência. O modo como o homem poderá encontrar a Deus é num movimento centrípeto, procurando-o na sua consciência<sup>2</sup>. Este seu ‘cogito’ divinizado não o livra do fechamento que caracteriza o seu sistema e que tanta vez lhe dá a fragilidade de um discurso solipsista.

José Marinho coloca a propósito desta realidade, do ‘Uno unificante’, a pergunta que urge fazer: porquê a expressão adjectivada do uno? Em Uno diz-se o mesmo que unificante ou diz-se outro<sup>3</sup>? No entender de José

---

<sup>1</sup> *Ensaio* VI, p. 193.

<sup>2</sup> Cf. *Notas sobre Antero, Cartas de Problemática e outros textos filosóficos*, pp. 280, 282- 283.

<sup>3</sup> A opção de António Sérgio pela expressão Uno unificante pode justificar-se como um esforço para acrescentar ao sujeito a actividade, como acontece tantas vezes com a designação, sempre precária, do Divino. Dizer que o Uno é agente, é diferente de designar apenas o Uno, sem mais.

Marinho o que essa expressão revela é um problema não apenas sergiano<sup>1</sup>. A designação usada por Sérgio para o absoluto é expressão de um problema de determinada filosofia portuguesa, e europeia mesmo, que não se dá conta que o uno está realmente presente em toda a meditação humana e que reduzir essa experiência, sempre originária, do pensar, a modelos interpretativos de um linguajar sobre o essencial, de um modo estritamente dialéctico, como fez Sérgio, é não ter verdadeiramente escutado o Logos e não ter compreendido e vivido de um modo unitivo essa participação.

---

<sup>1</sup> Em nota de pé de página diz-nos José Marinho em *Verdade, Condição e Destino no Pensamento Português Contemporâneo*, Porto, Lello & Irmão, 1976, p. 205, nota: “O que se designa como «uno», «único absoluto», «único necessário», é algo passado ou é o que permanece, embora por vezes implícito, em toda a reflexão e, mais profundamente do que isso, em toda a meditação humana? Na crise presente das formas clássicas da filosofia como já também das mais recentes que a essas se substituíram como se nelas a humanidade pudesse confiadamente repousar, neo-lógicas, dialécticas e fenomenológicas, ressurgue o enigma inelutável. Eis o que Eugen Fink, um dos fenomenólogos responsáveis contemporâneos, no fim de um seu significativo testemunho, que de novo transcrevemos diz assim: «Mesmo quando o pensamento especulativo possa parecer ao entendimento comum mera invenção arbitrária, em toda a verdade ele não é mais que o acto de escutar o LOGOS e a palavra em acordo e concórdia com tal acto, segundo o fragmento de Heraclito: «Se escutaste não eu, mas o logos, é de boa sabedoria porest-te de acordo sobre isto: tudo é uno».

Tentar apropriar-se de uma experiência essencial de pensar o uno, ao nível da razão dialéctica, é porventura ter ficado à porta dessa experiência de ser, é, desgraçadamente, vislumbrá-la ao longe e inviabilizar por completo a vivência dela, à força de sobre ela discorrer. Talvez possamos usar também aqui um dos aforismos de Heraclito: “A natureza gosta de se esconder”(D 123). Mas, se tudo é verdadeiramente Uno, também a experiência de Sérgio participou do Uno, talvez apesar de Sérgio.



# CAPÍTULO II

## CONCEITO E FINS DA EDUCAÇÃO

### 1. Origem da Educação

As origens da educação remontam à Grécia Antiga. Cingindo-se à tradição ocidental, António Sérgio atribui esta criação não a Sócrates - a quem depois vai reconhecer ter criado a verdadeira pedagogia - mas, estranhamente, aos sofistas<sup>1</sup>, que ele vê como perturbadores dos valores tradicionais entendidos inadequados à nova realidade ateniense. É num movimento de antítese em relação a estes valores, aparece a pedagogia, ligada sobretudo à actuação dos Sofistas.

Estes filósofos foram também os primeiros professores<sup>2</sup>. Sérgio considera que foram uns mestres

---

<sup>1</sup> Embora a dado momento fale da pedagogia anterior ao aparecimento dos Sofistas, e ficamos então a conhecer que afinal já existia pedagogia antes, continua a ser aos Sofistas que António Sérgio atribui a criação da pedagogia. Cfr. *Ensaíos* I, pp. 134-135.

<sup>2</sup> *Ensaíos* I, p. 134: “E não foram os Sofistas os primeiros mestres de instrução superior, um corpo docente no rigor do termo, por um lado, e por outro lado, os iniciadores do pensamento filosófico?”.

‘anárquicos’ que teriam resultado “por fermentação espontânea” da própria decrepitude da sociedade ateniense<sup>1</sup>. Num movimento extremado que contrariou a rigidez dos princípios atenienses, surgiu a proposta dos Sofistas de considerar o sujeito individual como medida de todas as coisas<sup>2</sup>. O momento, mais perfeito e mais completo, surgiu com a filosofia socrática, superadora da sofística, que trouxe como verdade radical e definitiva que o homem só é a medida de todas as coisas quando atinge o nível da Razão Universal nele presente, pois é esta Razão Universal que vincula todos a uma mesma sociedade ou comunidade também universal: é que há um

---

<sup>1</sup> “ O anarquismo destes mestres era o resultado de uma fermentação - necessária, espontânea, - que fizera alargar, rebentar, todos os vínculos sociais; e dela, não dos Sofistas, provinha a tendência de não conformismo (...)” *Ibidem*.

<sup>2</sup> “Quando as normas da sociedade - e portanto a velha pedagogia - aparecerem obsoletas, inevitavelmente se concluirá que é o homem individual, e não essas normas que se desmoronam, a verdadeira «medida de todas as coisas». Mas qual homem, qual indivíduo, constitui essa medida de todas as coisas? Cada uma de nós em particular, com os seus caprichos e preconceitos, as suas opiniões acidentais e os seus sentimentos de ocasião? Sim diziam os Sofistas;” *Ibidem*.

único Pensamento cujo parto é comum a todos os homens<sup>1</sup>.

A ideia de que há que descobrir a Razão Universal que irmana e identifica todos os homens, referida por Sérgio muitas vezes ao longo dos seus textos, foi, a um tempo, fundante da filosofia e da pedagogia, e assim se entende que desde então filosofia e pedagogia andem juntas.

Tal como no tempo em que surgiu a pedagogia foi necessária a descoberta de um princípio unificador de todo o conhecimento e de toda a produção humana, também hoje é urgente a descoberta de uma orientação segundo esse mesmo princípio universalizante, entendido como factor civilizacional, unificador e verdadeiramente humanizante da sociedade.

---

<sup>1</sup> *Ensaíos* I, p. 135: “A existência deste vínculo demonstrava-a Sócrates a todos os homens - de qualquer classe que fossem eles, de qualquer terra, de qualquer idade, - submetendo-os à maiêutica ou processo pedagógico, que constitui ao mesmo tempo o método essencial da filosofia. Se para aprenderdes o que eu já sei me basta incitar-vos ao pensar correcto, e a dardes à luz o que em vós se oculta (tal é método do pedagogo) é que o vosso pensar, quando coerente, se identifica com o meu pensar; é que recorrendo à inteligência todos obtemos os mesmos partos; é que há um único Pensamento, o qual é comum a todos os homens: é que participamos todos os homens de uma mesma Inteligência [universal]”.

Hoje, como ontem, a pedagogia é fundamental como fermento do progresso da humanidade, progresso que se considera ser não essencialmente material, embora se reconheça que o progresso material tem alguma importância para permitir o progresso da consciência na história e que não é dado de uma vez por todas, mas é antes evolução e devir.<sup>1</sup>

## 2. O que significa educar?

“Educar significa (...) favorecer o crescimento da capacidade de racionalização, de espiritualização, de universalização, de superação dos limites vários que confinam o indivíduo (...)”<sup>2</sup>. Se este é o objectivo da educação, ele só é possível porque a realidade, toda ela, é plástica e relacional. Educar não seria possível se cada um de nós fosse um ser acabado, cristalizado,

---

<sup>1</sup> *Ensaio* I, p. 142: “A Razão não nos faculta um esquema invariável: é uma tendência ordenadora; é [uma tecedora de relações recíprocas,] uma estratégia unificatriz, [que surge] no movimento continuado de um dinamismo qualitativo, e a educação, portanto, tende realmente para o infinito”.

<sup>2</sup> Cfr. *Ensaio* I, p. 160.

definitivamente fechado, para sempre dado e sem qualquer possibilidade de transformação.

Num dos textos que vamos seguir de perto no desenvolvimento desta questão, *Educação e Filosofia*, António Sérgio explica a possibilidade da pedagogia partindo da caracterização de uma qualquer realidade viva. Para merecer ser assim considerada, é necessário que uma realidade se apresente como permeável ao exterior; não há vida estática - seria isto uma contradição nos termos - onde há vida há, de certeza, abertura ao meio, há permutas com o meio; a realidade, desde que concebida como sujeito de alguma acção, é sempre relacional<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Corremos aqui um risco: o de não termos indivíduos isoláveis mas apenas o todo, o de nenhuma das realidades ser individualizável e estarmos sempre em presença de realidades relacionais. Talvez seja esta a realidade que acabamos por ter em António Sérgio - veja-se o que a este propósito diz Manuel Patrício, “A Ética de António Sérgio”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, 48 (1992) p. 229 (De agora em diante: “A Ética de António Sérgio” seguida da página): “Um substancialismo radical e rígido é, evidentemente, incapaz de dar conta dos existentes e do Existente. O mesmo acontece, no entanto, com um anti-substancialismo (um relacionalismo) radical. O activismo integral de António Sérgio é um anti-substancialismo radical. Nenhum existente é «uma coisa rígida», mas nenhum existente é também apenas «uma actividade em evolução contínua»”.

Para António Sérgio esta abertura não implica a diluição do sujeito, fala antes de uma polaridade no sujeito em que um dos pólos é a consciência de si, e o outro pólo é constituído pelo *outro* assumido em mim, como outro-de-mim<sup>1</sup>. O sujeito aprende e transforma-se porque nele há um antes e um porvir, e o presente é uma tensão dinâmica do antes para o porvir. O porvir é o modelo, o outro de mim, que me chama à realização mais perfeita de mim mesmo e que pela *mimesis* eu busco alcançar.

Cada um cresce por imitação de vários outros, de sucessivos eus<sup>2</sup> -já que cada vez que assumo o *outro* o converto num eu. Qualquer imagem que o eu adopta fá-lo

---

<sup>1</sup> *Ensaíos* I, p. 155: “(...) as pessoas, para a criança, passam a ser também *eus*, a possuir subjectividade. Marca isto o advento de uma consciência já completa, que nos aparece polarizada: *eu-ele*; - e começamos projecções ininterruptas destes dois pólos entre si: a estrutura do *eu* cresce por imitação de vários *eles*, de vários *outros*; a noção de cada *ele* é construída e vitalizada com o sentimento do *eu* próprio. A criança poderia dizer, se filosofasse do que nela se passa, que vive «fazendo-se *um* para ser *outro*, fazendo-se *outro* para ser *um*», frase de Camões que me sugere estes versos, também: transforma-se o amador na cousa amada por virtude do muito imaginar, (afirmação de um vaivém criador do intelecto)”.

<sup>2</sup> *Ensaíos* I, p. 156: “Ambos: o *outro* e o *eu* são duas atitudes do mesmo espírito (são momentos inseparáveis da dialéctica do seu pensar). penso o *outro*, começo a ser *outro*; e o eu está cheio, digamos assim, de deposições de vários outros”.

para nela se transmutar. Qual é então o motor íntimo da transformação? O desejo. O desejo do que me falta<sup>1</sup>: “Diversos aspectos do pólo *outro*, - as diferentes ideias dos vários indivíduos que possuíam as qualidades e faculdades que o *eu* desejava para si próprio, e que logrou adquirir - caminhando para o *outro* - pelas veredas da imitação”<sup>2</sup>

A *mimesis*, como imitação do modelo, é o mais importante instrumento de desenvolvimento da aprendizagem e mesmo de toda a vida psíquica: “a nós parece-nos que a imitação deve ser antes considerada o mais importante *instrumento* do desenvolver da vida psíquica, - do processo de relações psíquicas que é a realidade social”<sup>3</sup>.

O homem tem um comportamento imitativo que deriva também da simples necessidade de identidade com os outros homens, da necessidade de participar de uma

---

<sup>1</sup> Mas como sabe o eu o que lhe falta? Faltar-me-á de um modo essencial florir? Com certeza que me falta, mas é de tal modo outro que eu não sinto o facto de não florir como uma falta pessoal. Só se sente a falta do que faz parte já do meu horizonte de possibilidades antecipadamente.

<sup>2</sup> Cfr. *Ensaíos I*, p. 157.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

comunidade e esse aspecto da imitação não é o menos importante. António Sérgio admite mesmo que é uma das formas mais difundidas de imitação. A imitação funciona como um sinal exterior do dinamismo do eu e do seu desejo de aceitação. Imita-se para participar de uma determinada realidade, a imitação é o meio que permite essa participação. Nesta vontade de participar, nesta sedução pela comunhão, deve fundar-se todo o trabalho do educador<sup>1</sup>.

A criança, por excelência educável, pela imensa potência de ser que representa, elege como modelos os que lhe são próximos: o pai, a mãe, os educadores. A atitude destes representa mais do que eles mesmos, representa a lei, e por isso, são responsáveis pela imitação do modelo que representam, sempre que as circunstâncias

---

<sup>1</sup> Ao falar do fenómeno “moda” diz em *Ensaio* I, p. 158: “(...) O facto básico, portanto, não é aí a imitação, como pretendem aqueles psicólogos (*refere-se a Tarde e Baldwin*): é a tendência a participar num intercâmbio de vida psíquica (, da qual a imitação vem a ser um meio). Nessa tendência deve estribar-se todo o trabalho do educador (, educando pela cooperação). (O texto em itálico é nosso).



o requeiram<sup>1</sup>. A educação é assim sempre moral e é dada pelo exemplo da lei incarnada<sup>2</sup>.

O sujeito moral assumido pelo pai, pela mãe, pelo educador em geral, transcende estes mesmos seres concretos, embora esteja neles representado. O processo da *mimesis* não funciona apenas no sentido do aprendiz para o educador mas também no sentido deste último para o modelo que representa. Este eu moral, desejável, amável sobretudo, é um eu de unidade, porque transcende os sujeitos, obedecendo a um modelo racional, cuja imitação tende a estabelecer uma “feição racional na vida comum”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ensaio* I, p. 158: “São os do pai, os da mãe, os de quem a trata(...) aquele mesmo que mostrou à criança o procedimento recomendável deve imitar-se a si próprio quando as circunstâncias se repetirem.(...) existe algures um Eu-Ideia, cujas acções são uma lei: e a lei por sua vez, só ganha vida e arrasta as almas quando se traduz em personalidade, quando se revela em *eu moral*”. O Eu-Ideia a que se refere A. S., é talvez o modelo moral, ideal, que nos impele pelo desejo que dele temos, como causa final, a procurar atingi-lo. Refere-se também ao racional modelar que igualmente nos transcende.

<sup>2</sup> Toda a pedagogia sergiana aponta para um modelo realizativo: não chega nunca dar o conceito se este permanecer vazio, é preciso dar o exemplo. Daí a importância fundamental que vai ter a Escola do Trabalho.

<sup>3</sup> *Ensaio* I, p. 158.

A metamorfose do sujeito, operada na educação, é metamorfose do espírito - onde radica a sua verdadeira essência e a sua possibilidade de autonomia: “A posse da ideia (contanto que seja a verdadeira posse, uma ideia que se assimilou e que não só passou) significa uma modificação da nossa ‘alma’, e o procedimento de acordo com a dita ideia”<sup>1</sup>.

Educar é “não deixar secar a argila”<sup>2</sup>, acenar com ideais que os educandos adotem como seus - e que sejam também do educador, posto que a melhor forma de educar é o exemplo - e que os levem a aspirar a outros mais elevados. Educar requer descristalização, plasticidade, para quem educa e para quem é educado, já que o processo é especular<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> *Esclarecimentos e Interrogações de um Idealista I*, in: *Seara Nova*, Ano 13, nº 410, 1934, p. 23. Há nesta concepção de aprendizagem influência platónica: a um percurso gnosiológico corresponde um percurso ontológico correlativo, se assim não for, não houve verdadeira aprendizagem.

<sup>2</sup> *Sobre a Educação Primária e Infantil*, Cadernos Culturais Inquérito, Lisboa, 2ª ed. s/d. p. 15. A metáfora da argila plástica significa apenas que é necessário manter a plasticidade e preservar essa mobilidade, já que em outros textos como a *Paideia*, *Ensaios VII*, p. 219, diz: “a criança não é uma coisa, não é uma matéria, não é um barro, que nós modelamos como nos der na gana (...)”.

<sup>3</sup> *Ensaios I*, p. 160: “Procurai o educador no varão educável (no de espírito moço) e o homem bem educado no que tomou fome de

Há em todo o esforço educativo a prossecução de um ideal harmónico a atingir e a busca dessa harmonia far-se-á em cada momento na acção. Como o todo é vivo e também ele em movimento, a harmonia precisa de ser constantemente tentada, buscada, ajustada e o processo educativo é um processo indefinidamente aberto<sup>1</sup>.

A receptividade do educando não é absoluta e indeterminada. Há potencialidades próprias no sujeito<sup>2</sup>, uma identidade, um tipo pré-determinado<sup>3</sup>; é a partir

---

educar-se (, de manter-se jovem)” e *Ensaios* I, p. 159: “De tudo isto se conclui que a escola, para ser realmente educadora (dos jovens), deve ser de *actividades sociais* que possibilitem ao educando as atitudes complementares de mestre e de discípulo, de imitador e de imitado, pelas quais se realiza, como vimos, o crescimento da individualidade (...)”.

<sup>1</sup> *Ensaios* VII, p. 219: “Libertação; esforço espontâneo. Isto é: movimento, acto; marcha progressiva para a liberdade; avanço indefinido para o eu racional, para a dessubjectivação da consciência, para a vida unitiva...”.

<sup>2</sup> *Ensaios* II, p. 178: “Cada criança é um dado organismo (físico e intelectual ao mesmo tempo) de que não é factível a pessoa alguma, e por simples processos de educação *mental*, o tirar efeitos persistentes fora dos limites que são ditados pela própria natureza desse organismo”.

<sup>3</sup> *Ensaios* II, pp. 179-180: “A «inteligência», a «capacidade de observação», a «virtude», etc., são praticamente consideradas pelos «curiosos» da pedagogia como espécies de faculdades «livres», intensificáveis indefinidamente pelos processos de educação mental. Não será inútil lembrar agora que tal suposição é uma quimera. Não há professor, por melhor que seja, que crie nos alunos inteligência, nem novos dotes de observação, nem outras intrínsecas faculdades. O

desta base que trabalha o educador e a sua função mais importante, e aquela que melhor se lhe adequa, é identificar que tipo de pessoa é o seu aluno, de modo a poder propiciar-lhe o ambiente que mais convém ao seu desenvolvimento<sup>1</sup>.

Apenas nesse horizonte de possibilidades será frutuosa a educação. Não adianta tentar modificar a natureza do indivíduo, esse seria um procedimento votado ao fracasso. O papel da educação é identificar as potencialidades dos educandos para as desenvolver até ao limite máximo. A actividade do educador é comparável à

---

mestre ensina, sim, a tirar partido do que já se tem, - isto é, das virtualidades do nosso organismo; nesse campo, leva-nos a adquirir atitudes de espírito, ideais de acção, processos úteis, hábitos bons, - e nada mais.

(...) há especializações inatas da inteligência, da memória, da observação, há tendências inatas para a direcção do interesse. As virtualidades de que resultam um bom químico, um bom orador, um bom diplomata, (um bom músico,) um bom matemático, etc.,etc., são intransformáveis entre si.”

<sup>1</sup> *Ensaio* II, pp. 178 e 180: “De aí o esperar-se do educador o que o educador não pode dar; de aí, por outro lado, o de não se lembrarem de lhe pedir o que está realmente no seu poder.(...) O que era possível em muitos casos era descobrir bastante cedo as especializações inatas de cada um, dar-lhes o alimento conveniente, tirar-lhes do caminho os obstáculos inúteis, e dizer-lhes desde logo a direcção a tomar. É arte semelhante à do jardineiro. O jardineiro não desenvolve a planta (esta é que se desenvolve pela força própria);

do jardineiro que não muda a natureza da planta de que cuida nem pode acrescentar nada às suas possibilidades, mas pode e deve eliminar os obstáculos nocivos ao seu desenvolvimento e fornecer-lhe o alimento mais adequado.

Ao falar em trabalho educativo pode incorrer-se no erro de pensar que este é um esforço empreendedor, mas não é assim: o trabalho educativo é, sobretudo, um esforço pela negativa: um ‘agir não agindo’<sup>1</sup>, uma “pedagogia negativa”<sup>2</sup>. Não se trata de desenvolver no educando esta ou aquela virtude, trata-se de conhecê-lo e propiciar o desenvolvimento das virtudes em potência que fazem parte da sua natureza concreta. Espontaneamente, saberão elas recolher do meio tudo o que lhes faz falta para se desenvolverem da melhor maneira. O pedagogo, qual jardineiro, apenas lá está para

---

estabelece porém as condições favoráveis (positivas e negativas) no ambiente [Particular] em que a planta vive”.

<sup>1</sup> *Ensaíos* VII, p. 218: “ Não é a educação - repito - uma coisa que damos aos educandos: é o desenvolvimento de tudo o que de bom já trazam, e a que sómente cumpre desembaraçar a estrada, - provocando-os, em suma a que se levantem de dentro”.

<sup>2</sup> *Ensaíos* II, p. 181: “Não fazer mal: esta pedagogia de abstenção, ou negativa, é muito mais importante e complicada, do que a princípio poderão julgar”.

afastar os obstáculos ou propiciar o enriquecimento do meio para que, na abundância, recolha o aluno o que faz falta ao seu crescimento<sup>1</sup>.

Ao intervir, o professor deverá acautelar-se para não ser tentado a sobre-avaliar o seu papel e as suas possibilidades, embora não possa dispensar-se, nem minimizar-se. A sua tarefa é uma tarefa difícil porque subtil. O desenvolvimento do que já está em germe num ser humano é propiciado no respeito total da sua liberdade, entendida esta como manifestação espontânea das necessidades do organismo, tanto físicas quanto espirituais. Há em cada indivíduo um «eu essencial» a que cumpre dar toda a liberdade para que se desenvolva e manifeste.

Este «eu essencial» ‘sabe’ do que carece para se desenvolver, é uma natureza tão física e tão pré-determinada quanto qualquer organismo vivo, que não poderá transmutar-se noutra de espécie distinta, ainda

---

<sup>1</sup> A visão que António Sérgio tem do papel desempenhado pelo pedagogo está na raiz da sua escolha do método Montessori para o ensino Infantil e Primário. De facto, como à frente referiremos, este método é totalmente não dirigista e estriba-se numa empenhada contenção por parte do professor no que diz respeito a correcção do trabalho do aluno.

que queira. Estão assim pré-determinadas não só características físicas mas também morais e de temperamento<sup>1</sup>.

A. S. preconiza, em teoria<sup>2</sup>, uma pedagogia da diferença: cada ser humano, diferente de outro, deve desenvolver-se e ser estimulado nessa diferença. A educação individual deve aproximar-se o mais possível do ideal de permitir desenvolver em cada um a sua singularidade para que com isso ganhe o todo<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Há um traço de fisicalismo nesta concepção determinista do humano como se observa em *Ensaio* II, p. 178: “Ao falar em tais limites, não só aludimos à quantidade, por assim dizer, mas à qualidade: não só se não pode pela acção *mental*, transformar um estúpido em inteligente, um meditativo num activo, um débil em um forte, mas também se não faz, outrossim, de um individuo inteligente outra espécie de inteligente, de um bom outro bom, de um génio outro génio(...). Se pudéssemos observar com perfeita ciência o organismo físico de um dado homem, desde a conformação do seu encéfalo até os produtos de secreção interna, poderíamos conhecer o condicionamento físico da sua actividade como ser anímico, e dizer, conseqüentemente, as possibilidades de acção social do indivíduo que se examinou. «La force et la faiblesse de l’esprit» diz La Rochefoucauld, «sont mal nommées; elles ne sont, en effet, que le bon ou le mauvais fonctionnement des organes du corps»”.

<sup>2</sup> Na realidade, poderemos encontrar lacunas, mesmo fracassos, na aplicação deste ideal pedagógico, a partir do que entrevemos ser a prática pedagógica presente nas suas propostas concretas.

<sup>3</sup> *Ensaio* II, p. 177: “Interpretaremos isto, porventura, como abstenção de encaminhar os jovens? - Pelo contrário. Significará, na minha doutrina, impelir cada um dos nossos alunos para a *sua* maneira de servir o próximo. - Puro egoísmo, direis ainda. - De modo

O que, em suma, se pede à educação é que fortaleça o individual para que cada vez mais participe do Universal. Será isto uma contradição nos termos? Segundo o nosso autor não o é: a educação é, justamente, o desenvolver no indivíduo, segundo a sua própria natureza, o seu maior expoente de racionalidade, o que o conformará mais perfeitamente ao geral<sup>1</sup>.

Esta perspectiva da educação parece-nos claramente inspirada no significado socrático da pedagogia. Parteiro, no dizer de Sócrates, jardineiro, no dizer de Sérgio, o papel do professor é, em qualquer dos casos, fazer desabrochar, dar à luz, todas as qualidades já presentes no indivíduo.

Também poderíamos encontrar aqui traços do *Émile*, de Rousseau: no indivíduo está uma natureza perfeita que apenas aguarda a maturação para se manifestar, quanto menos a corromperem - é apenas

---

algun: é conservando-se no *seu* caminho ( no papel, na profissão, na ética para que a natureza o destinou) que cada um é mais útil à revolução social”.

<sup>1</sup>*Ensaíos* I, p. 160: “Educar significa, como dissemos, favorecer o crescimento da capacidade de racionalização, de espiritualização, de universalização, de superação dos limites vários que confinam o indivíduo numa pátria ou grupo”.



nestes termos que é visto o contacto com a sociedade em geral - melhor. Esta aproximação não deve, contudo, fazer esquecer as diferenças: contrariamente a Rousseau, na concepção de A. S., o meio não tem por força que corromper e a natureza não é por força perfeita.

Há, por outro lado, em Sérgio um traço aristocrático no entendimento da sociedade, composta de vários tipos sociais, hierarquizados, cujos papéis estariam bem definidos e cuja ordenação era um factor de realização e justiça relativamente a cada um dos tipos sociais biologicamente determinados<sup>1</sup>. Aqui voltamos a

---

<sup>1</sup> Esta sua posição é contestada por Rogério Fernandes como muito conservadora e algo incoerente com outras posições de crítica relativamente ao parasitismo da classe dominante, *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca Breve, 1979, p. 70. (De agora em diante *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, seguida do nº de página): “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 presentes 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”. Mas a posição sergiana pode entender-se de outro modo: pelo facto de pensar que a sociedade tem uma classe dominante parasita não quer dizer que não reconheça que

encontrar, claramente, uma influência platónica, de resto assumida<sup>1</sup>, na concepção da sociedade, que enquadraria e definiria os vários tipos de educação necessários.

### **3. Pedagogia da Acção, Autonomia dos Sujeitos e a Escola do Trabalho**

Toda a pedagogia sergiana privilegia a acção. No fazer há uma dinâmica que produz um efeito mimético da exterioridade para a interioridade: a prática é educadora da mente, não há ensinamento seguro se não provier do exercício prático. Esta convicção está ligada, por sua vez, ao seu próprio entendimento do que significa inteligir uma realidade: isso só é possível no diálogo constante com as dificuldades decorrentes do seu exercício.

A prática pedagógica deve sempre estimular o estudante a fazer o percurso intelectual dos vários momentos de perplexidade e crise experimentados pela

---

a classe dominante é necessária e que possa ser outra com outro comportamento. De resto António Sérgio fala justamente da necessidade de preparar verdadeiras elites. Cfr. *Ensaíos* VII, p. 230.

<sup>1</sup> Cfr. *Ensaíos* I, p. 135 e *Cartas de Problemática*, Carta nº 3, Outubro de 1952, p. 8.

Ciência, momentos de problematização e criação intelectual. Só é possível a clara compreensão de uma inovação ou da solução de um problema se houver a percepção da dificuldade que lhe deu origem. Trata-se de recriar intelectualmente o percurso de questionamento e problematização que foi feito para que o aluno entenda a dificuldade e a clarificação trazida pela solução descoberta<sup>1</sup>.

O caminho do pensar e da criação científica é o caminho da problematização e da verificação pela experiência, é o caminho do teste feito à hipótese de

---

<sup>1</sup> *Cartas de Problemática*, Carta nº 9, Julho de 1953, p. 4: “Creio pois indispensável, pelo que aí fica dito (refere-se à experiência de Torricelli) apresentar a teoria do horror ao vácuo, - de que na generalidade dos compêndios não achei menção; de onde procede que o aluno não poderá bem *entender*, neste caso concreto da pressão atmosférica, o mecanismo psicológico do progredir teórico, os ressortes do método experimental dos cientistas: porque lhe falta a ideia da dificuldade encontrada, à qual cabe o papel de excitar o espanto e a pesquisa. Ora, suponho necessário que o estudante *entenda*, não só os resultados da investigação científica (isto é, as doutrinas já feitas sobre os fenómenos físicos, as que são hoje adoptadas, quando existe uma doutrina universalmente adoptada) mas o próprio caminho porque se a elas chegou; e não só o processo da evolução da ciência, mas também a maneira como o intelecto actua na sua faina aventureira de avançar no saber”.

solução do problema<sup>1</sup>. É neste caminho que devem ser iniciados os alunos, o que lhes dará a possibilidade da experiência das dificuldades e os fará perceber melhor e interiorizar os percursos intelectuais que conduziram às descobertas e as próprias descobertas<sup>2</sup>.

Neste aspecto manifesta António Sérgio uma grande preocupação pelo verdadeiro desenvolvimento do espírito do educando, numa tentativa de estimular a sua curiosidade intelectual e de manter vivo o seu interesse, formando o seu espírito no entusiasmo pela descoberta<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibidem*: “Cumprе acentuá-lo: a chamada «experiência» do Torricelli foi afinal um procedimento que visou contrastear (provar, aquilatar, submeter a exame) a consequência que deduzira da sua hipótese; foi propriamente uma «experimentação» científica, isto é: uma observação com o fito de contrastear a hipótese («contrastear», quer dizer: avaliar, aquilatar, submeter a prova, para verificar se é legítimo, - como se faz para os metais e para as pedras preciosas)”.

<sup>2</sup> *Sobre a Educação Primária e Infantil*, Editorial Inquérito, Lisboa, 2ª ed., p. 71 (De agora em diante *Sobre a Educação Primária e Infantil*, seguida da página): “O bom método pedagógico é o da marcha lógica *regressiva*, ou da descoberta, que vai do concreto para o construto formal, do facto observado para as relações que o regem, dos efeitos para o conjunto das suas causas, das consequências para os seus princípios, dos fenómenos para as suas leis. (...)”.

<sup>3</sup> *Cartas de Problemática*, Carta nº 9, Julho de 1953, p. 6: “Comece-se a lição pela impostação de um problema; mostre-se o sábio perante a dificuldade do problema, -com as suas belas audácias, as suas esperanças fúlgidas, as suas rudes provações, as suas pelezas tristes; introduza-se o saber no quadro geral da vida; abula-se do liceu a tecnologia pura, a compartimentagem estanque; ponha-se em

O ideal de educação que preside a este esforço de encaminhamento dos alunos pela experiência da própria perplexidade, que, em inevitável percurso da razão humana, conduz à problematização e à formação da hipótese tendente a resolver a dificuldade, é o de promover a autonomia dos sujeitos.

Receber uma informação já feita e acabada mata a criatividade, a curiosidade, o espírito inquieto que deve caracterizar aquele que aprende. O saber é sempre *construído* e sempre ao arrepio dos dados sensíveis, contra o ‘saber’ da experiência sensível<sup>1</sup>. Promover a autonomia dos sujeitos é, a este nível, estimular a criação (e re-criação) intelectual. Deve estimular-se nos sujeitos a criatividade, o sentido crítico, a capacidade de problematizar, pois só assim se educa para a autonomia mental e se promove a emancipação dos indivíduos<sup>2</sup>.

---

relevo a *relação inteligível* não só quanto à matéria a que a investigação se aplica mas também quanto ao processo que a inteligência segue para chegar à efectiva compreensão das coisas”.

<sup>1</sup> A. Sérgio cita a este propósito Gaston Bachelard numa passagem da *Filosofia do Não* que sublinha esta necessidade. Cfr. *Idem*, p. 3.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 6: “Decidamo-nos finalmente a treinar os moços para a autonomia mental e para a autonomia cívica, confiando aos rapazes a governação da escola e iniciando-os na faina da criação mental.

Ao promover a autonomia, os pedagogos têm que procurar também formar bons cidadãos<sup>1</sup>. Estas duas vertentes de uma mesma acção pedagógica são como as duas faces de uma mesma moeda: não é possível ser um bom membro da sociedade, com uma atenção ao outro verdadeira e quotidianamente assumida, se não se for, ao mesmo tempo, alguém que, como homem, desenvolveu todas as suas potencialidades, a sua singularidade e diferença.

Promover os sujeitos intelectualmente tem por finalidade promover toda uma sociedade. A ponte feita entre a promoção individual dos sujeitos e a sua intervenção na sociedade é garantida pelo respeito (e culto) do trabalho como redentor do homem, instrumento de dignificação e de socialização por excelência<sup>2</sup>

---

Disse-o o Padre Didon: a educação é a arte de *emancipar* os homens. Emancipar pela problemática”.

<sup>1</sup> *Sobre a Educação Primária e Infantil*, p. 47: “Cumprir às escolas complementares dirigir a atenção da juventude para o bem da comunidade, não pelo cultivo isolado do intelecto, por teorias ou pregações, mas através de perspectivas de melhoramento nas condições de vida do discípulo e na orgânica geral da sociedade, - e antes de tudo pelo treino eficiente da profissão a que se dedica”.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 46: “Todo o trabalho profissional implica, quando devidamente esmiuçado, com o círculo inteiro dos conhecimentos, e mostra a cultura transmitindo-se de geração a geração, como

O facto de a pedagogia de António Sérgio assentar na ideia de que se deve dar prioridade à acção, reflecte-se nas estratégias educativas propostas para o plano prático, na opção muitas vezes reiterada da chamada Escola do Trabalho<sup>1</sup>. Este modelo pedagógico recebe-o Sérgio de John Dewey e de um seu seguidor europeu, o alemão Georg Kerschensteiner<sup>2</sup> e será objecto de um tratamento mais desenvolvido no próximo capítulo.

---

resultado de uma faina humana. (...) Tal deve ser, constantemente, o procedimento de quem ensina: prolongar aos confins do Universo, tanto no espaço como no tempo, todos os gestos do trabalho humano”.

<sup>1</sup> *Ensaio* I, p. 161: “Como ao trabalho andam ligados os nossos deveres essenciais, podemos exprimir-nos por esta forma. organizar a escola futura por comunidades de trabalho, e segundo a ideia de uma economia justa”.

<sup>2</sup> António Sérgio bebe no modelo americano do *learning by doing*, aprender fazendo. A pedagogia é prática realizativa, não pode viver apenas do que se houve do professor ou lê nos livros. Requer trabalho e o trabalho manual, os actos concretos, ensinam muito mais do que a lição livresca. Dewey na América e o alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932), na Europa - este último influenciado em larga medida por Dewey - foram os criadores e impulsionadores da chamada ‘escola do trabalho’ ou ‘escola activa’. Em Munique surgiram as primeiras escolas da Europa com esta orientação. Este movimento teve a atenção de António Sérgio e a figura e doutrina de Kerschensteiner teve sobre ele grande influência. É na linha democrático-pragmática de Dewey, e na social-cívica de Kerschensteiner e Ferrière, que se encontram as raízes das concepções pedagógicas de Sérgio. Cfr. Joaquim Montezuma de Carvalho, *António Sérgio a Obra e o Homem*, Arcádia, Lisboa, Julho de 1979, p. 309, (de agora em diante *António Sérgio a Obra e o*

Com o objectivo de corrigir a desordem reinante na produção e a predominância de atitudes de “*estadismo* ou costume de recorrer ao Estado para ele tratar da nossa vida”; “*Bacharelismo*, ou educação pela palavra e pelo livro” e “*burocratismo* ou fome universal do emprego público e correlativa incapacidade de ganhar a vida independente”<sup>1</sup>, deveria a educação - a começar pela escola primária - deslitterar-se, “dando ao trabalho manual o lugar devido (que é o maior), e fazendo tender todos os esforços para a actividade produtora”<sup>2</sup>.

---

*Homem*, seguido da página). Também Sérgio Campos Matos dirá em “Diálogos de Doutrina Democrática” in *Revista de História das Ideias*, Instituto de História das Ideias - Faculdade de Letras, Coimbra 1983, pp. 547-8: “Pela importância que atribui à educação do povo, à instrução primária, pelos métodos que propõe de participação *activa* do aluno, de *self-government* escolar, Sérgio enquadra-se na corrente da pedagogia liberal em que o pedagogo norte-americano John Dewey não terá deixado de exercer notável influência. Por outro lado o projecto de criação de uma instrução primária superior - com o objectivo de formar quadros intermédios, dotando-os de uma cultura geral e de uma especialidade técnica - não é estranho o conhecimento das chamadas escolas de continuação alemãs, criadas por Kerschensteiner.”

<sup>1</sup> António Sérgio, *Considerações Histórico-Pedagógicas*, Porto, Renascença Portuguesa, 1915, p. 51, (de agora em diante *Considerações Histórico-Pedagógicas*, seguido da página).

<sup>2</sup> *Considerações Histórico-Pedagógicas*, p. 51. Falámos atrás na influência de John Dewey no pensamento de Sérgio vejamos o que dizia Dewey a propósito dos trabalhos manuais em *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, USA,



A pedagogia pelo trabalho seria essencial à sociedade portuguesa, porque seria um modo de regenerar a sua mentalidade, formando-a na valorização do trabalho e da produção. Ainda que importado, o modelo da ‘Escola do Trabalho’ adequa-se-nos perfeitamente, uma vez que se encontram múltiplas razões, nos vícios que apresenta a nossa sociedade, para justificar este modelo pedagógico. Sendo o modelo que se afigura mais adequado para garantir o nosso desenvolvimento económico<sup>1</sup>. Começa por ser uma

---

21st Impression, 1965, p. 19: “In educational terms, this means that these occupations in the school shall not be mere practical devices or modes of routine employment, the gaining of better technical skill as cooks, seam-stresses, or carpenters, but active centres of scientific insight into natural materials and processes, points of departure whence children shall be led out into a realization of the historic development of man”.

<sup>1</sup> “Pela Pedagogia do Trabalho” in: *A Águia*, nº 27, pp. 95-96, vol V, 2ª Série, Porto, Renascença Portuguesa Janeiro a Junho de 1914 (e agora em diante: *Águia*, seguida do nº e da página): “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. O tratamento cumpre por isso que seja intenso, e que actuem concordemente o esforço do economista e o esforço do educador. (...) A causa e a consequência de tudo isto é a nossa ignorância do trabalho, possibilitada por condições históricas especialíssimas; - e o que se deduz desta verdade histórica é que *a*

pedagogia de realidade que há-de converter a nossa sociedade de dispersa e divergente do essencial, em sociedade empenhada, concentrada no que mais importa, ajustada ao desenvolvimento económico do resto da Europa. A. S. critica o modo como actua a pedagogia vigente que não prepara para o trabalho:

“até nova ordem, ensinemos que os verdadeiros instrumentos de conquista são a charrua, o tear, o capital, e que um território só é nosso quando nele, muitíssimo mais que funcionários e soldados, há trabalhadores nacionais”<sup>1</sup>.

O autor vê no parasitismo que grassava na sociedade portuguesa um fardo que a todos interessava alijar. Uma educação que não se limitasse a produzir indivíduos falhos de iniciativa e incapazes de pensar, e que contrariasse este vício da aspiração a funcionário público como preocupação central dos que vão à escola, era fundamental para operar a mudança pacífica e profunda da sociedade que alterasse as mentalidades.

Para a concretização do objectivo de fazer com que a sociedade portuguesa se preparasse para o futuro,

---

*nossa futura pedagogia deverá ser, essencialmente uma pedagogia do trabalho e da organização social do trabalho”.*

era então vital transformar a educação, que se mantinha nos mesmos moldes há mais de um século, e que, por isso mesmo, não era a adequada para preparar os jovens para a sociedade que o desenvolvimento científico reclamava<sup>2</sup>. A opção pelo trabalho é aquela que - em seu entender - contraria de modo estrutural o vício do parasitismo e da desatenção à verdadeira produção de riqueza, o que, por vicissitudes históricas várias, entre elas a expansão colonial, se arreigou ao nosso modo de ser.

Há nesta escolha da pedagogia do trabalho, um outro objectivo, agora de índole social<sup>3</sup>: diz Sérgio, a

---

<sup>1</sup> *Considerações Histórico Pedagógicas*, p. 53.

<sup>2</sup> *Ibidem*: “Trabalho, método, perseverança, iniciativa: como se vê não figura nesta innumeração a memória. A memória não desloca no universo um grão de areia: e no entanto (...) é ainda a única faculdade que se cultiva nas nossas aulas, (...) Discurso do professor e leitura do compêndio devem entrar em mínima dose no processo educativo. Sejam simples auxiliares do trabalho principal, quer dizer dos exercícios práticos e manuais, do estudo particular (que cada aluno deve fazer individualmente e por si próprio) de problemas concretos e determinados, - no laboratório, na oficina, no horto escolar”.

<sup>3</sup>No prefácio à tradução portuguesa de *Transformemos a Escola* de La Ferrière, citado por Rogério Fernandes *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 71, diz: “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

dado momento, que se as crianças passarem a dar mais importância ao trabalho realizado, à obra feita - o que se poderá conseguir atribuindo prioridade aos trabalhos manuais desde o ensino infantil - passarão a dar mais valor às classes trabalhadoras, contribuindo essa medida para uma diminuição da distância entre as classes, que vai acontecendo de uma forma lenta mas segura. O modelo escolar privilegiado para concretizar esta transformação pelo exercício redentor do trabalho é a constituição dos municípios escolares, que, ao mesmo tempo, têm por função habilitar o indivíduo para a prática da cidadania.

É ainda em Dewey que António Sérgio se inspira para conceber o modelo da escola do auto-governo ou a república escola<sup>1</sup>. Aqui o trabalho aparece como sustentáculo da comunidade escolar, não apenas entendido como meio pedagógico por excelência, mas com todo o valor social que tem: o aluno não pode obter

---

Trabalho; o outro, a realização da Liberdade na vida da gente adulta, pela educação das crianças no regime da Liberdade”.

<sup>1</sup> Embora seja de Dewey a filosofia deste modelo de escola, António Sérgio cita sistematicamente como exemplo, Wilson Gill, que foi o fundador das *School City*, e também William Ruben George o fundador da *George Junior Republic*.

coisa alguma, nem garantir a sua própria subsistência sem trabalho, *nothing without labor* é o lema da George Junior Republic, também ela inspirada nos ideais de John Dewey.

Nesta escola modelo, que António Sérgio estuda pormenorizadamente na *Educação Cívica*, o estudante trabalha para garantir o seu sustento dentro da escola. Acumula o trabalho com as aulas - trabalho no sentido mais tradicional do termo -. Trata-se de uma replicação da sociedade adulta, como adiante veremos. No modelo de repúblicas escolares pretende-se que o trabalho seja um pilar fundamental de toda a estrutura, os alunos podem - pela natureza da própria república - experimentar, ou ‘estagiar’, em vários ofícios até encontrar aquele que melhor se ajusta a cada um deles.

Estruturada como uma comunidade de trabalho, a escola desempenha um papel socializante fundamental. Trata-se de educar o cidadão, de formar o homem como elemento da comunidade humana. Para Sérgio, não é possível haver educação sem que se atente a esta função: o homem é um ser social e só compreendendo essa

realidade e formando-o para que mais perfeitamente nela se integre, se educa verdadeiramente.

#### **4. O Município Escola e a Formação das Crianças - abordagem crítica.**

A escola desempenha um papel fundamental na integração na sociedade, papel que não se pretende descaracterizador, mas antes capaz de desenvolver o sujeito na sua singularidade para que ele melhor encontre o seu lugar no todo. A efectivação deste objectivo supõe converter a escola numa micro-sociedade - organizada à imagem da sociedade dos adultos - daí o entusiasmo pelo município escola<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>A *Função Social dos Estudantes*, Renascença Portuguesa, 1917, p. 27, (de agora em diante, *A Função Social dos Estudantes*, seguido da página): “Na Educação Cívica pelo *self-government* (a primeira das três formas de preparação social que lhes proponho) os estudantes de uma escola organizam-se como um corpo político independente, fazem as suas leis, elegem os estudantes responsáveis pela ordem, constituem os tribunais que hão-de julgar as suas faltas: tudo exactamente como deveria ser numa sociedade autónoma de adultos”. Os méritos deste tipo de educação são também louvados em *Ensaios I*, pp. 160-161: “Ora é tocando num piano que se treina o organismo do artista para a ordenação dos seus movimentos; analogamente, é agindo, e agindo *numa sociedade*, [dentro de um plano de ordenação social,] que podemos fazer o verdadeiro treino na

A. S. consagra várias páginas a tecer recomendações sobre como deve funcionar realmente este modelo de escolas e é claro que nelas subsiste esta preocupação de replicar a sociedade adulta. Mas, como muito bem faz notar Manuel Ferreira Patrício, em *A Ética de António Sérgio*, os arremedos da sociedade adulta são caricaturas dessa mesma sociedade e devemos questionar-nos acerca do seu valor pedagógico.

Podemos, de facto, perguntar se a escola não deveria ser apenas a escola - no sentido clássico do termo - em toda a sua verdade, já que, tal como é, imita-se a si própria e ao seu crucial papel, numa fase importante de socialização do sujeito, a infância e a juventude. É verdade que António Sérgio nos diz em outros textos que as crianças devem continuar a ser crianças na escola, e é vida de crianças que devem levar, mas contradiz-se logo

---

ordenação moral das nossas acções: (...); e Bernardes: «virtudes são hábitos bons; hábitos bons adquirem-se por exercícios de actos; exercício depende de ocasiões; e ocasiões quem as há-de ministrar senão uns aos outros?» (...) a primeira condição de uma escola educativa, portanto, é ser um ambiente social: um ambiente social escolhido, simplificado, purificado, com a quase exclusiva preocupação de a si próprio se aperfeiçoar - de [ a si ] se organizar para [uma maior] justiça - mas sob o mesmo condicionamento da

de seguida nas prescrições concretas de como deve funcionar a escola e no questionamento dos papéis do professor e do aluno.

Quando o entendimento da questão parece apontar para a antecipação do papel do adulto no desempenho escolar da criança, poderemos perguntar - ainda com Manuel Patrício - se não estaremos a anular uma fase importante do seu desenvolvimento que contribuiria para a boa formação do adulto completo, harmónico e apto a tarefas de maior responsabilidade. Em vez de pretender criar falsas situações que replicam a sociedade adulta, que por serem teatralizadas não terão nem o mesmo valor pedagógico nem o mesmo rigor, porventura deve a escola ser entendida no seu conceito mais tradicional e com isso transmitir a verdade de uma formação moral e social de carácter específico, e que desde há muito se reconhece ter um papel fundamental no crescimento dos indivíduos.

Por outro lado, António Sérgio diz que a escola não deve fornecer preparação especializada com vista ao adestramento para uma sociedade determinada, uma vez

---

sociedade real adulta [e que dê consciência dos problemas reais de que depende a reforma da sociedade adulta]”.



que, muito provavelmente, essa preparação se revelaria inadequada no futuro, voltaremos a esta questão no próximo capítulo. Mas, se a escola não deve educar para modelos concretos de sociedade - porque o que importa é a boa “ginástica mental” e capacidade de adaptação - porque é que se devem antecipar vivências de adulto na criança e não formar gradualmente os sujeitos deixando-os ser crianças, verdadeiramente, em sociedade com os seus pares e com os adultos, na escola, com papéis bem definidos, e propiciar assim a formação de indivíduos virtuosos e adaptáveis à sociedade adulta ?

A réplica, pensamos, não deve ser “à letra” mas “ao espírito”. A escola não precisa de ser uma micro-sociedade que replique a sociedade adulta, basta-lhe que seja uma sociedade infantil, regida por adultos, para lhes permitir o reconhecimento dos vários papéis, e desenvolver na criança o adequado espírito social, bem como o sentido da autonomia e da responsabilidade cívica.

## **5. Equívocos da Educação Contemporânea**

No Séc. XVIII, recorda A. S., os filósofos do iluminismo esperavam que a divulgação do saber fosse um factor civilizacional suficiente para fazer com que os bárbaros vissem os seus erros e optassem pela recta razão e pelos valores morais<sup>1</sup>. Achou-se, portanto, que a origem de todos os males da humanidade estava inequivocamente ligada à ignorância. Com a mesma ingenuidade se acreditou na primeira metade do Séc. XIX, que esse papel de ilustração moral cabia à ciência. A ciência constitui-se, assim, em conquista civilizacional de importância extrema: civiliza-se o homem dando-lhe uma centelha do saber científico e ele liberta-se dos seus instintos e passa a actuar como ser de razão<sup>2</sup>. A moral reduzia-se, então, à divulgação da ciência e não era apenas a moral que a ciência julgava substituir com vantagem mas também a religião<sup>3</sup>. Não havia, então,

---

<sup>1</sup> Cfr. *Ensaio* I, p. 98.

<sup>2</sup> Criticando embora a ingenuidade desta posição, António Sérgio acaba por manter uma posição semelhante quando pensa que ao atingir o nível da razão o homem alcança a universalidade e a razão, enquanto razão universal, é o quilate quer científico quer moral.

<sup>3</sup> *Ensaio* I, p. 99: “(...) a ciência dever-se-ia constituir em filosofia, e substituir a religião: o homem, reduzido às operações lógicas que o empirismo admite, à {passiva} experiência e à inferência,

problema humano que a ciência não estivesse a ponto de resolver, esgotando-se o homem numa série de características catalogáveis algures num qualquer catálogo de uma qualquer ciência. Assim entendida a moral, o vício e a virtude não eram mais que produtos de natureza física como quaisquer outros<sup>1</sup>.

Segundo António Sérgio este deslumbramento ingénuo pelas possibilidades da ciência redundava numa percepção omnímoda e empobrecida do homem, não distinguindo nele a presença de vários níveis e tipos de realidade - o biológico, o psíquico e o espiritual -, havendo, na prática, uma redução de todos os níveis ao biológico. Essa miopia terá conduzido a uma visão

---

dignificaria a pessoa, reorganizaria as sociedades, realizaria a fraternidade e a igualdade”.

<sup>1</sup> *Idem*, p. 101: “Por tudo isto se infiltrava a tendência a considerar o mal e bem como caracteres sem importância, e até a predilecção pelas depravações interessantes. De Taine, estreito mas sincero espírito, fixavam-se uma frases que quadravam com as tendências gerais, e essas mesmas mal compreendidas ou deturpadas, como a de que «o homem faz a sua obra como a abelha faz o seu mel», «a obra de arte é um produto da raça, do ambiente e do momento», «o vício e a virtude são produtos, como o vitríolo e o açúcar». O público e os pseudo-sábios interpretavam segundo a moda, e de nada servia que o escritor viesse depois explicar, por exemplo, que o vício e a virtude eram produtos, no seu pensamento, eram produtos *morais* e não físicos como o açúcar”.

grosseiramente materialista da realidade<sup>1</sup>. Esta atitude generalizada em relação aos vários modos de abordar a vida e aos vários problemas do homem não poderia deixar de se reflectir na educação. A pouco e pouco encheram-se os programas com dados da ciência, reduzindo a educação a uma armazenagem de conhecimentos, fazendo uma opção pela quantidade em detrimento da qualidade, o que teve como funesta consequência a dispersão do espírito quando o que importava promover era a sua concentração<sup>1</sup>.

O estudo das ciências tornou-se central nos programas e *curricula*, em detrimento da formação dita humanista, e mesmo quando esta se manteve, pelo menos na sua aparência exterior, os métodos científicos foram estendidos ao âmbito das humanidades, mesmo da

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 103: “Ao mesmo tempo, enquanto a literatura se vangloriava assim de materialista, mais descritora dos costumes (e dos maus costumes) que dos sentimentos, mais curiosa do biológico que do psíquico, {do psíquico que do espiritual,} dos factos observáveis que do seu sentido, (...) e proibia representar Deus, por exemplo, ou os anjos, pela simples razão de que ninguém os vira. Não eram factos passivamente recebidos, medidos, classificados: não tinham direito de vigorar na arte reduzida a placa de fotografia. Ver e apalpar eram o único critério: de aí a negação dogmática de toda a realidade que não visse, e a pretensão de ter resolvido todos os problemas quando diante deles se fechassem os olhos (...)”.

literatura<sup>2</sup>. As ciências, com todo o mérito que têm, pelo treino que proporcionam para “discernir as evidências” ou dar modelos ou métodos, são prejudiciais quando se aceita o seu predomínio absoluto: a ciência positiva, separada da moralidade, torna-se uma forma superior de força, mais perigosa e poderosa que a força bruta<sup>3</sup>. Por outro lado, o estudo da ciência que se fortalece na comprovação experimental e dela carece, treina os espíritos, inclusive e sobretudo o das crianças, a não acreditarem senão no que pode fazer-se acompanhar de uma representação sensível, o que incapacita para a compreensão de realidades abstractas das quais não existe representação sensível. São desta ordem os conceitos morais, religiosos e estéticos<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. *Ensaio* I, pp. 103-104.

<sup>2</sup> Cfr. *Ensaio* I, p. 101.

<sup>3</sup> *Ensaio* I, p. 110: “Com efeito se as ciências nos facultam métodos, nos dão modelos do que é a verdade, nos habituam a discernir as evidências, têm {elas} ao mesmo tempo, quando reduzidas a si próprias, muito graves inconvenientes. Que é a ciência positiva separada da moralidade, senão uma forma superior de força, e mais perigosa que a força bruta, porque mais poderosa do que ela é?”

<sup>4</sup> *Idem*, p. 111: “O estudo das ciências habitua à observação dos objectos, levando a só acreditar no que se verifica pelos olhos; e se este desenvolvimento do espírito positivo é útil no domínio das ciências físicas, não deixa de ser verdadeiro perigo em outras esferas espirituais: acostuma-se a criança a exigir para cada palavra uma

---

*representação* precisa e, em última análise, sensível; ora, a precisão material não dá ao mesmo tempo intuição moral; «quando lhe falardes de dever, ou de honra, que objecto material imaginará? Por detrás dessas palavras sublimes que coisas observáveis poderá pôr?»».

# CAPÍTULO III

## A PRÁTICA EDUCATIVA PROPOSTA

### POR ANTÓNIO SÉRGIO

#### **1. Diagnóstico da Situação do Ensino em Portugal**

O diagnóstico de António Sérgio sobre o estado da nossa educação começa com a análise histórico-económica da sociedade portuguesa. Sérgio reconhece uma e outra vez<sup>1</sup> que a expansão quinhentista foi obra de inteligência, mas “promessa que não se cumpriu”<sup>2</sup>. Nessa altura soubemos realizar o espírito e iluminar a Europa com o nosso exemplo; depois, indo com mentalidade predadora atrás do ouro, das especiarias, dos diamantes, atrasámo-nos em relação ao resto da Europa e permanecemos numa miséria, dourada primeiro, e depois já nem isso<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf., por exemplo, “A Conquista de Ceuta” *Ensaio* I, pp. 253 e p. 270-271; *Ensaio* II, p. 27.

<sup>2</sup> *Ensaio* II, p. 27

<sup>3</sup> *Considerações Histórico-pedagógicas*, p. 28: “Conta Damião de Goes que viu «muitas vezes na Casa da contratação da Índia mercadores com sacos cheios de dinheiro de ouro e prata para fazerem pagamento do que deviam (...)». Éramos pois opulentos, na

Na sua análise da política portuguesa depois de D. João III conclui que se promoveu uma descapitalização do Reino: descapitalização de gente, por um lado, com a pilhagem e expulsão dos Judeus<sup>1</sup>, e descapitalização de qualquer tipo de produção, por outro. Com o ouro e as especiarias que a exploração das colónias rendia, e com a correspondente entrada de capital que isso significava, comprava-se tudo feito no estrangeiro que desembarcava, pronto a utilizar, no Terreiro do Paço; isto fez com que a produção nacional e o necessário desenvolvimento da indústria e da agricultura não se dessem entre nós<sup>2</sup>.

---

apojadura de tanta riqueza? Éramos miseráveis:(...) faltava-nos a actividade produtora (agricultura, fabricação), verdadeira riqueza, estabilizadora da economia e força educativa por excelência. No meio de um carnaval estonteante a nação era mendiga”. (Optámos em todas as transcrições por actualizar a grafia do português, por julgarmos facilitar a leitura. Reproduzimos sublinhados e itálicos, quando existem, em todas as transcrições).

<sup>1</sup> *Idem*, pp. 33-34: “Perseguidos em Portugal, foram os judeus fomentar os progressos económicos da Holanda e da Inglaterra, sendo incalculável o que perdemos em capitais e energia produtora com esta obra *purificatória*. Exauriram-se as artes rurais e as fabris dos seus trabalhadores mais valiosos, notando-se desde logo maior falta de braços e de capitais (...)”.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 24 e 30 respectivamente: “Entretanto os filhos dos lavradores iam fugindo cada vez mais para as cidades; extensas campinas outrora férteis reduziam-se até um sexto da sua antiga cultura, rodeando povoações quase desertas” e “D. Manuel mandava



Em consequência desta política, os Nobres - ao contrário do que teria acontecido, por exemplo, em Inglaterra - abandonaram a actividade produtiva para empunharem a espada, embarcados, ou para viverem a expensas do Rei e gravitarem em torno da Corte. Este mal não foi apenas nosso, mas de toda a sociedade da Europa meridional<sup>1</sup>. Esta opção pelo ócio e por um certo culto da aparência deformou, deseducou, a mentalidade portuguesa, instalando vícios de tal modo arraigados que chegaram a informar o modo de ser do português contemporâneo. A rigor, diz A. S., não temos autênticos portugueses desde a época de 500: desde então, os verdadeiros portugueses encontram-se nos que

---

procurar trabalhadores no estrangeiro, e até bombardeiros e operários de construção naval”.

<sup>1</sup> *Idem*, p. 13: “Foi essa forte nobreza rústica, educada pelo temperamento do velho saxão particularista, que conferiu a superioridade à Inglaterra e lhe deu a base da expansão, - de uma verdadeira expansão de desenvolvimento, e não fictícia como a nossa. O contraste com as nações meridionais é completo e decisivo: cá (Espanha, Portugal, França) todo o esforço de crescimento vai oposto ao sistema feudal: o elemento basilar da nação, o terceiro estado, trabalha pelo poder central contra os nobres, que, arrancados do solo, se vêem compelidos à mendicidade dourada de cortesãos (...) em Inglaterra, pelo contrário, todo o esforço se dirigiu contra a absorção pela realeza: o elemento essencial da nação é a *gentry*, isto é, a nobreza *rústica*”.

procuraram cultivar-se no estrangeiro e ultrapassar os limites de uma visão tacanha que caracterizou a nossa mentalidade nos últimos séculos<sup>1</sup>.

Vimos atrás que, economicamente, o país tinha feito opção pela dependência em relação à riqueza externa e politicamente - como consequência das opções económicas - tinha optado pelo isolamento. No dizer de A. S., enquanto o movimento para os descobrimentos significara um descobrir mundo para a Europa, o fechamento em relação ao Novo Mundo, manifestado no modo como colonizámos, isolou-nos do resto da Europa, na cegueira de uma mentalidade deprecadora, gastadora e nada empreendedora<sup>2</sup>.

Por conveniência da governação, os sucessivos reis tornaram a nobreza dependente e parasitária e a

---

<sup>1</sup>*Ensaio* II, pp. 27-28: “Depois dos dias do Quinhentismo, o que se chama espírito moderno nunca mais vigorou na nossa terra, - se bem que brilhasse, por vezes, em alguns portugueses excepcionais, que se cultivaram no estrangeiro, que se não entenderam com os seus patrícios, e que combateram sem resultado a mentalidade do seu país”.

<sup>2</sup>*Considerações Histórico-pedagógicas*, p. 35: “Depois, se navegando para o Oriente fomos os instrumentos necessários à civilização europeia, absorvendo-nos no seu saque separámo-nos por séculos dessa mesma civilização: foi a longa noite do Isolamento, que ainda dura....”.

consciência nacional do que mais convinha às elites - exceptuando alguns espíritos privilegiados - confundia-se com um parasitismo da coroa, com a obtenção de um lugar na corte. Herdeiras desta mentalidade e fiéis a esta tradição, as gerações seguintes continuaram a considerar que seria a obtenção de um lugar no parlamento ou nos cargos públicos do Estado o que mais convinha à elite<sup>1</sup>. Este tipo de mentalidade, corrompida pelo dinheiro fácil e pelo seu mau uso, subverteu os valores que presidiram a políticas como a da educação. Assim se compreendia que o sistema de ensino português há muito privilegiasse um pseudo-saber, desenraizado da produção, e das suas

---

<sup>1</sup> Não será este o conceito de elite que Sérgio vem a defender, a esta chamará antes oligarquia. Aqui deverá entender-se no sentido de extracto dominante da sociedade: *Considerações Histórico-pedagógicas*, pp. 47-52: “A verdadeira cultura anda adstrita às necessidades da produção, e essas necessidades não as tinha o Portugal brasileiro (...)” e mais à frente: “É que na iniciativa produtora, mais ainda que uma necessidade económica, está um requisito moral da sociedade portuguesa. O trabalho produtor é o melhor meio educativo; a política não sairá do banditismo desenfreado enquanto uma pedagogia industrial não descongestionar de mendigos o Terreiro do Paço e o Parlamento. (...) O certo é que a realidade pedagógica continuou sendo a do século XVIII no seu espírito e objectivo: fazer escribas, desembargadores e rimadores; e por falta de uma escola do trabalho (...) a nação atolou-se nos empréstimos e revolveu-se em lutas políticas cuja mola fundamental era o assalto ao emprego público”.

necessidades, abstracto e livresco, que servia apenas à manutenção do estado de coisas, mas não libertava nem esclarecia os espíritos<sup>1</sup>. Tratava-se de um tipo de ensino que preparava apenas para o exame final, com o qual o Estado se certificava que o indivíduo tinha características para desempenhar um cargo público, cargo onde não se requeria, nem era útil, o verdadeiro conhecimento e onde a iniciativa era tida como rigorosamente prejudicial<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ensaio* VII, p. 232: “Lede, por exemplo, as nossas leis de instrução pública; lede os programas dos nossos cursos, - e direis logo que tudo aquilo parece feito expressamente para impedir o entendimento, a clara visão do real humano; e, além disso para abalar o forte querer.” e também em *Sobre Educação Primária e Infantil*, p. 7: “ Permitam-me notar, antes de mais, que a incompetência da escola não seria tão grande se o objectivo do ensino fosse encher, digamos assim, os estudantes com o abstracto conhecimento das afirmações da ciência. Mas o objectivo não é não deve ser esse: é fazer a *cultura* de cada espírito, (...), é treinar as inteligências, a fim de as tornar cada vez mais plásticas, universalistas e libertas de limitações, como exige a moderna democracia: é familiarizar a juventude com o manejo das realidades, preparando no estudante um produtor moderno, (...) - entendendo-se por isto, quer o produtor no domínio económico, quer o criador na ciência e na arte; o objecto do ensino, em resumo, é fomentar a capacidade de um desenvolvimento contínuo, de uma racionalização interminável da experiência,(...)”.

<sup>2</sup> *Considerações Histórico-pedagógicas*, p. 15 (nota): “(...) o Estado estabelece a selecção por meio de exames e de concursos, teias de aranha para a empenhoca: donde resulta que a escola pública, com o seu programa, visa atulhar o capa-e-batina como um armazém de bacalhão, desprezando o carácter e a iniciativa: a última, aliás, incombinável com este sistema, porque a mesa da secretaria convém sobretudo aos que não a possuem”. *Ensaio* II, p. 160-161; “nas

Baseado em recolhas de depoimentos de professores, considerava António Sérgio que o ensino em Portugal, desde o ensino primário ao superior, se encontrava cristalizado numa forma que era absolutamente prejudicial ao “progresso da democracia”<sup>1</sup>. Daí que o lado estático, desarticulado das realidades, promotor de uma aparência de saber mas completamente vazio e desencarnado, imprestável para fazer progredir “a grei” e o país, fosse reiteradamente destacado por António Sérgio nas suas investigações. No ensino primário, por exemplo, as crianças decoravam conceitos que para elas continuavam vazios<sup>2</sup>, com vista à

---

sociedades de formação comunitária de *Estado*, de que Portugal é o exemplar mais perfeito, as comunidades familiares dissolvem-se na grande comunidade do Estado: a juventude conta sobretudo com os lugares da burocracia e do exército; a base da educação está então no Exame (exame escolar e exame concurso): a faculdade espiritual importante não é aqui a iniciativa(...), mas sim a Memória (...)”.

<sup>1</sup>*Ibidem*: “Em resumo, segundo estes depoimentos de professores e pelas próprias palavras deles, não temos ainda ensino infantil; o primário fomenta a criminalidade, e arruína 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>2</sup>*Sobre Educação Primária e Infantil*, p. 11: “Os resultados são desta ordem: na última época de exames uma criança definiu e explicou -

preparação para um exame que não confirmava o que realmente sabiam, mas apenas qual a sua “sabença”.

A este propósito escreve:

“É impossível avaliar o mal imenso que tem feito a Portugal a instrução primária, com as ideias retrógradas que a dominam. O sociólogo dir-lhes-á que quem na escola aprendeu a ler sem se treinar para o trabalho virá a ser um *déclassé*, um elemento de desordem na sociedade; o psicólogo dir-lhes-á o seguinte, que foi escrito por Claparède: “o uso prematuro da leitura inibe, paralisa, perturba, o desenvolvimento normal do espírito infantil” A leitura modifica completamente a atitude natural da criança: de activa torna-se passiva; em vez de experiências armazena palavras na cabeça”<sup>1</sup>.

A avaliar pelo que aqui é dito, no ensino primário cometiam-se erros pedagógicos com consequências especialmente graves, porque deformantes do carácter dos indivíduos. A este nível o ensino dito livresco - e o ensino pode ser livresco pela palavra do professor, desde que o aluno não possa comprovar na experiência o que

---

perfeitamente - o fenómeno da ebulição; mas declarou, perguntada, que nunca vira esse fenómeno. Vira-o, sem assomo de dúvida; mas não o reconhecia como tal; às palavras não correspondia percepção alguma, experiência alguma”.

<sup>1</sup> Cfr. *O Ensino Como Factor do Ressurgimento Nacional*, Tipografia da Renascença Portuguesa, Porto, 1918, p. 29. De agora

lhe está a ser ensinado<sup>1</sup> - tem como consequência matar a criatividade da criança.

O ensino liceal enfermava dos mesmos males: era abstracto e livresco e não proporcionava aos jovens uma verdadeira formação. Tendo feito uma aposta num modelo de ensino tão abstracto, o país contava com muitos jovens saídos do liceu sem qualquer preparação para a vida produtiva e carecia de um tipo de escolas alternativo - as Escolas Primárias de Continuação - que absorvesse aqueles que não tinham capacidade, ou interesse, para ingressar no ensino superior.

O juízo acerca do ensino superior é particularmente negativo: verdadeiramente não possuíamos ensino superior<sup>2</sup>. O fechamento das nossas

---

em diante *O Ensino Como Factor do Ressurgimento Nacional*, seguido da página.

<sup>1</sup> *Sobre Educação Primária e Infantil*, p. 12: “O ensino não deixa de ser livresco (como muitos julgam) quando se troca a leitura do compêndio pela de apontamentos ditados pelo professor, ou pela audição da palavra deste; é livresco se o aluno encontra a ideia já feita já pronta (quer no livro quer na boca do mestre) em vez de a fazer o próprio aluno, convenientemente encaminhado, sobre o facto concreto maneado por ele”.

<sup>2</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, pp.16-17: “Chegados finalmente à Universidade, veremos que apesar dos esforços de algumas personalidades beneméritas, entre as quais o actual e ilustre reitor da Universidade de Lisboa, se não criou ainda o

escolas ao que se passava e estudava no estrangeiro, aliado à má preparação com que os alunos chegavam à Universidade e à fraca preparação dos professores, fazia com que o panorama do ensino superior não fosse melhor que o dos outros níveis de ensino<sup>1</sup>.

## 2. Estratégias para a Reforma do Ensino em Portugal

---

espírito universitário, e portanto a verdadeira Universidade. Afirma muito bem o professor Celestino da Costa que «na realidade as universidades portuguesas não existem; são meras fórmulas burocráticas sem consciência clara da sua missão» Isto mesmo foi dito na própria Universidade de Lisboa, em oração de sapiência, pelo professor Azevedo Neves”.

<sup>1</sup> O ensino superior enferma do que António Sérgio chamou o “bacharelismo” que privilegia o decorar da sebenta e a fidelidade acéfala e acrítica ao “mestre” com vista à obtenção de um diploma como diz em *Considerações Histórico-Pedagógicas*, p. 51: “(...) este *bacharelismo*, ou educação pela palavra e pelo livro, que cultiva a memória e o palavrório e não a iniciativa, o método, a perseverança, o domínio de nós mesmos e dos instrumentos de trabalho; (...)”; e ainda em *Ensaio* VII, p. 233: “Ouvem-se queixas constantes de que somos um país de bacharéis; de que os liceus e as universidades estão empachados de estudantes que não nasceram com capacidade (nem com gosto para a alta criação intelectual. De quem é a culpa? Da organização vigente, em grande parte: pois que, metodicamente organizado, só há o ensino para bacharéis, - proletariado intelectual desordenador da vida pública, em vez de elite que lhe confira ordem”.



Tal como a mentalidade surgida de quinhentos afectou a política educativa posterior, a concretização das novas propostas para os vários níveis de ensino requeria uma prévia mudança na mentalidade e nos objectivos que se pretendiam alcançar. Começaremos por analisar as estratégias de mudança, apresentando as propostas de António Sérgio relativamente ao que se poderia chamar “uma revolução pedagógica na sua raiz”. Trata-se de uma mudança nos objectivos, de que deriva, como consequência, uma alteração das estratégias, uma mudança na finalidade, a que corresponderá, por sua vez, uma mudança de meio e de estrutura.

A mudança no ensino requer uma mudança na mentalidade. “Como tudo na sociedade é ao mesmo tempo causa e efeito podemos dizer que na escola se revelam os males orgânicos fundamentais da comunidade lusitana”<sup>1</sup>. A mudança da escola conduzirá a uma mudança na mentalidade em Portugal, e, reciprocamente, a mudança na escola há-de espelhar as novas características e os novos rumos a incutir à sociedade portuguesa. Para operar esta transformação havia a

sociedade de servir-se de alguns dos seus melhores membros, aqueles, como já foi referido, que diversificaram a sua formação e tiveram oportunidade de abrir os seus horizontes estudando no estrangeiro. No caso concreto do desenvolvimento de uma nova pedagogia, é peremptório em afirmar que a estratégia deve ser a de formar professores lá fora<sup>2</sup>.

Apesar de termos sido palco de múltiplas revoluções políticas, destas não derivou nunca um verdadeiro movimento de reforma, social e pedagógica<sup>3</sup>. Para realizar com sucesso a reforma da escola era indispensável a mudança nos objectivos que a regiam.

---

<sup>1</sup> Em *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 10-11.

<sup>2</sup> *Sobre Educação Primária e Infantil*, p. 26: “O primeiro trabalho será preparar (nos lugares convenientes do estrangeiro) uma equipa de professores novos, com mentalidade inteiramente nova, com ideias inteiramente novas, - não só diferentes, mas contrárias àquelas que dominam ainda hoje na instrução primária portuguesa”.

<sup>3</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 11: “A escola exprime a sociedade, dá o que lhe pedem: e ninguém lhe pede educação, mas diplomas, - sendo certo, no entanto, que os que pedem diplomas para os seus filhos, e só diplomas, foram educados no seu tempo pelas escolas portuguesas. De aqui se conclui que nem a sociedade nem a escola podem atirar a primeira pedra, e que ninguém tem culpa de que em Portugal não tivesse surgido até hoje, apesar de tantas revoluções políticas, um verdadeiro movimento de reforma social e pedagógica; e de aqui se conclui igualmente ser

Isto implicava, em primeiro lugar, um retorno à valorização do trabalho e da produção, um retorno, em suma, ao respeito pela profissão como um serviço a prestar a uma comunidade de que se faz parte<sup>1</sup>. E implicava, em segundo lugar, estimular a capacidade do homem para resolver os seus problemas, desenvolvendo uma inteligência aplicada: “O aluno não deve ir à escola para ouvir muitas ideias e manejar poucos factos; deve ir *para enriquecer a sua experiência*, reproduzindo em seu espírito a série de factos e de motivos que levaram os sábios a formular as ideias”<sup>2</sup>. De abstracto<sup>3</sup> e verbalista,

---

impossível reformar a escola sem se trabalhar ao mesmo tempo na transformação da sociedade”.

<sup>1</sup> *Ensaio* VII, p. 225: “A escola deve, por isso mesmo, ajudar o aluno a bem escolher o seu mister na sociedade e a exercê-lo o melhor possível, fazendo-o considerar esse mister, não só no interesse do indivíduo, mas também como progresso da comunidade. Preparar uma pessoa para melhorar a sociedade significa, na maioria dos casos, dar-lhe um conceito moral da respectiva profissão, isto é, 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, de a tornar mais justa”.

<sup>2</sup> Em *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 25.

<sup>3</sup> António Sérgio rejeita, e bem, a designação de teórico para classificar o ensino tal qual se praticava na altura, porque diz que a verdadeira teoria só o é se tiver uma prática que a ilustre e se for ela um excelso fundamento para essa prática, veja-se a esse respeito *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 23: “Costuma

descritivo e mecânico, o ensino deveria, portanto, transmutar-se em concreto, executante, explicativo e inteligente<sup>1</sup>.

A pôr-se em prática, uma das consequências mais significativas desta viragem seria a regionalização do ensino: cada região buscaria no ensino resultados diferentes, na medida em que este teria como um dos seus fundamentais objectivos a resolução dos problemas do ambiente em que a escola concreta se insere. A aplicabilidade imediata do esforço desenvolvido na escola é, pois, um dos fitos da reforma escolar<sup>2</sup>. Desta perspectiva António Sérgio pode ver-se como um

---

dizer-se que um dos erros do nosso ensino é ser excessivamente teórico, e que se torna necessário que ele seja prático. É esta uma maneira imperfeitíssima de exprimir a realidade. Como lhes disse, o verdadeiro ensino teórico não é separável do ensino prático, nem uma boa educação prática se pode fazer sem a teoria”.

<sup>1</sup> *Ibidem*.

<sup>2</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 25: “Cumprir que o saber que se adquire na escola continue o saber que fora dela se alcança, de maneira que constituam uma só vida intelectual, uma só experiência, -continuidade perfeita entre a aula e a vida, entre a lição e o mundo entre o professor e o lar. O que se aprendeu na lição deve funcionar imediatamente na vida ordinária do educando”. É sugestão muitas vezes repetida em António Sérgio que a escola deveria partir dos problemas regionais e que, pela sua reflexão, deveria tentar a resolução destes mesmos problemas prestando assim um serviço à comunidade.

precursor da moderna ideia da área-escola, apresentando, também, com notável antecipação no horizonte cultural português, uma grande preocupação pelo ambiente e pelo estudo do meio.

O ensino deveria, assim, deixar de ser livresco; a lográ-lo se deveria dirigir este esforço de atenção à comunidade em que a escola se inseria e a preocupação por resolver os problemas concretos<sup>1</sup>. O aluno devia passar a ter um ensino que o estimulasse na busca da lei, da ideia, que o estimulasse a um esforço próprio de teorização a partir do dado prático. “Foi da acção que saiu a ciência para a humanidade; é da acção que deve sair a ciência aqui para o estudante”<sup>2</sup>.

O ensino que mais convinha aos portugueses - e que seria “a verdadeira educação portuguesa, porque

---

<sup>1</sup> *A Função Social dos Estudantes*, p. 33: “Poderia a escola colaborar em certos ramos do serviço público, por exemplo nos da higiene, como aplicação e dependência dos seus estudos regulares; inquirir das condições de vida na localidade em que está situada, e fazer propaganda no sentido de as melhorar”.

<sup>2</sup> Cfr. *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 31. Pode ver-se nesta proposta de António Sérgio um certo retorno ao sentido socrático da pedagogia: discretamente conduzido pelo mestre, o discípulo deve descobrir por si mesmo a verdade.

pedida pelas necessidades portuguesas”<sup>1</sup> - é retirado de um modelo anglo-saxónico, capaz de, como antes referimos, contrariar alguns dos nossos mais arraigados traços de carácter: “as tendências passionais (...) o pendor para a demagogia, a histérica dramatização da vida pública”<sup>2</sup>, substituindo-os por uma disciplina de carácter e um desenvolvimento da iniciativa, próprios de uma sociedade particularista como a sociedade anglo-saxónica.<sup>3</sup>

“O ensino mais valioso é o mais contrário ao espectrismo, o que mais prepara a plasticidade futura, o que torna o indivíduo mais capaz de resolver situações inesperadas”<sup>4</sup>. Tratava-se, portanto, de tornar o ensino algo vivo: contrariando a forma vigente, deveria passar a

---

<sup>1</sup> Cfr. *Educação Cívica*, Editorial Inquérito, 2ª Ed. p. 11.

<sup>2</sup> Cfr. “Educação Cívica”, Editorial Inquérito, 2ª Ed. p. 16.

<sup>3</sup> O mal que apontávamos aos arremedos de educação britânica que tínhamos importado deviam-se exactamente ao facto de serem arremedos e de não termos importado suficientemente o modelo: na forma e no conteúdo - talvez porque a alma britânica não fosse importável! - : “Educação Cívica”, Editorial Inquérito, 2ª Ed. pp. 9-10: “«O grande erro» - declama agora a crítica fácil - «o grande erro foi importar»; e eu rogo licença aos preopinantes pra lhes dizer que *o grande erro, no caso em questão, foi o não importar suficientemente*”.

<sup>4</sup> Cfr. *Sobre Educação Primária e Infantil*, Lisboa, Inquérito, 1939. p. 15.

preparar os formandos para fazerem face às transformações futuras. Conceber rigidamente o conteúdo curricular do que os jovens deveriam aprender era desconhecer que, muito provavelmente, esse conteúdo se encontraria absolutamente ultrapassado e inadequado amanhã<sup>1</sup>. Assim, o grande motor da educação é ensinar a própria adaptabilidade, cultivando essa mesma adaptabilidade. Deste modo António Sérgio faz uma autêntica apologia de um modelo dinâmico de educação, onde o que verdadeiramente se ensina é a inteligir uma realidade em permanente devir.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> *Sobre Educação Primária e Infantil*, Lisboa, Inquérito, 1939, p. 27: “Fixar o que o aluno precisará de saber no largo decurso do seu porvir parece-nos enormíssima quimera. Procuremos tão só familiarizá-lo a fundo com um número restrito de experiências típicas que sejam socialmente fundamentais, por onde saiba orientar-se e inquirir mais tarde, quando queira empreender qualquer trabalho, - e isso, por um emprego efectivo da inteligência crítica.” e também em *Cartas Sobre a Educação Profissional*, Renascença Portuguesa, Porto, s. d., p. 9 (De agora em diante *Cartas Sobre a Educação Profissional*, seguido da página): “à tirania da Uniformidade, desdiz o princípio, aliás evidente, de que a profusão, a variedade, a minúcia das ciências e das técnicas de hoje tornam absurdo e arbitrário o identificar a instrução com certo *menu* de conhecimentos. Fixar o que o aluno precisará de saber é uma grandíssima quimera, excelente para fabricar superficiais doutores e doutoríssimos ignorantes (...)”.

<sup>2</sup> Que a finalidade da educação seja em última análise, esta, nós entendemos que deva ser, o que nos parece também é que isto é feito

### 3. Métodos Propostos

#### a) O Auto-Governo

O Auto-governo é um sistema educativo de origem anglo-saxónica, criado por Wilson Gill, inspirado nos ideais de John Dewey como atrás referimos, e levado à prática nos Estados Unidos, no Canadá e em Cuba<sup>1</sup>. Para António Sérgio o mérito deste método é que leva o ensino, como instituição, a realizar o seu mais radical objectivo: tornar-se desnecessário. Através de um sistema auto-regulado de comunidades escolares, interessadas no saber, envolvidas na sua aplicabilidade directa, a rigor,

---

no real concreto e, como em toda a articulação entre o absoluto ou ideia e a sua concretização, há que ver como é que isso se consegue e através de que meios concretos, certamente haverá conteúdos programáticos mais ajustados a este objectivo e outros menos.

As propostas de António Sérgio parece-nos muitas vezes enfermarem do mal que ele próprio diagnosticava veja-se *Educação Cívica*, Editorial Inquérito, 2ª Ed. p. 9: “É balda nossa inveterada o adormecer a própria mente com noções vagas, sentimentais e fumarentas e resolver tudo por uma inane ideia geral que tão mais facilmente se aplica a tudo quanto a coisa nenhuma é aplicada com precisão e nitidez”.

<sup>1</sup> O facto de ter sido aplicado com êxito em Cuba, é exemplo que serve a António Sérgio para demonstrar que o método era aplicável à nossa sociedade : “estudantes meridionais, almas de sonhos e quimeras” Cfr. *Educação Cívica*, Editorial Inquérito, 2ª Ed., p. 21.



não existirão mestres nem discípulos<sup>1</sup> no sentido acabado dos termos, e os professores, tendo um papel muito necessário, serão apenas discretos guias<sup>2</sup>. O sistema de Auto-governo é constituído por municípios escolares, que obedecem ao modelo dos municípios locais, tendo ambos idêntica estrutura:

“A cidade escolar propriamente dita (Wilson Gill) da qual falamos especialmente, organiza a sociedade dos estudantes à maneira de um município (...) Os seus magistrados são idênticos, em título, função e método de eleição aos da cidade a que pertence a escola, ou de que está próximo. Afora o seu objectivo primacial - a educação - cabe-lhe familiarizar os alunos com a governação do município”<sup>3</sup>.

Segundo o espírito do sistema de Auto-governo, de grande plasticidade e latitude, importa sobretudo

---

<sup>1</sup> Como diz Manuel Patrício em “A ética de António Sérgio”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, 48 (1992), p. 231: “No quadro do seu idealismo activista, o trabalho do educador não visa transformar o educando em educado, mas em outro educador.(...)No fundo, não há educando oposto a educador, mas há o educando-educador e o educador-educando. Em sentido sergiano a educação social só pode ser a auto-educação social”.

<sup>2</sup> *Ensaio* II, p. 180: “O Jardineiro não desenvolve a planta (esta é que se desenvolve pela força própria) estabelece porém as condições favoráveis (positivas e negativas) no ambiente em que a planta vive. Para isso, claro, convém-lhe saber de que espécie ela é”.

<sup>3</sup> *Ensaio* I, pp. 36-7.

cultivar virtudes e critérios que são indispensáveis à manutenção do sistema:

“a benevolência, o autodomínio, o acatamento dos direitos do outro, o respeito próprio, a garantia de igualdade de direitos, a separação dos poderes (legislativo, executivo e judiciário), e a proibição de um indivíduo acumular mais de uma magistratura ao mesmo tempo”<sup>1</sup>.

Deve estar também garantida a rotatividade dos cargos. Uma das grandes virtudes deste sistema era, sem dúvida, a educação pela prática efectiva da cidadania. Com efeito, António Sérgio entende não ser possível querer ensinar a prática cívica por discursos teóricos, habituar as crianças à acção cívica seria, então, o melhor meio de favorecer o aparecimento de cidadãos responsáveis e afeitos às práticas da vida em sociedade e da ordenação da própria sociedade, cidadãos comprometidos no respeito das leis que eles próprios ajudaram a instaurar.

Dada a plasticidade do sistema, este seria perfeitamente adaptável, em vários graus, à nossa realidade. Tratava-se de replicar na escola, na medida das

possibilidades, uma realidade que se vive na sociedade adulta. Em *Educação e Filosofia*, afirma mesmo que a escola fornece condições ideais para pôr em prática a proposta kantiana de construção ou hipóstase de uma sociedade de Razão, na pura idealidade dos princípios<sup>2</sup>.

No texto *Educação Cívica* António Sérgio apresenta exemplos desenvolvidos de como este sistema foi levado à prática com êxito em várias escolas tendo como modelo a *George Junior Republic*<sup>3</sup>. Alguns

---

<sup>1</sup> *Ensaio* I, p. 36.

<sup>2</sup> Cf. *Ensaio* I, p. 162. O que não nos parece de todo possível num enquadramento real de uma escola. No seu texto, o Prof. Manuel Patrício diz que António Sérgio está a pôr em prática a teoria do Homúnculo que ele mesmo condena. Cfr. Manuel Patrício, “A ética de António Sérgio”, *Revista Portuguesa de Filosofia*, 48 (1992), p. 232. Também me parece que há neste esforço a criação de uma situação que será sempre artificial, e que impede que as crianças sejam de facto crianças - como, de resto, António Sérgio quer salvaguardar num outro passo da sua obra (Cfr. *Educação Primária e Infantil*, p. 28). Um arremedo de sociedade tem em si mesmo fragilidades que poderão vir a ser nocivas para o embrião de cidadão que se quer educar.

<sup>3</sup> *Educação Cívica*, Editorial Inquérito, 2ª Ed. pp. 62-3: “Cremos que um exemplo concreto entalhará com nitidez os lineamentos da nossa ideia: o da George Junior Republic. Imaginai o tapiz verde de uma planície cultivada, ora interrompida no castanho claro dos caminhos ora na mancha discreta dos edifícios: tal é o quadro. São essas casas habitações dos educandos, hospedarias, escolas, oficinas, edifícios públicos; o campo é explorado pelos alunos que se dedicam à agricultura; e nas oficinas trabalham toda a manhã ou toda a tarde, os que a outros ofícios se dedicaram. Quem labuta de manhã nas

destes municípios escolares - que começaram a surgir entre finais do Séc. XIX e inícios do XX - são aplicados em alunos “marginais”, que outras escolas não queriam, e que as famílias tinham dificuldade em disciplinar<sup>1</sup>.

O sistema contempla, nalguns casos, a existência de uma quinta/escola, onde se desenvolvem actividades agrícolas e outras, úteis à comunidade em que a escola está inserida e que garantem, pelo menos em parte, o sustento da própria escola, através da venda dos produtos do município escolar: produtos agrícolas, manufacturas, objectos de carpintaria ou outros, e artesanato.

---

oficinas segue à tarde as aulas das escolas; e quem teve escola de manhã, trabalha à tarde nas oficinas. (...) as oficinas são dirigidas por instrutores que figuram como patrões, e que dão salários aos discípulos, segundo a excelência do seu trabalho, numa moeda peculiar da República Infantil, a única que tem curso na instituição; com essa moeda pagam eles a moradia, o alimento, o vestuário, aos alunos que são hospedeiros, alfaiates, sapateiros, etc. Os bens produzidos na República, quer nos campos, quer nas oficinas, são vendidos dentro dela ou para fora : neste último caso a moeda americana do comprador é convertida em moeda interna pelo Banco da República”.

<sup>1</sup> Sobre a George Junior Republic diz em dado momento, *Educação Cívica*, Editorial Inquérito, 2ª Ed., p. 65: “Sujeito a estas condições de vida trabalha um povo infantil honesto, alegre empreendedor e forte, apesar de o constituírem crianças que para ali foram atiradas por tribunais que as condenaram, ou por famílias que pensaram na instituição como um último remédio à juventude desordenada”.

A outorga, por parte das autoridades regionais, de um foral escolar<sup>1</sup> dependia da apresentação de uma petição por parte de uma comunidade escolar que a isso se quisesse candidatar, petição que os alunos redigiam com o auxílio dos professores. O seu conteúdo resumia-se à solicitação do foral e da respectiva autonomia, comprometendo-se a escola a assumir as responsabilidades decorrentes do novo estado.

O papel do professor no município escolar é discreto mas de grande vigilância (“eterna vigilância”, é dito) e de cuidado exemplo moral. O professor deve habituar as crianças a exercer vigilância sobre os companheiros: a própria estrutura da instituição assim o exige. A garantia da disciplina no município escolar é feita através de um grupo de alunos que assume essa função junto dos colegas - são os chamados “polícias” - e esta tarefa é rotativa. Desta forma se protege a imagem do professor, evitando crispações. Este sistema tem ainda a vantagem de evitar que se desenvolva no aluno um temor desajustado pelos dirigentes. Contudo, como comenta com lucidez Manuel Ferreira Patrício, se é

---

<sup>1</sup> Cfr. *Educação Cívica*, Lisboa: Editorial Inquérito, 2ª Ed., p. 44-5.

verdade que isso não os intimida face à autoridade, e pacifica a sua relação com o professor, faz, por outro lado, com que o alvo das dissensões sejam os colegas. Este problema parece, no entanto, ser mitigado pelo facto do cargo ser rotativo.

A prática da justiça no município escolar será entregue aos tribunais escolares, nos quais o papel moderador do professor é também de grande relevância, tendo ainda a cautela de garantir que a ida a tribunal não seja banalizada. Embora o tribunal deva, em regra, ser aberto a toda a escola, sempre que se estiver em presença de um “delinquente” sem qualquer antecedente, deve evitar-se que toda a escola estigmatize o aluno por um delito único, sendo aconselhável, nesse caso, que o julgamento tenha um carácter mais privado. Às sessões do tribunal escolar assiste sempre um professor, pronto a ajudar os juízes - embora, como se viu, deva fazê-lo com toda a descrição - e a evitar um erro, caso se aperceba que este está a ponto de ocorrer.

A tarefa de ensinar é apenas uma das tarefas do professor. E como a desempenhará ele? Ensina tratando os temas a partir directamente da própria vivência da

comunidade. Entre esses temas destacam-se: o ensino “(da) liberdade em oposição a licença; a democracia política e a democracia social; as limitações de todo o governo; o *self-government* económico pela cooperativa; a importância do indivíduo na democracia”<sup>1</sup>. Por outro lado, o professor deverá ainda recolher e demonstrar, a partir do bom funcionamento do município, que o autodomínio, a racionalidade e a concentração do espírito são imprescindíveis ao bom funcionamento da verdadeira democracia<sup>2</sup>. Neste sentido, a principal virtude do sistema, quando aplicado com êxito, é fomentar o desenvolvimento da autonomia do sujeito complementada com um forte sentido de cooperação cívica.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> *Educação Cívica*, Editorial Inquérito, 2ª Ed., p. 53.

<sup>2</sup> *Educação Cívica*, p. 28: “Originado, pois, nesta maneira de considerar o problema, procura o método do Município-Escola instalar os estudantes nas reais condições da existência social, para os afazer à benevolência, ao auto-domínio, à honradez, à clara consciência dos deveres do cidadão”.

<sup>3</sup> Este papel da educação pela autonomia e pela responsabilidade não vejo porque devesse estar entregue à escola, uma vez que o primeiro núcleo de socialização em que a criança se insere é a família e nela tem o seu lugar próprio, com direitos e deveres e responsabilidades para com os demais membros. Não aprende o seu papel apenas macaqueando o papel de dirigente, à vez, mas percebendo, no seu enquadramento familiar, o papel que lhe coube enquanto criança e o

A leitura e análise de alguns dos exemplos da aplicação do sistema de Auto-governo apresentados por António Sérgio leva a pensar que este modelo seria de maior utilidade na organização de comunidades do tipo das comunidades de escuteiros ou, paradoxalmente, na educação de indivíduos com comportamentos desviantes, entregando-os um pouco a si próprios e responsabilizando-os pelos seus actos, - onde a educação tradicional, na família e na escola, não tivesse tido sucesso - do que na educação da população escolar em geral.

#### b) O Método Montessori

Ao ocupar-se da educação infantil, a que dá extrema importância, António Sérgio dá claramente preferência ao Método Montessori<sup>1</sup>, embora haja na sua

---

que cabe aos adultos enquanto adultos, como diria Bandura pela função de modelagem.

<sup>1</sup> *O Ensino como factor do Ressurgimento Nacional*, p. 40: “A escola infantil seguiria os princípios gerais do método Montessori sem se cadaverizar na rigidez de uma técnica invariável”. António Sérgio reconhece ser preciso investir muito neste período em Portugal porque seria obsoleta a educação primária e a infantil não existiria porque se resumiria a uma educação primária mais ligeira.



obra referências a outros métodos<sup>1</sup>. O método Montessori<sup>2</sup> caracteriza-se sobretudo por não ser dirigista. Tenta desenvolver a aprendizagem a partir dos interesses da própria criança. Utiliza materiais e pensa o

---

<sup>1</sup> *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 96: “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), alvitrava 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 (...)”.

<sup>2</sup> O método Montessori surge em Itália com Maria Montessori uma médica italiana que se interessa pela psicologia infantil, nomeadamente pelas crianças com dificuldades profundas na aprendizagem. Debruça-se sobre os trabalhos de Ittard e, mais tarde, sobre o trabalho de Edouard Séguin. Desse estudo resultará inclusivamente um aperfeiçoamento dos seus métodos. Funda, com o apoio do Ministro da Educação italiano da altura, Baccelli uma Escola Ortofrénica, com internato para crianças anormais. Maria Montessori verifica, a partir dos seus trabalhos de pedagogia especial com crianças deficientes, que estas crianças, quando conduzidas a partir dos seus próprios interesses e na busca de resposta para as suas próprias questões, aprendem, chegando mesmo a obter, em exames finais, resultados equivalentes aos dos alunos normais.

Conhecendo as limitações das crianças às quais se tinha aplicado o método, Maria Montessori imediatamente viu que o método utilizado com as crianças nas escolas tradicionais não explorava todas as faculdades dos alunos, e que, se para estes alunos, ditos normais, fosse concebido um método semelhante ao que se estava a usar com as crianças deficientes, de certeza que se poderiam rentabilizar as suas potencialidades.

espaço em função das crianças<sup>1</sup>. Respeita o ritmo de aprendizagem da criança, não devendo o professor corrigir nenhuma afirmação errada, deve antes aguardar a ocasião em que ela própria venha a descobrir qual a resposta acertada, quando por ela tiver maturado os conceitos envolvidos na resolução do problema em questão.<sup>2</sup>

Os defensores do método Montessori acreditam que aquilo que a criança aprende por si própria ou descobre, com a intervenção discretíssima do professor,

---

<sup>1</sup> Agostinho da Silva, *O Método Montessori*, Inquérito, Cadernos Culturais, p. 42. (De agora em diante *O Método Montessori*, seguido da página): “Na escola Montessoriana tudo é construído pensando na criança; as paredes são de cores alegres, as janelas e as portas têm fechos baixos para que os pequenos os possam manejar, os lavatórios têm a altura conveniente para que as crianças se possam lavar sem auxílio estranho; o mobiliário, feito de madeira leve, é composto de mesinhas e de cadeiras bem proporcionadas que dão à escola um ambiente de casa e que as crianças podem deslocar e arrumar; os armários são calculados para que elas os abram e fechem e os utilizem com facilidade (...)”.

<sup>2</sup> *O Método Montessori*, pp. 57-58: “Deve ter sobretudo a professora grande cuidado em não provocar da parte da criança qualquer esforço, o que tiraria todo o carácter espontâneo ao seu comportamento; se a criança não compreende ou se engana, a mestra deve estar sempre vigilante sobre si própria para, segundo o costume das escolas vulgares, não insistir, repetindo a lição, nem levar a criança a compreender que cometeu um erro; deve esperar outra ocasião em que o material apresentado corresponda a um intento íntimo, a uma possibilidade real do aluno”.

será mais solidamente aprendido. O material Montessori a utilizar nas escolas compreende: modelos de madeira ou cartão representativos das formas geométricas que as crianças manuseiam; fragmentos que podem ser acrescentados uns aos outros e que servem para a aprendizagem das medidas ou das formas; letras com as quais compõem palavras; bonecas para as quais deverão confeccionar o vestuário e preparar a casa; animais de cujo cuidado são responsáveis; jardinagem e horticultura.

A. S. defende uma aplicação flexível deste método, julgando-o adaptável às várias regiões e aos seus específicos interesses. Em textos como “*Sobre a Educação Primária e Infantil*” ou ainda em “*Cartas sobre a Educação Profissional*” - nos quais, de resto, há temáticas coincidentes e muitas repetições - aplica-se o nosso autor a descrever longamente a utilização do material Montessori, pormenorizando a utilização dos diversos utensílios: desde a boneca, às alfaias domésticas ou agrícolas. É curioso ver como António Sérgio desce ao pormenor de explicar como deverá ser utilizado cada elemento do material Montessori, como se de um manual de instruções se tratasse, demonstrando um interesse

prático na questão e um conhecimento dos meios técnicos aprofundado, parecendo por isso apto a reflectir nas questões de um ponto de vista pragmático. Enganamos se pensamos assim, porque, simultaneamente, faz propostas de índole técnica absolutamente impraticáveis como sejam ir o professor sempre atrás do interesse do educando, ou ter o assunto na aula applicabilidade directa na vida do aluno fora da escola, ou terem os assuntos de fora da escola possibilidade de interferir na vida diária do aluno na aula. Em teoria, podemos até concordar que este papel de observador e orientador a partir do quotidiano interesse do aluno, um pouco à maneira socrática, fosse o papel ideal do professor, em teoria tudo parece, mais uma vez, encaixar, mas no plano prático isso seria impossível de concretizar. Este sistema era praticável tendo um mestre muito poucos discípulos, ou mesmo um só de cada vez. Talvez num sistema de preceptorado isso fosse possível, não numa escola, com turmas de 20 alunos que fosse. Uma ilustração do que seria a prática deste sistema pode ser a escola dirigida por Faria de Vasconcelos, na Bélgica, a Escola Nova de Bierges-lez-Wavre, onde o *ratio* professores/alunos era de 17/25!

É possível, como se disse, encontrar páginas e páginas de descrição de como poderiam (idealmente) decorrer as lições à volta do material Montessori e, ao mesmo tempo, não se encontra nunca uma reflexão, uma análise, do que seriam as dificuldades práticas de aplicação do método com todas as características que ele lhe aduz, sobretudo a total ausência de direcção por parte do professor e o aproveitamento ao momento, do que fossem os interesses manifestados pelos alunos. O método é praticável em grupos muito pequenos e António Sérgio teria que se ter dado conta desta dificuldade.

Sendo o período de utilização do método Montessori o que corresponde actualmente ao do ensino infantil e primário, António Sérgio aconselha o predomínio das actividades manuais nesta fase da formação, porque entende terem estas um papel importante no desenvolvimento da capacidade de aplicar procedimentos correctos, de criar com exigência objectos rigorosos e perfeitos, habituando-se a criança a desenvolver critérios de desempenho óptimo no

trabalho<sup>1</sup>. Mais adiante, quando falarmos da “Casa das Crianças” especificaremos as várias indicações dadas relativamente ao seu concreto funcionamento.

Presente em todo este modelo de pedagogia está o objectivo de educar para a autonomia e a partir da autonomia. A escolha do Método Montessori reforça essa ideia, uma vez que segundo este método o professor deve interferir o menos possível no percurso de aprendizagem dos alunos:

“A liberdade no estudo é antes de mais limitar-se o professor a estimular a curiosidade, deixando ao interesse dos seus alunos o fazerem os estudos muito a seu gosto, com plena iniciativa do seu próprio espírito, e pelo uso constante da investigação experimental.”, compreendendo, “1º, que a vida de qualquer criança é um fluxo autónomo de crescimento (físico e mental) que nos não cabe favorecer directamente, mas de que

---

<sup>1</sup> António Sérgio a este propósito diz em *Sobre a Educação Primária e Infantil*, p. 36: “Como disse James «o trabalho manual gera hábitos de observador e o conhecimento da diferença entre o exacto e o confuso, e dá a intuição da complexidade da natureza, do inadequado de todas as expressões verbais, impressão que, uma vez gravada no nosso espírito aí fica para toda a vida; eles conferem precisão porque, se fazeis uma coisa, heis-de fazê-la decisivamente bem ou decisivamente mal; e desenvolvem a honestidade, porque quando vos exprimis fazendo coisas, em lugar de pronunciar palavras, torna-se impossível dissimular pela ambiguidade o vago do pensamento ou da ignorância» (...)”.

é possível afastar obstáculos e a quem podemos  
ministrar os materiais mais úteis<sup>1</sup>”.

Segundo este método: “Unir-se-iam os alunos em pequenos grupos para o estudo cooperativo do que nesse momento os interessasse, sempre buscando a disciplina pela satisfação do interesse psíquico”; fomentando, deste modo, a sua total liberdade. Sendo esta ideia entusiasticamente defendida por António Sérgio, e havendo nele uma preocupação pela formação do carácter na educação infantil, é legítimo perguntarmo-nos se ir sempre o professor a ‘reboque’ do interesse do aluno não é criar nele uma deformação de carácter grave que afectará a sua vida futura: na vida adulta não se empenhará apenas pelo que a ele estritamente lhe interessa, e terá muitas vezes de despertar o seu interesse por algo que se lhe apresenta e se lhe impõe do exterior. Mais do que fazer apenas o que lhe interessa, talvez deva ser educado no sentido de se interessar pelo que faz.

---

<sup>1</sup> *Sobre a Educação Primária e Infantil*, p. 21 e p. 28, respectivamente.

#### 4. A Estrutura Escolar proposta por António

Sérgio

A estrutura escolar do ensino público é-nos apresentada em *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*:

“ No entanto, apesar de que o problema dos métodos é o mais importante em pedagogia, não posso encerrar a palestra sem lhes dar idea do que deveria ser, segundo julgo, a linha geral de uma organização nova do ensino público português.(...) Quer dizer: Dos 3 aos 7 anos, *escola infantil*, e dos 7 aos 12, *escola primária*, para todos. Aos 12 anos, bifurcação: uns para o ensino primário *superior* e de *continuação*; outros para o *secundário* e *universitário*.”<sup>1</sup>  
(Sérgio, 1918)

A justificação para esta estrutura decorre de um certo paralelismo com a hierarquização que aparece na República de Platão:

---

<sup>1</sup> Como se caracterizava cada uma destas subdivisões do ensino segundo Sérgio? Curiosamente, temos textos escritos com alguma extensão e cuidado a propósito das escolas primárias. Em *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional* encontramos indicações sobre qual deverá ser o papel da Universidade; já quanto ao liceu, as referências são escassas, destacando-se as que aparecem em “O Clássico na Educação e o Problema do Latim” *Ensaio* II, pp. 95-143.



“Encontraremos no grau inferior os soldados rasos do trabalho: o obreiro rural, por exemplo, o simples operário de uma fábrica, os pequenos empregados de escritório, 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 agrônomo, 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>1</sup> (Sérgio, 1934 d)

Esta estrutura piramidal funda-se numa hierarquia de competências e não num sistema de direitos herdados pela classe a que se pertence.<sup>2</sup> No final da escola primária comum, há exames de selecção que permitem averiguar quem é que tem qualidades para prosseguir para a escola secundária, que se destina a preparar para a universidade,

---

<sup>1</sup> António Sérgio, *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*, Lisboa, Sociedade de Estudos Pedagógicos, 1934, p. 23.

<sup>2</sup> António Sérgio é acusado, por Rogério Fernandes, de que o seu modelo escolar, ao considerar a divisão em Ensino Primário de Continuação e Ensino Liceal, era um modelo que perpetuava as diferenças sociais, pensamos que embora o resultado possa ser esse o que António Sérgio pretende é formar elites e garantir que são elites de competência. Cf. *Ensaio VII*, p. 230.

ou quem deve ingressar nas escolas primárias de continuação. Um sistema de bolsas de estudo estava pensado para os filhos das famílias que não tivessem condições para pagar os estudos mas que fossem suficientemente inteligentes para estudar na universidade. Em contrapartida não se permitia que entrasse quem não tinha capacidade, apesar de ter os meios. O aumento das propinas de quem pudesse pagar, provia às bolsas de estudo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Em Apêndice veremos o que planeava fazer nesse sentido quando foi Ministro da Instrução Pública. Vejamos ainda o que Rogério Fernandes diz a este propósito na *História da Pedagogia Portuguesa*, p. 88: “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”.

Não admira que fosse esta a visão de António Sérgio uma vez que ele entende que não podem as circunstâncias, nem por exemplo, os esforços do professor, acrescentar nada às possibilidades com que nasce o educando em *Ensaio*s II, p. 178, diz: “Cada criança é um dado organismo (físico e intelectual ao mesmo tempo) de que não é factível a pessoa alguma, e por simples processos de educação, *mental*, o tirar efeitos persistentes fora dos limites que são ditados pela própria natureza desse organismo” Se assim falava A. Sérgio também admitia no mesmo artigo, duas páginas à frente, que “Trago já dos que me deram o ser (...) e das circunstâncias da concepção, um certo número de defeitos que me hão-de acompanhar por toda a vida. Se minha mãe houvesse, durante o tempo que me teve em si seguido um regime mais cuidadoso - melhor seria para a minha pessoa (...)” parece portanto admitir que as interferências possíveis eram de

## a) O Ensino Infantil

A. S. dedica grande atenção ao ensino infantil ou “Casa das Crianças”; bastariam para prová-lo as extensas referências que lhe consagra em *“Cartas sobre a Educação Profissional - Educação Profissional na Casa das Crianças e na Escola Primária”* e também em *“Sobre a Educação Primária e Infantil”*. Como já referimos, o método a seguir neste nível de ensino seria o método Montessori, sem que se considerasse necessária uma grande rigidez na sua aplicação. O ensino infantil, disse, citando o Prof. Albery - ainda não existia em Portugal, e aquilo que tomava este nome era uma espécie de instrução primária reduzida.

O material previsto por Montessori para utilizar na Casa das Crianças compreende a boneca, a jardinagem e o cuidar de animais. Destacamos aqui as vantagens que o

---

natureza biológica: ou genéticas, ou de ambiente. Aqui também seria de perguntar se quem tinha que se sujeitar a trabalhos excessivos durante a gravidez ou a uma pior alimentação não poderia assim prejudicar e influenciar negativamente o desenvolvimento futuro da criança. Voltaria assim a justificar-se a acusação de Rogério Fernandes da desatenção de A. Sérgio às condicionantes sociais.

nosso autor vê na sua utilização. Esta fase do crescimento infantil é um período em que o desenvolvimento e a aprendizagem são, sobretudo, sensitivos, daí que tudo o que apura os seus sentidos e os aperfeiçoa e concentra seja considerado de grande proveito educativo.<sup>1</sup>

A utilização da boneca, adequada a ambos os sexos nos primeiros anos, destina-se a mobilizar o interesse espontâneo da criança: começando com a confecção do seu vestuário, a propósito do qual se podem ensinar as crianças a utilizar os vários materiais e a terem uma noção de como se fazem tecidos; a seguir as crianças treinam-se na tarefa de vestir e despir a boneca, o que apura a sua habilidade manual no abotoar e desabotoar

---

<sup>1</sup> Em *Cartas sobre Educação Profissional*, p. 27, explica: “A evolução dos interesses da criança é a seguinte, segundo as modernas investigações: dos 4 aos 6 anos, período dos interesses concretos disseminados, ou período do jogo; dos 7 aos 9, período dos interesses concretos imediatos; dos 10 aos 12, período dos interesses concretos especializados ou idade das monografias; dos 13 aos 15, período dos interesses abstractos simples; dos 16 em diante, período dos interesses abstractos complexos. Mais minuciosamente, a evolução espiritual seria marcada desta forma: 1, acordar das sensações; 2, aparição da linguagem; 3, gosto de trepar (aos joelhos da mãe, aos móveis); 4, caça; 5, interesses pastoris (4-6 anos); 6 interesse agrícola, culminante pelos oito anos ; 7, interesse migratório; 8, interesse pelo desenho (prologo natural ao amor da escrita); 9, interesse pelas colecções; 10, interesse comercial; 11, interesses sociais (cêrca dos 15 anos); 12, interesses especulativos”.

botões, atar e desatar fitas, etc.. Terminada a tarefa relacionada com o vestuário da boneca, esta continua a revelar-se um manancial de actividades. É ainda preciso construir-lhe a casa, o que levará à feitura de trabalhos em argila ou em madeira e trabalhos em lã, cordel ou rafia para os adereços; as várias casas podem servir para construir uma maquete da vila ou aldeia, o que constitui um treino para o estudo da geografia ou do meio.

As histórias contadas pela professora, que ocupam também uma parte importante do dia das crianças, podem ser construídas também à volta da actividade com as bonecas. A este propósito António Sérgio dá indicações de princípio: “O conto deve ser antes de tudo obra de arte, e secundariamente instrutivo; é seu objecto animar a aula; facilitar a conquista da pequenada pela professora; dar hábitos de atenção, e visco à cultura estética, à dramatização e à leitura”<sup>1</sup>. Os contos podem também predispor as crianças para o trabalho no exterior, na terra, desde que a temática escolhida sejam as flores, os animais ou os mitos da natureza. Na actividade do jardim as crianças devem utilizar sobretudo as espécies que na

sua família se cultivem ou com que estejam de algum modo habituadas a contactar fora do ambiente escolar.<sup>2</sup>

Quer a jardinagem, quer a criação de animais são actividades particularmente aconselhadas pelo método e sublinhadas por António Sérgio que, citando Mme. Montessori, diz ser este um modo muito natural de desenvolver na criança a atenção aos outros e a consciência de que há quem dependa do seu cuidado cultivando o sentido da responsabilidade.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> *Cartas Sobre a Educação Profissional*, pp. 12-13.

<sup>2</sup> Há nesta preocupação de António Sérgio um traço fundamental do seu ideal pedagógico para o qual gostaríamos de chamar a atenção: trata-se de uma ideia que subjaz à chamada escola pelo trabalho, que António Sérgio muito aprecia, e também da preocupação muito sua de que o ensino não fosse vazio de experiência ou de conteúdos reais contextualizados fora da escola.

<sup>3</sup> *Cartas Sobre a Educação Profissional*, p. 16: “Com feição mais simples, a jardinagem deve começar na Casa das Crianças. Mme. Montessori recomenda-a estreneamente (assim como ao tratamento de animais dizendo que por ela as crianças se iniciam: na observação dos fenómenos da vida, e pouco a pouco no tratamento dos seres vivos, por onde aprendem a apreciar os desvelos que teem com eles a mãe e a professora; na previdência pela auto-educação: quando vêem que a existência de certas plantas e animais depende do seu trabalho, tornam-se vigilantes e começam a sentir o que seja uma missão na vida; na virtude da paciência e da confiança na expectativa, que é uma forma de fé e de filosofia da vida; no sentimento da natureza mantido pelos prodígios da criação, que recompensa os que auxiliam a medrar a vida das criaturas. Finalmente, seguem o caminho natural do desenvolvimento da espécie humana, harmonizando assim a evolução do individuo com a evolução da humanidade”. É todo este

O nível da Instrução Primária é dos mais atentamente estudados. Contudo, a imensa maioria dos textos relativos à reforma da escola primária, sempre que referem um determinado tipo de escola, referem a escola rural<sup>1</sup>. Montezuma de Carvalho considera dever-se este interesse pelas escolas rurais a dois motivos: um de carácter doutrinal: é o fraco poder de compra dos portugueses (e o seu fraco desenvolvimento económico) que tem origem no “escasso e não programado desenvolvimento da agricultura”<sup>2</sup>, que justifica a necessidade de promover os campos pela instrução. Deve aqui lembrar-se que a ideia de revolução presente em António Sérgio é sempre a de uma transformação pacífica

---

o ‘milagre’ que podemos esperar da utilização de plantas e animais na educação das crianças. Pensamos que a perspectiva de António Sérgio em relação a este assunto é, como habitualmente, de uma expectativa excessiva, muito optimista, como é próprio da sua inclinação para a utopia.

<sup>1</sup> Em todos os textos que li de António Sérgio é sempre escolhida para exemplo a escola rural. Veja-se como ilustração o que diz em *Ensaio* III, p. 260: “Como, por necessidade, grandíssima parte das escolas são rurais, e a profissão agrícola é a mais importante (e por muito) de todas as profissões do nosso país; como são a agricultura e as pescarias o que nos convém sobretudo desenvolver, fugindo a exageros de industrialismo, - é para a escola rural, principalissimamente, que se devem voltar as atenções”.

<sup>2</sup> *António Sérgio a Obra e o Homem*, p. 312.

e profunda que passasse pela mudança das mentalidades e que esse ideal era privilegiadamente servido pela educação. Daí que, penso, se possa dizer que toda a obra de A. S., quer filosófica quer política, assenta no pilar da pedagogia, seria a pedagogia - a paideia- o grande motor de toda a obra sergiana. O outro motivo é de carácter afectivo: o entusiasmo manifestado por Ezequiel de Campos, agrónomo e devotado colaborador de Sérgio na revista *Pela Grei*. Esse interesse pelos escritos de Sérgio “encaminhados à conquista de uma agricultura rica e racional, influíram o camarada de trabalho e luta e daí a nota reiterativa com que Sérgio se encarinha pela agricultura ao tratar da instrução pública”<sup>1</sup>. Pensamos, em todo o caso, que é o motivo de ordem conceptual que prevalece no papel de destaque dado à escola primária agrícola e no empenhamento que pôs na sua reforma:

“ Em Portugal, ao que suponho, dois principais objectivos deveria ter a instrução primária: preparar o Cidadão e aperfeiçoar o agricultor, ensinando-lhe os processos de se emancipar; educar para a liberdade e para o trabalho cooperativo. (...) Como, por necessidade, grandíssima parte das escolas são rurais, e a

---

<sup>1</sup> *António Sérgio a Obra e o Homem*, p. 311.



profissão agrícola é a mais extensa (e por muito) de todas as profissões do nosso país; como são a agricultura e as pescarias o que mais nos convém desenvolver, - é para a escola rural, principalíssimamente, que se devem voltar as atenções”<sup>1</sup>

Tendo presente que a maioria dos exemplos práticos e das sugestões de Sérgio a propósito da escola primária giram à volta da escola rural, vejamos quais as suas propostas para a escola primária pública.

Os principais pontos em que sugere a alteração dos métodos usados na escola primária são, como já se indicou, o contraponto do que ele considera os seus defeitos capitais. Assim, a um ensino que é verbalista - o professor ensina conceitos e são conceitos, ou melhor, termos, o que pretende obter na resposta - deve contrapor-se o uso da pergunta socrática que não espere do aluno respostas vazias de experiência, mas que o deixe com mais interrogações, e com as suas próprias respostas a partir do estímulo do professor. De um ensino que privilegia o uso da memória, exigindo que o aluno retenha conteúdos mesmo sem deles ter a real

---

<sup>1</sup> *Sobre a Educação Primária e Infantil*, pp. 21, 23.

compreensão, deve passar a ser um ensino que faça o aluno problematizar e interiorizar os seus conhecimentos.<sup>1</sup>

A escola deve ser lugar de acção: em vez de encontrar teorias prontas a criança deve partir do facto observado para chegar então à teoria. A criança deve aprender fazendo: “Toda a concepção sergiana de 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”<sup>1</sup>

O ensino descritivo deve passar a ser explicativo, o que implica compreender um fenómeno enquadrado num todo inteligível.

## b) A Escola Primária

---

<sup>1</sup> Um dos garantes fundamentais do êxito desta reestruturação ao nível do ensino primário seria a formação de docentes que fossem detentores de conhecimentos teóricos e de treino prático, para tal deveriam enviar-se jovens professores ao estrangeiro para se habilitarem nos novos métodos. Entende-se aqui novos no sentido mais concreto do termo, António Sérgio diz que na educação, mais do que em qualquer outro lugar, se deve seguir o preceito de não deitar o vinho novo em odres velhos (cfr. *Sobre Educação Primária e Infantil*, p. 57).

A escola primária deve aproveitar também o material Montessori, mas utilizando-o mais aprofundadamente. No tratamento do jardim, as crianças devem começar por medir e dividir os lotes, desenhar uma planta do terreno, escrever para os fornecedores para pedir os materiais, fazer a respectiva contabilidade. Nas actividades de experimentação agrícola, devem registar todos os seus procedimentos, bem como calendarizar as actividades e registar cuidados especiais e tempos de germinação das diferentes espécies. De modo análogo se procede no que diz respeito ao cuidado com os animais.

Embora neste período a pedagogia deva continuar a insistir na acção e nos trabalhos manuais, já que o desenvolvimento da criança continua a ser sobretudo sensorial, vai agora especializar-se no aperfeiçoamento das competências.

Distinguem-se dois períodos fundamentais no ensino primário: um período preparatório da educação profissional, que dura até cerca dos 10 anos, e um período de educação profissional propriamente dita, que se prolonga até aos 14 anos. Este ensino profissional não

---

<sup>1</sup> *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 76.

é de carácter técnico mas politécnico, uma preparação das aptidões profissionais dos alunos, em geral, que devem chegar às oficinas não especializados mas treinados a desempenhar bem e com seriedade a actividade profissional em que vão especializar-se.

No primeiro período da escola primária, até aos 10 anos de idade, reparte-se o tempo dos estudantes do seguinte modo: Lições de Coisas (1h-1h30); Jogos (1h); Histórias (1h30); Trabalhos Manuais ( sem limite predefinido).

Para as ‘lições de coisas’ o professor pode traçar um plano, mas deve estar disposto a modificá-lo se assim o exigir um interesse especial dos seus alunos - António Sérgio não explica se o interesse deve ser de um grupo grande de alunos ou se basta que alguns alunos estejam interessados noutro tema para o professor mudar o esquema. O interesse dos alunos deve “ditar tanto o ponto de partida como a ordem dos estudos”<sup>1</sup>

Ainda no âmbito das ‘lições de coisas’ pode fazer-se, por exemplo, uma visita de estudo a uma mercearia onde os alunos se inteiram dos géneros, dos preços e das

pesagens e podem realizar um trabalho de pesquisa fazendo perguntas sobre o funcionamento da mesma ao merceiro. De volta à sala de aula, a lição prática tem continuidade com trabalhos que mostrem a atenção que os alunos prestaram à visita de estudo.<sup>2</sup>

Os jogos também são aproveitados como factores educativos. As histórias têm, tal como na escola infantil, o papel de despertar o gosto pela leitura. Nesta fase as histórias devem escolher temas e personagens da própria história.

Nesta prática pedagógica têm lugar de destaque os trabalhos manuais<sup>3</sup>. Para que se opere uma mudança na

---

<sup>1</sup> Cfr. *Cartas Sobre Educação Profissional*, pp. 16-18.

<sup>2</sup> *Cartas sobre Educação Profissional*, p. 18: “(...) discutir, os géneros os preços, as pesagens. (...) De volta à aula um aluno redige uma lista dos preços de que se lembra, outro uma descrição da visita ao merceiro, outro um trabalho sobre o sistema de medidas, etc.”.

<sup>3</sup> Em *Considerações Histórico-Pedagógicas*, p. 51, diz: “E como poderia a escola primária combatê-los eficazmente? Por um lado, directamente deslitteratando-se, dando ao trabalho manual o lugar devido (que é o maior) e fazendo tender todos os esforços para a actividade produtora”; Outro exemplo, *Ensaio VII*, p. 228: “(...) Não se trata simplesmente de fazer operações manuais, mas de realizar uma actividade de maneira a salientar ao mesmo tempo as conexões que ela implica (conexões de natureza científica, psicológica e moral), extraindo dela o máximo possível de autodomínio para a vontade, de visão clara para a inteligência, e fazendo tender todos os esforços para a comunidade de trabalho,

mentalidade, deve tornar-se o intelecto mais ‘aplicado’,

---

para a cooperação revolucionária. O indivíduo adquire assim, a partir do seu próprio esforço, a intuição da sociedade, da sua dependência em relação a ela e do seu poder de a modificar para uma maior perfeição”. Pela importância de que se reveste em toda esta opção metodológica, passaremos a incluir ainda uma citação extensa das *Cartas Sobre Educação Profissional*, pp. 19-22, sobre os objectivos dos trabalhos manuais: “Seriam variados os objectivos dos trabalhos manuais: 1º Fornecer experiências sociais conducentes à aquisição de conhecimentos; interpretar os domínios da ciência e da arte em termos adaptados à vida das crianças; multiplicar em torno delas os ensejos de criarem, aplicarem e revelarem aptidões; estabelecer a relação entre a escola e o ambiente; (...) 3º Estabelecer ideais de apuro, precisão, asseio, rigor, sinceridade, juízo claro. (...) 4º Combater a retórica lusitana, esse desconexo palavreado fantasista que o insigne Verney tão justamente zurziu; 5º Suscitar a estima do trabalho e do operário, aproximando as classes sociais (...) 6º Propender para o altruísmo, desde que os alunos mais velhos confeccionem para os mais pequenos o que estes são incapazes de executar; 7º Cultivar a solidariedade na colaboração; 8º Acostumar à atenção, à paciência, à perseverança; 9º Habituar à independência e a contar consigo próprio (...); 10º Treinar os sentidos e o sentimento da forma e dos valores estáticos; 11º Dará confiança e desembaraço no emprego das ferramentas; 12º Preparar para as indústrias mas não *instruir* para elas, quer dizer, educar não especializando, ou, na minha terminologia dando ensino *profissional* mas não técnico (...) 13º Dar ao aluno habilidade nas operações elementares necessárias e aplicáveis a todas as profissões.” (itálicos do texto original). Como podemos ver os trabalhos manuais tinham vantagens pedagógicas excelentes podendo mesmo servir a objectivos contrários - veja-se o ponto 6º e o 9º da citação anterior. É evidente que a pedagogia pela acção pode ser rica e variada e as ocasiões de pôr em prática múltiplas virtudes estão com certeza presentes quando o aluno interage e está envolvido num trabalho que requer cooperação. Mas mais uma vez nos parece estar aqui presente uma visão ‘romântica’ da realidade, no sentido pejorativo que a palavra tinha no próprio vocabulário sergiano.

mais manual e é preciso que se ‘intelectualize’ o trabalho manual - fazendo com que se busquem com a inteligência as raízes científicas da prática - é preciso intelectualizar a mão e tornar manual o cérebro. Esta ideia ilustra teoricamente o que se procura com a chamada ‘escola do trabalho’<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ensaios* VII, p. 225: “A característica da escola de trabalho, tal como eu a compreendo, não é apenas uma questão de método, mas também um conceito determinado da função educativa. Que pretendemos nós? Dar aos espíritos a capacidade de um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoar a sociedade em que vivemos. Estes dois objectivos reduzem-se, afinal, à mesma ideia, porque desenvolver os indivíduos é aperfeiçoar a sociedade, e porque do carácter da sociedade depende, por sua vez, o desenvolvimento dos indivíduos. Mas por que meio, e de que forma, influencia cada um de nós (de maneira normal e persistente) a sociedade de que faz parte? Pelo trabalho da profissão”. Na interpretação que lhe dá Rogério Fernandes, *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 54, há ainda um objectivo político procurado com esta prática: “Como poderá a educação preencher essa função revolucionária? Contribuindo para o conhecimento reflectido das realidades que se 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 congraçamento de classes característica da sua filosofia”.

Acima dos 7 anos de idade o professor deve exigir a exactidão e o rigor do verdadeiro artífice no trabalho manual e não permitir artifícios que escondam deficiências. O professor não deve emendar a obra do aluno mas sim exemplificar noutra peça de material; deve corrigir a postura do aluno de maneira a ensinar-lhe uma forma saudável de estar na respectiva actividade.

O trabalho do aluno, ao mesmo tempo que faz parte de um todo, deve ainda ser individualizável, de modo a permitir que a criança cultive o brio no seu trabalho. O aluno deve trabalhar objectos nos quais pressinta utilidade e todas as suas tarefas devem estar intimamente ligadas ao seu mundo exterior à escola.

Este papel pedagógico só é bem desempenhado pelo professor; mesmo que na oficina haja artífices que muito bem saibam do seu ofício, não devem ser estes a ensinar os alunos mas sim um professor treinado. Diz Sérgio que, fatalmente, os artífices caem nos vícios da sua profissão ao explicarem as suas tarefas aos alunos.

Por volta dos 12 anos estabelece-se uma diferenciação no trabalho manual segundo os sexos. Na



fase terminal da escola primária, estão os alunos na “idade das monografias”, segundo a classificação que apresentámos atrás<sup>1</sup>. Esta fase é propícia a estudos abstractos simples, a leitura e a aritmética fazem-se à volta de estudos monográficos; o mesmo acontece com a geografia que segue um tema e que tenta elucidar as questões dando o seu contexto. As temáticas escolhidas devem ter que ver directamente com a vida dos alunos e, por procura das semelhanças e diferenças, em estudos comparativos, podem depois ser alargadas a temáticas distintas e longínquas em relação à experiência mais directa dos alunos.

É também próprio deste período o estudo da História. Numa crítica ao modo “espectrista” como se faz o tradicional estudo da História, António Sérgio propõe, como alternativa, um estudo que parta dos problemas contemporâneos, que verse temas como as relações do trabalho e os problemas económicos da actualidade<sup>2</sup>. A

---

<sup>1</sup> Cf. *Cartas sobre Educação Profissional*, p. 27.

<sup>2</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 33: “Passemos à história. O que há nela sobretudo de educativo e útil é pôr a criança em contacto com as realidades sociais profundas: a história introduz a criança no conhecimento social (como a geografia no condicionamento físico da acção humana) habilitando-a a intervir

razão desta escolha prende-se, mais uma vez, com o objectivo de tornar o ensino aplicado, com conteúdos familiares ao aluno e integráveis no seu quotidiano. Há neste estudo uma quota importante de pesquisa pessoal que o professor deve estimular.

### c) As Escolas de Continuação

No final do ensino primário obrigatório os alunos fazem exames para averiguar as suas aptidões. Com base no resultado do exame se decide quem deve prosseguir para o liceu, e eventualmente destinar-se à Universidade, e quem deve ficar no ensino de continuação.

Sobre as Escolas de Continuação diz : “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”<sup>1</sup>.  
Acerca do seu funcionamento explica:

---

mais tarde nos problemas da sociedade. O ensino da história tem por objecto ajudar a compreender o actual e agir sobre ele”.

<sup>1</sup> Citado por Rogério Fernandes *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 88.

“(…) Nas escolas de continuação, dos 14 aos 18 anos, os alunos acumulariam os seus estudos com o exercício de um emprego. Estes estender-se-iam pelo período da aprendizagem devendo compreender os seguintes ramos: Instrução prática e teórica nas oficinas, laboratórios e granjas escolares, dada por especialistas da profissão do aluno sob os auspícios de uma associação correspondente; Instrução comercial; Instrução cívica teórica e estudos sociais; Cultura literária e artística”<sup>1</sup>.

O modelo adoptado para as Escolas de Continuação é um misto do modelo britânico (que não inclui o treino e o exercício de uma profissão e no qual vê o inconveniente de treinar um aluno tecnicamente durante 4 anos sem se saber se está certa a sua escolha profissional), e o modelo americano, que inclui - como o projecto sergiano - o exercício de uma profissão, mas com uma particularidade, neste último caso, que requer uma colaboração mais estreita entre a escola e a sociedade civil e que, por isso mesmo, é porventura mais difícil de implantar no nosso país. Trata-se de um sistema que inclui a passagem dos alunos durante períodos de 3 a 4 semanas por fábricas ou oficinas que mantêm acordos

---

<sup>1</sup> *Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 41.

com as escolas, num regime de alternância com a frequência das aulas. A rotatividade dos alunos por várias fábricas ou ofícios permite-lhes testarem a sua vocação a tempo de mudarem se acharem necessário e também lhes faculta a possibilidade de conhecerem melhor as várias profissões. No projecto de António Sérgio também está previsto que o aluno mude se não se integrar, mas o sistema não lhe faculta logo à partida a circulação por vários ofícios.

No período em que Sérgio foi Ministro da Instrução Pública, encerraram-se as Escolas Primárias Superiores com o fito de as substituir por este tipo de ensino, as Escolas de Continuação. Deste aspecto trataremos no Apêndice dedicado à prática política de Sérgio no âmbito da educação.

#### d) As Escolas Secundárias ou Liceus

Após o período do ensino primário obrigatório os alunos mais dotados passam, portanto, a frequentar a Escola Secundária. A formação aqui dada diferencia-se em 4 ramos nos dois anos terminais, - posto que, em

‘moços’ de dezasseis anos cuja instrução tiver sido bem conduzida já se deve ter revelado um específico interesse ou vocação. A simples divisão em letras e ciências é insuficiente. Assim propõe 4 cursos diferentes segundo as especialidades escolhidas:

“Esses cursos seriam o clássico, com línguas mortas história e filosofia, para as futuras faculdades de letras e direito; o científico, com ciências e filosofia, para as faculdades de ciências e de medicina; o comercial, com línguas vivas, contabilidade, etc., para os institutos de comércio; o de técnica geral, para os institutos superiores de engenharia e agricultura”<sup>1</sup>

No período em que foi Ministro da Instrução Pública propunha-se reformar o Liceu, eliminando do curriculum as matérias que o sobrecarregavam fomentando ao mesmo tempo a interdisciplinaridade<sup>2</sup>. Neste ramo de ensino, tal como em todos os outros, Sérgio defende a integração da escola no meio ambiente e

---

<sup>1</sup> *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 42.

<sup>2</sup> Das acções concretas desenvolvidas em prol do Liceu durante o período em que foi Ministro, trataremos em apêndice dedicado ao tema.

o fortalecimento dos laços com a comunidade em que está inserida<sup>1</sup>.

#### e) A Universidade

Na *Paideia* António Sérgio refere que é vulgar ouvir queixas acerca da qualidade dos estudantes universitários que não revelam qualquer capacidade ou gosto para a “alta criação intelectual”<sup>2</sup> Contra isso propõe que seja feita uma selecção rigorosa aos alunos no final do ensino primário e ao longo do secundário, tendo por objectivo recrutar os melhores dentre os melhores para a frequência do ensino superior. Propõe-se mesmo impedir

---

<sup>1</sup> No Projecto de lei da Reforma de João Camoesas, em que participa, no ponto 4, (Diário do Governo, 2 de Julho de 1923, p. 2259) está consignada a relação entre a escola e as comunidades defendendo a ideia de que “As escolas não só deixam, pelo seu isolamento que as converte de meios em fins, de exercer sobre o ambiente a acção que lhes compete, mas também de receber dele as benéficas correntes de vida larga e renovadora que lhes pode fornecer”.

<sup>2</sup>*Ensaíos* VII, p. 233: “Ouvem-se queixas constantes de que somos um país de bacharéis; de que os liceus e Universidades estão empachados de estudantes que não nasceram com capacidade (nem com gosto) para a alta criação intelectual”.

a entrada aos que têm facilidades financeiras mas pouca vocação para a vida intelectual e criar um sistema de bolsas de estudo que permita recrutar os melhores alunos dentre as classes com menos recursos.

“O ensino secundário e o superior devem visar à criação urgente de uma boa elite directriz, preparando os alunos com os dotes necessários para virem a formar a nossa grei”<sup>1</sup> O sistema de ensino vigente produz «bacharéis», com aquele mesmo desenraizamento da prática que é nosso defeito nos vários graus de ensino. Para se contrariar esta tendência importa introduzir na Universidade o princípio do trabalho produtivo, o que, na circunstância, significa iniciar os estudantes da Universidade no trabalho de investigação.

Citando Paulsen e Alexandre Herculano, António Sérgio defende que os professores universitários devem ser investigadores produtivos e mestres de ciência, o que só é possível realizar aliando a Universidade a Institutos de Investigação Científica<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ensaio* VII, p. 230.

<sup>2</sup> Durante o período em que foi Ministro da Instrução Pública cria o Instituto do Cancro para abrigar a investigação feita neste domínio

A boa formação universitária não pode esquecer a integração dos jovens formandos na sua futura profissão: o somatório de competências técnicas nas várias matérias que constituem o curso não chega para formar um profissional<sup>1</sup>. Introduzir nas escolas superiores a investigação científica e a colaboração profissional a este nível é reformar o ensino superior pelo princípio director do trabalho produtivo.

---

entre nós. Tratamos desenvolvidamente este assunto no Apêndice dedicado à actividade política de Sérgio.

<sup>1</sup> *Ensaíos*, VII, p. 224: “Além disto, há um requisito a exigir da escola técnica superior (de agronomia, de engenharia, de medicina, etc.): é introduzir o estudante na vida concreta da profissão. Com efeito, exercer o mister de médico não é, por assim dizer o simples somatório de fazer anatomia, fisiologia (...) Num caso, o doente; no segundo, a granja; no terceiro, o mar, - assimilam os conhecimentos numa síntese viva e especial que torna o excelente clínico, o excelente agrónomo, o excelente marinheiro, uma coisa diversa do excelente sábio nas ciências subsidiárias das respectivas profissões”.



# CAPÍTULO IV

## Educação e Sociedade

Quando, no capítulo anterior, abordámos o diagnóstico de Sérgio sobre o estado do ensino em Portugal, apresentámos na altura as reformas escolares que, segundo ele, se impunham, e mostrámos como o seu entendimento da questão vinculava o estado da nossa educação às opções feitas no campo económico e social ao longo de gerações, nomeadamente, interpretava-o como uma consequência da nossa política expansionista.

Em textos como “*O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*”<sup>1</sup> ou “*Considerações Histórico-Pedagógicas*”<sup>2</sup> são-nos apresentados quer o diagnóstico, quer as propostas de transformação do ensino. O enquadramento da questão pedagógica apresentado nestes textos vai no sentido de interpretar o estado actual do ensino como efeito de opções passadas, por um lado, e, por outro lado, como causa da inércia que caracteriza as nossas actuais opções de carácter político, económico e

---

<sup>1</sup> Ed. Citada.

<sup>2</sup> Ed. Citada.

social. O que vamos estudar neste capítulo são as propostas concretas de Sérgio para o envolvimento da escola na formação de uma consciência social. Que escola e que sociedade queria fundar? de que modo confluíam ou coincidiam os dois projectos? - a formação da nova escola e da nova sociedade.

Inspirado nos ideais da Escola Nova, as propostas de Sérgio vão no sentido da criação de um modelo dinâmico de escola com um perfil multifacetado. Uma escola a que chamamos de intervenção, envolvida na resolução dos problemas concretos de cada região; uma escola empenhada na promoção da sociedade, emancipadora do povo e promotora da autonomia e do cooperativismo. Na tentativa de elencar sistematicamente os aspectos mais importantes desta problemática abordaremos em sequência: a função social dos estudantes; a formação e o papel das elites; o pragmatismo dos ideais da nova escola; a escola e a cultura da autonomia e, finalmente, o ideal do *estado cooperativo* e o papel decisivo da escola na sua fundação.

## **1. A Escola de Intervenção**

### a) A Função Social dos Estudantes e o Papel das Elites

Na situação em que se encontrava a nossa sociedade e a nossa escola, a função dos estudantes era entendida como a de “ir à escola e fazer os exames”; se colocássemos a pergunta de qual é o fim pelo qual as pessoas vão à escola, obteríamos, na maioria das vezes, a resposta de que era exactamente para ir à escola e fazer os exames. Admitindo que alguém mais lúcido se questionava sobre a finalidade de tal prática e chegava à conclusão que ir à escola se destinava a preparar melhor para a vida, imediatamente se notava o fracasso do nosso modelo escolar no cumprimento deste objectivo.

Entende o nosso autor que as reformas escolares devem ter como principal finalidade acabar com o burocratismo e promover, na senda das propostas de Herculano, a regionalização e descentralização da escola.

Para conseguir alcançar esse objectivo, era preciso que as próprias regiões desenvolvessem esforços no sentido de alcançarem a sua autonomia em relação ao poder central. Não se podia esperar que a decisão de autonomizar as regiões viesse do parlamento a quem servia perfeitamente o sistema escolar vigente. Essa reivindicação de mudança devia partir das associações profissionais: “sociedades científicas e literárias, agrupamentos económicos (patronais, operários ou agrícolas), caixas rurais, cooperativas, câmaras de comércio, etc”<sup>1</sup>.

Um movimento deste tipo, partindo do âmago da própria sociedade, requeria “propagandistas naturais do movimento, desde os literatos aos economistas, desde os industriais da região aos amadores de arte local, desde os poetas regionalistas (...) até aos arqueólogos(...)”.<sup>2</sup> Esta transformação social era, em grande parte, obra das próprias elites intelectuais que deveriam fortalecer o regionalismo e, ao mesmo tempo, promover a coesão nacional do movimento, um não sobreviveria sem a outra: “Nem um movimento nacional pode ter força sem

---

<sup>1</sup> *A Função Social dos Estudantes*, p. 23.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 24.

se firmar em indivíduos valorizados por organizações regionais, nem estas poderão impôr-se sem se integrarem conscientemente num movimento nacional”<sup>1</sup>.

As propostas de transformação social de António Sérgio privilegiam a mudança gradual, profunda e pacífica, feita a partir de dentro da própria sociedade. Mas para que este objectivo fosse concretizável era necessário formar as próprias elites:

“o terceiro dos processos que preconizo<sup>2</sup> é a formação de sociedades para a discussão dos problemas sociais que mais interessam aos estudantes, e entre eles os problemas da educação. Assim iriam formando no seu espírito um ideal educativo para obrigar depois as escolas a caminhar para esse ideal (...). Esta intervenção exige que os estudantes fiscalizem o ensino sob a inspiração de um ideal; que se revoltam contra os maus elementos e os maus métodos; que apoiem com entusiasmo os bons elementos e os bons métodos, acompanhando os professores de iniciativa reformadora. Tudo isso, porem, deve fazer-se com conhecimento seguro e bom critério, depois de estudo e reflexão, e de maduramente

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 25.

<sup>2</sup> O primeiro seria a introdução do auto-governo na escola, que tratámos em capítulo anterior; e o segundo a introdução dos problemas das comunidades locais nos programas e vida da escola, que também abordámos no mesmo capítulo.

concertarem uma acção metódica, ditada por largos ideais.”<sup>1</sup>

Para além da constituição de sociedades para discussão dos problemas e de orientação dos estudantes, a preparação curricular deveria passar a incluir a formação prática nos problemas que afectavam a nossa sociedade. Deste modo, os estudantes seriam um factor real de diferenciação e promoção da sociedade. António Sérgio concretiza propondo que os estudantes se preocupassem, por exemplo, com a promoção de hábitos e criação de estruturas que melhorassem o estado de higiene em que viviam as populações; que preparassem cursos nocturnos com temas de utilidade prática para os operários e agricultores; que as escolas facultassem a utilização das bibliotecas e dos laboratórios abrindo-os à sua utilização externa.

As elites intelectuais são vitais para a reforma preconizada por Sérgio, daí a necessidade de as integrar nos movimentos reivindicativos de mudança e de, por outro lado, investir na sua formação. “Em resumo, a escola deveria intervir directamente nos problemas

---

<sup>1</sup> *A Função Social dos Estudantes*, pp. 34-35.

sociais (a começar nos problemas sociais da localidade); manter-se em comunicação com o pensamento da nossa elite; e ser a tribuna sempre aberta a todos os apóstolos e reformadores”<sup>1</sup>.

A. S. combate vivamente os paternalismos, estaduais ou outros<sup>2</sup>. Imprescindíveis ao progresso da sociedade, as elites teriam, como atrás referimos, um papel provisório: logo que a sociedade encontrasse o seu rumo, as elites deviam reconduzir-se à qualidade de cidadãos comuns.

É evidente que podemos detectar nesta proposta de António Sérgio alguns traços do seu romantismo idealista, que ele tanto combateu em teoria mas com o qual, na prática, tantas vezes pactuou. Como é que aproveitaria a uma população inculta, com uma taxa de analfabetismo elevada a utilização de uma biblioteca ou de um laboratório? Sérgio combate muito activamente as campanhas de alfabetização porque entende que só aprender a ler e escrever não chega e que essa

---

<sup>1</sup> *Idem*, p. 35.

<sup>2</sup> Cf. *Ensaio* VII, p. 230.

aprendizagem desligada de uma formação social e moral se tornaria prejudicial à sociedade<sup>1</sup>. Independentemente de o que diz poder ser defensável, o que é facto é que a este mesmo povo, ao qual falta o instrumento básico da alfabetização, pouco aproveitarão as bibliotecas abertas e os laboratórios de entrada franca.

#### b) O pragmatismo da nova escola

Que ideais eram estes que deviam animar os precursores da nova escola? quais deveriam ser as linhas de força da nova educação do povo português? Eis o que nos diz Sérgio sobre o seu papel de intervenção e transformação social da escola:

“ A educação do povo, nos dias de hoje, é cousa mais séria do que tu supões. Não basta ensinar o *abc*, e muito menos pelos processos velhíssimos que são do conhecimento desses pobres diabos a quem darias as «pequenas gratificações» (...) [Temos de educar o nosso povo para o governo económico da sociedade.] Saber ler, escrever e contar é um instrumento, unicamente, para nos ajudar adquirir uma educação: mas é tanto uma educação (dizia um pedagogo da Norte-

---

<sup>1</sup> Cf. *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, p. 29 e *Sobre a Educação Primária e Infantil*, p. 56.



América) como um garfo e uma faca são um bom jantar. A instrução primária, na actualidade, tem de preparar o Cidadão e aperfeiçoar o Trabalhador [cooperativista]; tem de educar para a Liberdade e para Trabalho cooperativo. Nas escolas rurais, é da vida rural que se deverá cuidar. Fazer [aí] o agricultor-cidadão; estabelecer um ideal de Casa Agrícola [, associada a outras para transacções em comum]; reformar os métodos do agricultor português, acostumando-o à prática do cooperativismo e à intervenção [consciente] na cousa pública: tal deve ser o nosso intuito. Fugir sempre das abstracções: não perder de vista o lar e a granja, a vida doméstica e a vida agrícola, a prática do trabalho em colaboração com outros. Como ter melhores lares no nosso campo, aperfeiçoar a granja e os seus produtos; e uma vida mais higiénica, mais culta, mais rendosa, mais solidária, mais feliz, para a classe operária de Portugal: por aí se determinará a função da escola”<sup>1</sup>.

Como podemos verificar, estão impregnados de pragmatismo os ideais da nova escola<sup>2</sup>. As reformas

---

<sup>1</sup> António Sérgio, *Democracia*, Lisboa, Sá da Costa, 2ª edição, 1974, pp. 46-47. De agora em diante *Democracia*, seguido da página.

<sup>2</sup> António Sérgio sempre combateu esta classificação de pragmatista, mas uma coisa é o seu auto-conceito e outra a leitura que podemos retirar das suas propostas. Mas vejamos o que diz a este propósito, *Ensaio* II, p. 195: “Dito isto, advertirei agora, em segundo lugar, que não pode o conceito de «pedagógico» ser identificado ao de «pragmático» e que ele se não opõe de maneira nenhuma à ideia de «cultura desinteressada» do espírito. Muitíssimo ao invés, pelo que

preconizadas são de imediata utilidade prática, sublinhando a recusa da utilização das abstracções que ele sempre caracteriza como ocas. O objectivo fundamental da escola é a reforma da sociedade portuguesa no sentido de um maior desenvolvimento cultural e económico.

### c) A Escola para a Cultura da Autonomia e o Ideal de Estado Cooperativo

#### i) Descentralização e auto-governo

Sérgio tem como actividade central a pedagogia, é como pedagogo que ele próprio se classifica, e preocupa-se desde o início com as transformações que urge fazer na nossa sociedade: investir na produtividade em detrimento do culto de aparência - ou do bacharelismo, como muitas

---

respeita aos pois a doutrina pedagógica que está neles inclusa sempre trouxe patente como fim supremo a cultura desinteressada e o florescimento do *eu*. (...) e todo o meu interesse pela economia política (isso a que chamaram o meu «pragmatismo social» se origina na crença de que só na mutação do económico se acha meio de lograrmos que o maior número de almas possa vir a consagrar o maior número de horas à cultura desinteressada do seu ser anímico”.

vezes gosta de lhe chamar<sup>1</sup> -; investir na autonomia dos sujeitos e do povo, em detrimento das tutelas; revolucionar a partir de dentro o sistema, utilizando o ‘cavalo de Tróia’ que é a educação para o *auto-governo* e para a escola do trabalho<sup>2</sup>.

Consciente de que a mudança das mentalidades se opera ao longo de gerações, o nosso autor entende que o grande instrumento promotor da mudança é a educação. Autêntica mudança é a que se opera no espírito. Como nenhum aspecto da vida dos indivíduos se pode encerrar num compartimento estanque, as mudanças na

---

<sup>1</sup> Cf., por exemplo, *Considerações Histórico-Pedagógicas*, p. 51.

<sup>2</sup> A este propósito diz Rogério Fernandes em *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 56: “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 de educação e instrução”. Em Rogério Fernandes, “António Sérgio Ministro da Instrução Pública”, in *Revista de História das Ideias*, Vol. II, pp. 615-16 (de agora em diante título do artigo e página): “Nenhum outro teorista enquadrado no democratismo burguês irá tão longe, e com tanto ardor, na defesa de um sistema de ensino baseado no *trabalho e na prática*, e portanto na união intrínseca do trabalho *intelectual* e do trabalho *manual*. O trabalho seria, para Sérgio, o eixo fundamental de toda a acção educativa, «um instrumento de todo o progresso de consciência», o mais perfeito instrumento de humanização”.

mentalidade vão ter repercussões ao nível da estruturação da sociedade e da sua economia:

“criem-se em suma as elites locais, capazes de dirigir com espírito largo os negócios concretos da região, de civilizar o povo com quem estão em contacto e de inspirar as decisões do governo central; e o Estado, ao mesmo tempo, que chame as associações a colaborar com ele]. Para suscitar as elites locais cumpre reformar por completo a escola, introduzir nela a autonomia escolar (instrução cívica pelo *self-government*), a educação intelectual pela iniciativa do aluno e o trabalho produtivo em comunidade [(ou cooperativa)], ligado este sobretudo à faina agrícola.

Tudo isto significa, em resumo, *descentralizar* - mas descentralizar... *pelo espírito*. O espírito é tudo. Não curemos de obter o efeito só por meio de reformas legislativas, políticas e formais.(...) A reforma, por isso, só começará quando nas cidades, nas vilas, nas aldeias, dessa «vasta granja da capital chamada as províncias» (Herculano), houver grupos de cidadãos [honestos] decididos a contar consigo próprios, dispostos a combater no seu caminho a onnipotência das clientelas, a criar falanges de reformadores que dirijam os serviços de geral interesse, repelindo o polvo do centralismo dos vários redutos de que se apossou. Criar o *espírito* descentralista, o gosto da iniciativa na vida social, o da actuação na cooperativa e na sociedade escolar, na oficina e no sindicato, na

assembleia provincial e no município: eis o que importa, se não é erro grande o que digo aqui.”<sup>1</sup>

A cultura da autonomia - do povo português como um todo, de que resulta a descentralização política, e autonomia dos sujeitos, pela cultura do auto-governo - é a preocupação central e omnipresente no modelo pedagógico de Sérgio. Como vimos no capítulo dois, este ideal de auto-governo serve para formar o carácter de um povo que é nele educado: veja-se o exemplo das sociedades anglo-saxónicas (povos de família particularista, como lhes chama Sérgio) em que a ‘*gentry*’, a nobreza ligada à terra, chama a si a resolução dos seus problemas em vez de esperar que o Estado os resolva<sup>2</sup>.

O nosso perfil meridional, em tudo diferente do perfil dos povos de família particularista, tem tudo a ganhar em fomentar a sua autonomia na escola e na sociedade em geral. O auto-governo serve como modelo a adoptar para a nossa educação escolar, como semente cujos frutos se colhem, a curto prazo, nas escolas,

---

<sup>1</sup> *Águia*, Junho 1917, p. 48.

<sup>2</sup> Cf. *Considerações Histórico-Pedagógicas*, p. 13.

tornando o ensino mais adaptado às necessidades e mais interessante para os alunos, e a longo prazo, através da formação de elites, como única forma de regenerar a maneira de estar que nos caracteriza enquanto povo.

## ii) O cooperativismo

António Sérgio dedica uma boa parte da sua vasta obra à divulgação e defesa do seu ideal de Estado: o Estado cooperativo. Este nosso estudo não tem por objecto esse aspecto da obra de Sérgio, daí que a nossa abordagem desta questão seja subsidiária do estudo dos aspectos pedagógicos do pensamento do nosso autor. A questão do entusiástico interesse de Sérgio pelo Estado cooperativo só nos vai ocupar na medida em que a fundação de um tal Estado dependia da educação do povo e, era, ela própria, um aspecto de um plano pedagógico mais geral pensado para o povo português no sentido de promover a sua autonomização. É a questão demopédica que nos interessa abordar aqui, e é apenas nesse âmbito que aludiremos ao Estado Cooperativo.

No enquadramento da abordagem do ideal pedagógico de Sérgio na sua relação com a forma ideal de Estado e de sociedade por ele preconizadas, vamos dar-lhe, mais uma vez, a palavra:

“O cooperativismo, para mim, constitui elemento de um plano geral pedagógico de educação autonomística do nosso povo. Como lhe disse em outra carta, o padre Didon definiu a educação como sendo a arte de emancipar os homens. Ora, a boa política, no meu modo de ver, é também uma arte de emancipar os homens; e estou na crença de que o grande político - como o grande pedagogo - é aquele que com a máxima simplicidade e humildade trabalha constantemente por se tornar dispensável; que é o que treina o povo para se governar a si mesmo, com o mínimo de intervenção de quaisquer políticos.

As «pedras vivas» da população adulta, em cooperativismo integral (...) realizam a sua própria governação económica, associativamente, - e também a sua própria educação moral, por isso que o cooperativismo é o regime económico em que o bem de cada homem coincide enfim com o dos outros, em que trabalhar para os demais é trabalhar para si mesmo, abolidos por completo todos os antagonismos de interesses, todas as lutas de classes.”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Democracia*, p. 187.

Como podemos ver neste texto, há um inegável paralelismo entre a boa actividade política e a boa pedagogia, ambas devem ter por finalidade a autonomização dos sujeitos: a pedagogia a autonomia do sujeito singular e a política a autonomia do povo, a quem António Sérgio gosta de chamar as pedras vivas.

É por requerer para a pedagogia e para a política este paralelismo de objectivos que, se no plano pedagógico privilegia o auto-governo, no plano político o regime que privilegia é o do cooperativismo. Pelo seu funcionamento autónomico, independente do poder central, o cooperativismo é o sistema económico/político que permite mudanças mais profundas em relação ao modo de vida actual das populações e lhes faculta a possibilidade de tomar conta do próprio destino.

Mas será apenas um regime que proporciona vantagens de carácter económico sobre os outros regimes? Para o nosso autor, não. O Cooperativismo revela-se como o regime que permite viver em paz, crescer em dignidade e autonomia, construir um verdadeiro socialismo não estadualista:



“Desde o princípio - como foi que o cooperativismo se me apresentou ao espírito? Como simples expediente para baratear a vida?; para libertar os obreiros (considerados no aspecto de cidadãos que consomem) de serem sacrificados a profissionais do comércio, (...) Não, nunca: sempre esperei dele muito mais. (...) O cooperativismo, para mim, nunca foi só isto. Não foi só um meio, um instrumento, um caminho, porque foi sempre a meta; porque foi sempre um fim. Sempre o considerei como uma fórmula de vida, uma estrutura de sociedade, uma visão de paz; como um sistema, uma solução, um ideal, um alvo, - um objectivo *para todos*, um ideal *para todos*, que *a todos* se dirige, que se não recusa a ninguém. Vi sempre no cooperativismo (...) um sistema completo, uma tese genérica, de carácter moral e sociológico; uma larga e compreensiva filosofia política sobre a melhor estruturação do nosso viver comum, e a racional e libérrima anunciação profética de uma humanidade diversa da que temos hoje: com outra civilização, outra orientação, novíssimo estilo; (...) vi nele a marcha para a emancipação do povo, mas sempre por caminhos de libertação efectiva; (...) o prólogo indispensável, a condição necessária, para a prática quotidiana do amor do próximo, para o advento de uma democracia que não há-de ser fictícia, porque dispensa os políticos e a actuação pelo Estado; (...) Vi nele um socialismo, em suma, mas não estadualista: um socialismo libertário, acolhedor de todos, sem distinções de classes de teor económico”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> António Sérgio, *Confissões de um Cooperativista*, Lisboa, Editorial Inquérito, 2ª Edição, s. d. (1948?), pp. 8-10. De agora em diante,

As transformações que espera aconteçam na estrutura social graças ao cooperativismo levariam ao estabelecimento de uma sociedade sem classes, pois, a seu ver, seria este o único modo civilizado de conceber a sociedade futura. Trata-se de uma mudança que deveria acontecer naturalmente por um processo de crescimento social<sup>1</sup>. Este entendimento ideal da questão mereceu-lhe críticas, por parte de Rogério Fernandes, por exemplo, e

---

*Confissões de um Cooperativista*, seguido da página.

<sup>1</sup> Miguel Baptista Pereira, “O Neo-Iluminismo Filosófico de António Sérgio”, in: *Revista de História das Ideias*, nº 5, Vol. I, Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras, 1983, p. 50: “Interessado na morte do Estado tentacular, o socialismo sergiano nasceu antiestatista e liberal ou libertário, pois «cooperativismo e estadualismo são dois conceitos que se repelem», «todo o cooperativismo é, por natureza, anti estatal» (...). Perante o fenómeno da revolução russa, Sérgio pretende que o cooperativismo satisfaz «melhor do que o bolchevismo, sem violências nem tiranias, o ideal de justiça que se ele propôs», sem se apoderar do Estado e do seu domínio absoluto, mas desenvolvendo o Cooperativismo «dentro da sociedade capitalista como se desenvolveu o Capitalismo dentro da sociedade senhorial» através do método essencialmente económico de criação de cooperativas, pois «o serem os homens patrões de si mesmos (tanto no económico como no moral e no político) é o que nós chamamos Democracia»”.

louvores, por parte de Barahona Fernandes e de Miguel Baptista Pereira<sup>1</sup>.

Em Sérgio não se entende a sociedade sem classes como uma igualitarização dos sujeitos. António Sérgio privilegia a diferença: os homens nascem diferentes e a mais importante tarefa de um pedagogo é, justamente, a de fazer desenvolver a singularidade presente em cada um de modo a torná-lo mais próximo do que o Universal espera dele<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. Respectivamente: *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 72 e p. 88 e, também do mesmo autor, “António Sérgio Ministro da Instrução Pública”, p. 615.

Henrique Barahona Fernandes in: *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa, Academia de Ciências de Lisboa, Instituto de Altos Estudos, 1976, p. 118, diz: “Pensamos que o conceito da *democracia* de António Sérgio, partindo da cultura e das ciências e aplicando-as à pedagogia e ao progresso social e económico - pelo cooperativismo - é bem mais humano do que muitas das «utopias» e posições revolucionárias do nosso tempo”, e também em Miguel Baptista Pereira, Op. Cit, se veicula a mesma opinião.

<sup>2</sup> *Ensaaios* II, pp. 169-170: “Diferem os homens uns dos outros: e essas diferenças cumpre aceitá-las, logo de entrada. As possibilidades de cada um (quero eu dizer) 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. Em primeiro lugar, o que está ao alcance do educador é um trabalho [por assim dizer] negativo, difícil e importantíssimo: o de procurar não fazer mal, o de afastar do educando tudo o que prejudique o desenvolvimento (...) descobrir o «eu essencial» de cada moço, e propor o caminho mais conveniente para esse «eu essencial», pois há para cada um dos educandos um

Na sua globalidade, o que espera do Cooperativismo é uma revolução moral e social pacífica, fundada em mudanças mais de carácter espiritual que estritamente económico. Como já referimos, as transformações económicas interessam-lhe porque julga que facilitam e propiciam as mudanças de carácter espiritual. Daí que o projecto do cooperativismo seja, ele também, um projecto que depende de uma revolução na pedagogia a única que garante as mudanças de mentalidade, as mudanças de carácter espiritual que são as que verdadeiramente importam:

“(...) para mim a política, em última análise, é a política da beleza, da espiritualização, da *cultura*: porque em mim a política foi sempre *instrumento* - sempre mero instrumento - de uma obra de humanismo desinteressado e artístico. Nem ao bem comum o submeto: porque o bem comum, em última instância, está para mim na cultura desinteressada do íntimo. Nunca visionei esse bem senão como bem *de cultura*, como atitude estética, - como um belo entendimento, como um puro amor. Para mim, pedagogia e cultura são a mesma coisa - não porque reduza a minha noção

---

certo grupo de profissões, um dado regime de existência, uma tal atitude ética, que incluem o máximo benefício que ele pode produzir cá neste mundo - a si mesmo e à Sociedade; (...) dar-lhe os conhecimentos necessários para poder representar o papel social para que a natureza o destinou...”.

de cultura a uma ideia acanhada da função pedagógica, senão porque dilato a minha concepção pedagógica à largueza máxima da minha noção de cultura considerada como um esforço para a divinização da pessoa”<sup>1</sup>.

Há em António Sérgio uma fé no crescimento do humano que é excessiva, que exprime uma convicção panteísta, num Deus que está presente em toda a natureza mas que se exprime privilegiadamente no homem, um Deus que é apenas expressão da Razão na História. António Sérgio que tanto critica Hegel, tem, quanto a nós, uma visão muito semelhante à dele mas apresentada como a sua expectativa teleológica de um império de razão, que Sérgio sempre considera divina.

---

<sup>1</sup> *Ensaíos* II, pp. 195-96.

# APÊNDICE

## Sérgio e a Prática Política em Educação

Como se aplica o idealismo de Sérgio? O que realiza o nosso autor quando a oportunidade de actuar se lhe oferece? Que distância vai entre o ideal e a sua concretização? Em diversas ocasiões deixámos já entrever como é difícil para o nosso autor o plano da acção. Ao fazermos o levantamento da sua actividade política, no âmbito da educação, teremos a oportunidade de verificar a discrepância existente entre os seus ideais e a sua actuação.

Faremos aqui o elenco dos principais actos políticos de Sérgio tendentes a pôr em prática o seu ideal pedagógico, ideal cuja exposição foi o objecto deste estudo<sup>1</sup>. Não sendo um estudo de história da pedagogia,

---

<sup>1</sup> Para o tratamento desta temática contribuiu decisivamente a leitura dos estudos, já anteriormente citados, de Rogério Fernandes: “António Sérgio, Ministro da Instrução Pública” e *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*; o estudo da *Proposta de Lei sobre a reorganização da educação nacional*, proposta de lei de João Camoesas, em cuja elaboração o nosso autor tomou parte activa; a leitura dos Decretos Lei publicados por Sérgio no período em que foi Ministro da Instrução Pública e a leitura do Relatório que publicou já

vamos cingir-nos a uma análise dos aspectos mais relevantes da sua actuação política, focando apenas os momentos mais significativos deste esforço de concretização.

Deixaremos fora deste estudo outros aspectos da sua actividade política, como sejam a sua oposição ao regime salazarista e a análise das muitas polémicas em que se envolveu.

## 1. A Comissão para a Reforma do Ensino em 1918

Em 1918, António Sérgio é nomeado, para fazer parte de uma comissão encarregada da reforma do ensino normal. Nessa altura coloca à referida comissão a questão prévia de saber se a comissão apenas se encarregaria de aspectos legislativos, em abstracto, ou se se empenharia em criar verdadeiros redutos de renovação cultural. A Comissão optou pela segunda hipótese e nomeou Sérgio,

---

demissionário. Acerca da polémica que se gerou a propósito do funcionamento da Junta de Educação Nacional - um dos projectos sergianos mais queridos e que ele julgou ver deturpado - esclareceu-nos o livro de Jacinto Baptista: *Pela Liberdade da Inteligência*, Lisboa, Colibri, 2001. De agora em diante *Pela Liberdade da Inteligência*, seguido da página.

em parceria com Celestino da Costa, para estudarem e elaborarem um projecto/proposta de criação de uma Junta cuja função seria a de promover a renovação cultural, “criar focos para a reforma da cultura em Portugal”<sup>1</sup>.

O projecto apresentado por esta Comissão segue de perto os ideais de Sérgio mas acaba por não ser levado por diante porque Sérgio pede a sua exoneração, alegando que não tem condições para poder trabalhar, já que não confia na boa fé de todos os elementos da Comissão<sup>2</sup>.

## 2. A *União Cívica* e as 11 medidas da Reforma

### Pedagógica

Desde o fracasso desta Comissão, em 1918, até 1924 regista-se intensa actividade de índole política marcada pela tónica das críticas à educação vigente e das propostas de reforma do ensino. Em 1923 publica na Seara Nova, juntamente com Afonso Duarte, Ferreira de Macedo, António Augusto Gonçalves, Bazílio Teles,

---

<sup>1</sup> Cf. *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 95.

<sup>2</sup> Cf. “António Sérgio Ministro da Instrução Pública”, p. 617.



Faria de Vasconcelos, Augusto Casimiro, Carlos Selvagem e Ezequiel Campos, entre outros, um documento sobre a reforma do ensino, com a apresentação de 11 medidas de reforma pedagógica<sup>1</sup>, o chamado «Apelo à Nação». Estas medidas podem em parte identificar-se com as apresentadas por Sérgio em outros textos pedagógicos seus, nomeadamente em *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, e também podem encontrar-se no texto da Reforma proposta por João Camoesas, na qual Sérgio vem a colaborar juntamente com Faria de Vasconcelos.

---

<sup>1</sup> Em “António Sérgio, Ministro da Instrução Pública”, p. 618, Rogério Fernandes afirma: “Com efeito, as 11 medidas preconizadas abrangem a reorganização das escolas normais e seus programas, com a criação de quatro escolas modelos - infantil, primária, secundária e de continuação -; remodelação dos programas de instrução primária e secundária, desenvolvimento do escutismo e da Educação Cívica pelo *self-government*; criação de uma Junta de Educação, com «liberdade de movimentos» e exercendo funções inspectivas, de avaliação pedagógica e executivas; fomento da Educação Cívica e apoio, no mesmo sentido, à acção das municipalidades; criação do «Tesouro da Educação Nacional» administrado pela Junta; adaptação da escola primária rural ao meio ambiente; criação de uma Junta de Orientação dos Estudos; criação de uma Residência de Estudantes e de consultórios de orientação profissional; criação de escolas de trabalhos manuais, anexos a grupos de escolas e de museus pedagógicos; e, finalmente, criação da escola de continuação, «com estudos gerais e técnicos, que

### 3. O Projecto da Junta de Orientação dos Estudos

O projecto da *Junta de Orientação dos Estudos*, baseado na experiência espanhola, aparece, pelo menos desde 1918, abundantemente referido em textos pedagógicos de Sérgio, sob a designação de Junta de Propulsão dos Estudos ou Junta de Orientação dos Estudos. Seria da sua competência dar bolsas para estudar no estrangeiro a professores e investigadores, com o objectivo de promover a investigação e o arejamento e renovação cultural, enriquecendo os nossos quadros com a experiência que poderiam adquirir em contacto com novos métodos no estrangeiro<sup>1</sup>. A Junta deveria também

---

substituirá a secundária e superior para os indivíduos que não devem destinar-se à alta cultura intelectual».

<sup>1</sup> *Ensaios* II, pp. 54-55: “Por isso, no programa da *Seara Nova*, liminarmente, como base necessária de tudo o mais, pedimos uma *Junta de Propulsão dos Estudos*, que tenha a seu cargo o desenvolvimento [enérgico] da cultura crítica da mocidade; que dê bolsas de estudo no estrangeiro; que crie institutos de investigação científica onde trabalhem depois os seus bolseiros; que organize o esforço dos nossos mestres e a preparação sistemática do nosso

coordenar superiormente centros e institutos de investigação.

Sérgio considera o projecto de criação da Junta de Orientação dos Estudos de tal modo importante que condiciona a sua participação no projecto de reforma educativa do gabinete de João Camoesas à garantia de que poderia introduzir no projecto um artigo respeitante à criação deste organismo<sup>1</sup>. Ele próprio afirma mais tarde que aceita suceder a João Camoesas no cargo de Ministro da Educação para tentar concretizar este projecto e é depois porque o parlamento não lhe aprova as verbas para a efectivação da Junta que apresenta a sua demissão.

A Junta Orientadora dos Estudos estava pensada para funcionar com independência em relação ao poder político e ao governo. Contudo, desvirtuando esta ideia

---

escol. O mais necessário em Portugal é uma boa elite organizadora, elite de saber e de urbanidade, composta de gente de superior cultura, que saiba resolver-nos os problemas técnicos, libertar o agricultor continuar um Mouzinho, educar-nos para o uso das liberdades cívicas de maneira pacífica e criadora, sem históricas dramatizações da vida pública: e com o fim de formar esse mesmo escol é que pedimos uma *Junta de Propulsão dos Estudos*". (Em nota: Claro que o nome nada importa: ou *Junta de Orientação* [ou de *Propulsão*] *dos Estudos*, ou *Junta de Educação Nacional*, ou até, em estilo do século XVIII *Junta da Providência Literária*...). Cf. também a referência à Junta em *Sobre a Educação Primária e Infantil*, p. 26.

inicial, o projecto foi posto em prática mais tarde, já sob a égide do regime salazarista, com o nome de Junta de Educação Nacional, nesta altura em moldes completamente diferentes, com a totalidade dos seus membros nomeada pelo Estado. Este facto fez com que António Sérgio entrasse em polémica com alguns elementos, que estando do seu lado aquando da elaboração do projecto da Junta, aceitaram depois colaborar nela na sua versão alterada<sup>2</sup>.

#### 4. A Proposta de Reforma de João Camoesas

A passagem de António Sérgio pelo Gabinete de João Camoesas foi marcada por algum tumulto. Pelo que transparece no texto de duas cartas enviadas a Afonso Lopes Vieira houve, entre Sérgio e Faria de Vasconcelos, diferentes modos de entender a sua participação no Gabinete. Como seria de esperar da personalidade do

---

<sup>1</sup>Cf. *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, p. 95.

<sup>2</sup> *Pela Liberdade da Inteligência*, p. 26 : “Quem não se sente não é filho de boa gente - poderá dizer-se da atitude de Sérgio na questão em apreço: o ensaísta, como se verá, reage à apropriação, incorrecta em seu juízo, da ideia da Junta pela Ditadura e à colaboração dada a essa apropriação por alguns amigos seus”.

nosso autor, ele entendia que as reformas deveriam ser elaboradas pelos técnicos - neste caso entenda-se por Faria de Vasconcelos e ele próprio - e não deixadas ao cuidado do Ministro, este deveria antes ser entendido como um agente político, que existia justamente para viabilizar o que os técnicos e intelectuais tivessem concebido. Em seu entender, Faria de Vasconcelos subordinava em demasia a concepção do projecto a João Camoesas, o que a ele, Sérgio, lhe desagradava, porque julgava ser possível imprimir um cunho à reforma muito mais de acordo com o projecto que o grupo da *Seara Nova* havia preparado e que atrás referimos.

A partir de determinado momento, do que se depreende das cartas, Sérgio colaborou do exterior, através de Faria de Vasconcelos. No entanto, a proposta de lei da Reforma da Educação apresentada por João Camoesas é sobreponível no seu conteúdo aos textos de Sérgio sobre a reforma do ensino e também à proposta veiculada no «Apelo à Nação» do Grupo «Seara Nova». Embora no projecto de lei a redacção dos temas seja diferente, atendendo ao teor do documento, o texto é substancialmente idêntico às críticas e aos projectos

apresentados em *O Ensino como factor do Ressurgimento Nacional*. Ao dizermos que se encontram aqui as ideias de Sérgio, não pretendemos que a autoria seja em exclusivo do nosso autor. Faria de Vasconcelos, que com ele trabalhou na Reforma, tinha posto em prática ideais semelhantes, na Bélgica, quando dirigiu a Escola Nova de Bierges-lez-Wavre, que funcionou de 1911 a 1914. Esta experiência foi mesmo posta em livro por Faria de Vasconcelos em *Une École Nouvelle en Belgique*.

A primeira parte do texto é dedicada à crítica ao sistema vigente. As soluções apresentadas surgem como resposta a essas mesmas críticas. Assim, dedicaremos alguma atenção ao aspecto crítico do texto, com a preocupação de identificar a sintonia das posições apresentadas com o ideário de Sérgio. A situação do ensino está de tal modo desadequada que “O país sente, tão acentuada é a evidência do fenómeno, que não logra em matéria de ensino, resultados correspondentes aos seus esforços em dinheiro e em homens”<sup>1</sup>. Após a guerra, urge repensar a escola e adequá-la às novas necessidades.

A crítica é dividida em 19 pontos fundamentais, que abrangem desde os âmbitos da educação, aos tipos de estabelecimento de ensino e aos instrumentos de fiscalização. Começa o texto por referir as deficiências da Cultura Física, apresentando como causas o facto de o espaço físico das escolas não ser o mais adequado; a ausência de pátios e de mobiliário escolar apropriado que não permitem o treino físico a que acresce ainda uma deficitária ou inexistente inspecção médico-escolar.

A proposta passa seguidamente à análise da cultura intelectual, e, usando os mesmos argumentos de Sérgio - de resto muitíssimo enunciados em todos os seus textos sobre educação<sup>2</sup> - diz que os nossos programas de ensino: “além de excessivamente sobrecarregados, não mantêm relações directas e estreitas, quer com as condições físico-psíquicas dos alunos, quer com as exigências da vida e das escolas e das profissões para que pretendem ilusoriamente preparar”<sup>3</sup>. Facilmente

---

<sup>1</sup> Diário do Governo, II Série, 151, de 2 de Julho de 1923, pp. 2258. Note-se que este reparo acerca do desperdício de recursos é uma crítica muito comum nos textos de Sérgio.

<sup>2</sup> Cf. por exemplo *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional; Sobre a Educação Primária e Infantil*. Ed. Cits.

<sup>3</sup> Diário do Governo, II Série, 151, de 2 de Julho de 1923, p. 2259.

reconhecemos nestas observações a crítica sergiana ao ensino livresco.

A crítica ao estado da nossa cultura moral e social frisa: “O sistema de disciplina negativo e repressivo não cultiva e estimula a independência e a responsabilidade do indivíduo e a indispensável formação do senso social<sup>1</sup>”. A crítica a esta faceta da formação aponta ainda como aspectos deficitários, além da estrutura horária dos estudos que não deixaria margem à cultura das virtudes morais e sociais, a fraca relação existente entre a família e a escola. Se este último aspecto não merece relevância nos textos que conhecemos de Sérgio, já a referência negativa à disciplina repressiva e à falta de oportunidade para desenvolver as virtudes sociais, são, como a seu tempo referimos, temas muito caros ao nosso autor, os quais lhe merecem tratamento pormenorizado em textos anteriores<sup>2</sup>.

A análise recai a seguir sobre a relação da escola com o meio, e também esta análise está em consonância com o pensamento de Sérgio sobre o tema: “As escolas

---

<sup>1</sup> *Idem.*

<sup>2</sup> Veja-se por exemplo a *Educação Cívica* de 1916.



não só deixam, pelo seu isolamento que as converte de meios em fins, de exercer sobre o ambiente a acção que lhes compete, mas também de receber dele as benéficas correntes de vida larga e renovadora que lhes pode fornecer”. Como em outro ponto do nosso estudo referimos, Sérgio inova e antecipa actuais perspectivas e preocupações nesta questão da relação da escola com o meio envolvente.

A análise dos diversos graus de ensino: o Infantil; o Primário; o Secundário; as “Escolas agrícolas, comerciais, coloniais, domésticas, industriais e profissionais” e as “Universidades e Escolas Superiores”, segue o ideário de Sérgio a este propósito.

Em relação ao ensino da primeira infância verifica que este não existe e que não pode o Estado alhear-se dessa responsabilidade pela importância que esse período tem para o desenvolvimento ulterior de criança. No que respeita ao ensino primário, é feita a crítica aos programas, por extensos e desadequados das realidades do país: “ Além disso os programas, sobrecarregados e pedantes, não atribuem às ciências naturais e trabalhos manuais, a importância que lhes compete pelo seu alto

valor educativo e utilitário, dada a sua aplicação concreta e imediata à vida, por outro lado não se adaptam, exactamente como sucede aos métodos, ao desenvolvimento e aos interesses naturais dos alunos”. Podemos identificar aqui, mais uma vez, a posição de Sérgio em relação a este assunto: o nosso autor dá a maior relevância a uma pedagogia da acção, cuja primeira aproximação são justamente os trabalhos manuais; por outro lado, a sua preocupação pela aplicabilidade directa do ensino também está presente; lembremos que Sérgio defende uma continuidade entre a escola e a casa, de tal modo que o que se aprende na escola tenha imediata aplicação na vida fora dela.

Ainda a propósito da escola primária, e na senda dos ideais de S., continua a proposta de lei com uma crítica ao facto dos professores não serem agentes de educação cívica, económica, moral e social. Também é apontada a crítica às infra-estruturas - ou à ausência delas - nomeadamente é feita a referência à inexistência de horto escolar; lembremos mais uma vez que o horto escolar era um meio educativo muito valorizado por Maria Montessori, teorizadora do método que leva o seu

nome, método que Sérgio defende como o mais adequado para o ensino primário.

Vimos como inovação na proposta - em relação ao que estudámos do pensamento de Sérgio - a referência a “Escolas para anormais”. Este tipo de escolas não tem grande destaque no pensamento anterior de Sérgio. A proposta de Reforma considera-as necessárias para “torná-los (aos anormais) capazes de um rendimento social que liberte a colectividade do seu peso morto de seres improdutos”<sup>1</sup>.

A crítica ao ensino secundário e às escolas técnicas transpõe para estes níveis os problemas apontados à escola primária: extensão dos programas, ensino livresco, programas desajustados aos objectivos e à realidade prática que enforma a vida quotidiana dos educandos; a que acresce ainda a total ausência de interdisciplinaridade, por que não contextua as disciplinas e não lhes dá o devido enquadramento. O ensino encontra-se inoperante porque completamente desadaptado das necessidades da sociedade portuguesa.

---

<sup>1</sup> Diário do Governo, II Série, 151, de 2 de Julho de 1923, pp. 2259.

No que diz respeito ao ensino universitário os defeitos fundamentais voltam a repetir-se: a desadequação dos programas em relação às necessidades da vida laboral do país num reiterado desenraizamento da vida prática; os métodos de ensino não são os mais rendosos; ausência de estímulo à investigação; criação de cursos desnecessários e carência de outros.

À apresentação dos aspectos críticos segue-se a proposta de lei propriamente dita com o programa de reorganização escolar baseado na proposta apresentada meses atrás no «Apelo à Nação»:

“criação de quatro escolas experimentais - infantil, primária, secundária e de continuação -, com novo regime de composição de cursos; modificação de programas; criação do Museu Pedagógico de Lisboa, com a finalidade de organizar material de ensino para as escolas, publicar guias para os professores, etc.; remodelação do ensino normal e criação do Instituto de Ciências da Educação; criação de uma Junta de Promoção de Estudos; criação de uma Junta de Estudos Sociais; criação de uma Residência de Estudantes; fundação de um internato no tipo das Escolas Novas; contratação de professores estrangeiros, para, sobretudo, o ensino de continuação e o ensino técnico; nomeação de uma comissão executiva das

reformas, e de uma comissão de reforma do ensino superior”<sup>1</sup>.

Neste conjunto de reformas proposto, como resposta concertada às críticas formuladas no início, encontramos claramente presente o plano de Sérgio para a reforma da educação. Para além de encontrarmos na obra de Sérgio justificação teórica para todas as medidas avançadas, podemos mesmo, em relação a algumas delas, reconhecer que aparecem em outros textos seus. São exemplo disso, a tónica geral de pedagogia pela acção ou do trabalho; as escolas experimentais; a contratação de professores no estrangeiro e a célebre Junta de Promoção dos Estudos<sup>1</sup>.

## 5. António Sérgio Ministro da Instrução Pública

António Sérgio ocupa a pasta da Instrução Pública, num governo presidido por Álvaro de Castro, entre 18 de Dezembro de 1923 e 28 de Fevereiro de 1924. A sua

---

<sup>1</sup> “António Sérgio Ministro da Instrução Pública”, p. 630.

nomeação como Ministro é antecedida de uma «Carta Aberta» dirigida a S. Exa. o Presidente da República» enviada pelo Grupo «Seara Nova». Nessa *carta* o grupo propunha medidas, a tomar de imediato, encaminhadas à concretização da reforma educativa. Essas medidas teriam muito em comum com as que tinham sido indicadas no documento publicado pelo mesmo grupo antes da Proposta de Reforma de Camoesas.

Em todo o texto da «Carta Aberta» se pode ver a participação do próprio António Sérgio, quer pelas referências indirectas à sua colaboração na ‘Reforma’ de Camoesas, quer pelo conteúdo da proposta que, também ela, é muito semelhante às reformas defendidas por Sérgio nos seus textos pedagógicos.

Álvaro de Castro pretende formar governo com uma equipe de ‘independentes’. Sendo ele próprio um dissidente do Partido Nacionalista, é sua intenção que o seu gabinete seja supra-partidário. Refere Rogério Fernandes, que o jornal *O Século* de 18 de Dezembro de 1923, afirma que Jaime Cortesão teria sido a primeira

---

<sup>1</sup> Cf., por exemplo, *Cartas Sobre a Educação Profissional*, ed. cit., p. 37 e também, ao longo de toda a obra, em *O Ensino como Factor do*

escolha para a pasta da Instrução Pública. Perante a recusa deste, e a convicção do Grupo «Seara Nova» de que os problemas nacionais requeriam uma acção concertada, Álvaro de Castro terá proposto a entrega de três pastas do Governo ao Grupo: Instrução, Agricultura e a Guerra. As duas primeiras foram entregues respectivamente a Sérgio e a Azevedo Gomes, membros efectivos do Grupo, e a pasta da Guerra teria sido entregue ao Major Ribeiro de Carvalho, por sugestão do Grupo.

A oportunidade de actuar dada a Sérgio iria certamente ser aproveitada. Desde 1918, com a sua primeira participação num projecto de reforma educativa, projecto abortado como já referimos, até ao primeiro documento do Grupo «Seara Nova» o “Apelo à Nação”, que vai constituir matéria prima para o texto da Reforma Camoesas, e, finalmente, com esta última, em que participa primeiro directamente e depois duma forma mais indirecta, podemos dizer que é seu desejo intervir e pôr em prática as suas ideias pedagógicas, com o

protagonismo da acção ou sem ele<sup>1</sup>. O seu meteórico mandato é tumultuoso. Analisaremos aqui algumas das suas intervenções mais marcantes.

#### a) A Criação do Instituto do Cancro

O seu acto legislativo de maior sucesso, já que a Instituição criada se mantém ainda hoje, embora com inevitáveis diferenças em relação ao projecto original, foi a criação do ‘Instituto do Cancro’, destinado a albergar a investigação que neste campo se vinha a fazer em Portugal desde 1901.

Pelo decreto nº 9333 é criado o Instituto ao qual se reconhece autonomia técnica, científica e administrativa. Refere-se também nesse decreto a sua

---

<sup>1</sup> Em carta a Raúl Proença, citada por Rogério Fernandes em “António Sérgio Ministro da Instrução Pública”, p. 622-23, podemos ler: “O Camoesas está amuado comigo. Muito correcto, mas dá a entender q. eu não fui bastante gentil para com ele. Coisas em que me mete o nosso amigo Faria, com as suas infinitas condescendências e molezas em relação ao Poder e às Forças Supremas do Estado. De aí resulta q. eu faço contraste, e me vejo obrigado por vezes a praticar reacções, em favor da obra, como quando tive que ir à Imprensa Nacional pôr e dispôr. (...) Já sei q. vão cair sobre mim nenhuma das glórias (no que me estou nas tintas) e todas as antipatias da obra”.



utilidade pública dada a expansão da doença entre nós. O decreto determina ainda que é da competência do Instituto criar e manter núcleos regionais com condições de pesquisa e tratamento da doença, pelo que se prevê a aquisição de materiais, e deve ainda promover a investigação fundando laboratórios e garantindo as boas condições de trabalho aos seus investigadores e técnicos.

A criação do Instituto não teve custos para o Estado e, talvez também por essa razão, não teve qualquer oposição no parlamento. A comissão de cientistas nomeada para a sua direcção prestava os seus serviços gratuitamente e o Instituto ficava também autorizado a angariar e administrar os fundos que lhe fossem confiados.

### c) A Extinção das Escolas Primárias Superiores

As escolas primárias superiores tinham sido alvo de críticas estatais e tinha sido feita uma tentativa no sentido de as encerrar, em 1923, no governo de Ginestal Machado. Gerou-se na altura um forte movimento de

oposição que partiu da sociedade civil e que acabou por impedir o seu encerramento.

O governo de Álvaro de Castro é marcado pela contenção da despesa pública. No âmbito dessa contenção, é tomado um conjunto largo de medidas que abrange variadíssimos sectores. A extinção das escolas primárias superiores estaduais<sup>1</sup> é uma das disposições constantes deste pacote de contenção económica. O decreto 9354, do Ministério da Instrução Pública, assinado por Sérgio, efectiva esta extinção.

No preâmbulo do decreto aparece o elogio a este tipo de ensino - de resto defendido por Sérgio inúmeras vezes embora em moldes um pouco diferentes, em textos anteriores, como sejam por exemplo as *Cartas Sobre a Educação Profissional*, de 1916 e *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional* de 1918 - e alega-se ser necessário reformular as escolas, nos seus princípios pedagógicos e no critério de admissão dos docentes, justamente pelo alto papel que poderiam e deveriam desempenhar. A extinção apresenta-se como inevitável,

---

<sup>1</sup> São mantidas as Escolas Primárias Superiores públicas na dependência económica do poder local.

tendente a permitir uma renovação, em outros moldes, da estrutura pedagógica das escolas primárias superiores.

O preâmbulo do decreto alega a inadequação destas escolas aos objectivos de formação que as deveriam nortear<sup>1</sup>; a incerteza de critérios de admissão do pessoal docente, bem como a sua fruste preparação e a estes argumentos aduz ainda um de carácter económico: é citada a lei de 29 de Março de 1911 que atribui as despesas com este tipo de ensino aos municípios. Após o que considera extintas este tipo de escolas estaduais consentindo no funcionamento daquelas que fossem custeadas na sua totalidade pelos municípios e pelas Juntas Gerais dos Distritos.

Esta medida tem repercussões vastas na população docente e discente da altura. Vejamos os números:

“De golpe, Sérgio eliminava 51 estabelecimentos de ensino, albergando 2311 alunos (1338 dos quais eram do sexo feminino) e 638 professores, na sua quase totalidade efectivos. E se é certo que a eventual passagem ao quadro de adidos

---

<sup>1</sup> A propósito destes princípios no *Diário do Governo*, 1ª Série, nº 4, de 7-01-1924, p.19, diz Sérgio que estes não estão “(...) de acordo com a função social que compete a esse género de escolas e com as mais recentes experiências pedagógicas neste ramo de ensino”.

significaria 5/6 do vencimento para o pessoal (...), para os alunos a extinção das escolas, para mais a partir de 30 de Março, isto é, antes do final do ano lectivo, significava a inutilização de todo um curso”<sup>1</sup>.

O decreto foi, como seria de esperar pela discussão anterior à volta deste assunto<sup>2</sup>, uma lei impopular. A reacção da sociedade civil foi enérgica: a oposição parlamentar, as organizações sindicais, a Associação do Professorado das Escolas Primárias Superiores e os próprios pais dos alunos, são exemplos de grupos que participaram na luta pela revogação do Decreto<sup>3</sup>. O jornal *A Batalha* protagonizou a polémica, dando voz aos críticos, com a publicação de artigos contra a extinção das escolas primárias superiores.

A acreditar num relatório escrito por Sérgio já demissionário, a campanha desencadeada contra a extinção das escolas primárias superiores teria dado os seus frutos se Sérgio tivesse continuado no Ministério.

---

<sup>1</sup> “António Sérgio Ministro da Instrução Pública”, p. 642.

<sup>2</sup> Como referimos anteriormente, no governo de Ginestal Machado tinha sido feito uma tentativa deste tipo mas abortada exactamente pela discussão que à volta dela se gerou.

<sup>3</sup> Cf. *Idem* pp.644-58 o relato da ampla movimentação contra o decreto.

Nesse relatório, Sérgio dirá que era sua intenção recorrer a professores alemães, através do intercâmbio com a Alemanha, para fundar uma Escola de Continuação modelo que iria funcionar no Porto. É esta a alternativa que Sérgio coloca às Escolas Primárias Superiores nos moldes em que elas existiam no nosso país.

Quanto às nossas escolas, diz, numa nota no mesmo relatório, ter pensado que o gabinete de inspecção pudesse concluir os trabalhos até ao final daquele ano lectivo para que estas pudessem reabrir as suas portas, já reformadas, no ano escolar seguinte. Diz ainda a nota que o seu sucessor teria concordado em continuar esse trabalho<sup>1</sup>. De facto, as Escolas Primárias Superiores não voltaram a abrir.

#### d) O Ensino Liceal e a Universidade

Embora a reforma do Liceu e da Universidade estivessem há muito pensadas por Sérgio, o curto e tumultuoso período do seu ministério e as directrizes de contenção económica não permitiram que levasse a cabo nenhuma destas reformas. Contudo, apesar do curto prazo da sua vigência, a Comissão Pedagógica, que Sérgio nomeara para fazer o estudo das alterações a introduzir nestes graus de ensino, chegou a ter um esboço de reforma tendo em vista a concretização deste projecto.

No âmbito da reforma do ensino Liceal, pensava ser urgente rever a estrutura curricular, eliminando o que se considerava uma sobrecarga inútil e fortalecendo o intercâmbio disciplinar. Estes aspectos já se encontravam contemplados no projecto de reforma de João Camoesas a que Sérgio se propunha dar continuidade. Infelizmente, a única coisa que foi de facto tentada neste domínio, durante o seu mandato, foi o aumento da carga horária obrigatória dos professores de Liceu. O que teve como resultado uma grande movimentação da classe.

---

<sup>1</sup> Cf. *Diário do Governo*, 2ª Série, nº 36 de 14-02-1924, p. 197.

A política de Sérgio em relação ao ensino universitário ía no sentido de tornar este grau de ensino mais exigente e de, em articulação com esse aumento de exigência, dificultar o acesso à Universidade, exigindo, para tal, verdadeira vocação académica, medida através do interesse manifestado pelo estudo aturado e sério dos estudantes.

Num discurso, proferido na altura, e no qual discorreu sobre a democratização do ensino, Sérgio afirma:

“Democratizar a escola é ainda dificultar o acesso das altas carreiras universitárias aos filhos dos ricos que não têm capacidade para os mais difíceis trabalhos de ciência e de literatura; e, *pelo contrário*, facilitar esse acesso aos filhos dos pobres que nasceram com talento. Neste sentido estou procedendo, e continuarei a proceder se as circunstâncias me permitirem demorar-me no ministério. Para isso apresentarei, à medida que for oportuno, projectos de lei que me permitam: (...) Aumentar as propinas das Universidades, de maneira a dificultar o acesso aos pouco aptos para a alta cultura, obtendo dinheiro, ao mesmo tempo, para as bolsas de estudo aos filhos dos pobres que tenham talentos para as altas funções intelectuais”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Seara Nova*, nº 30 de 31/1/24.

Com efeito, as circunstâncias não permitiram que permanecesse no Ministério e, assim, nenhuma destas reformas se fez. A sua intervenção em prol da Universidade cingiu-se à atribuição de um novo espaço à Faculdade de Medicina do Porto; à criação do Instituto do Cancro; à atribuição de verba para os institutos de científicos fazerem face a despesas básicas<sup>1</sup> e à boa atenção prestada a uma comissão, proveniente da Universidade do Porto e liderada por Leonardo Coimbra, que pediu audiência ao Ministro para protestar contra um anúncio, feito em governo anterior, por Ginestal Machado, no sentido de fechar algumas das faculdades da Universidade do Porto, ao que Sérgio respondeu assegurando não existir, ao momento, tal projecto.

No sentido de racionalizar despesas, António Sérgio encerrou as secretarias privativas das várias Faculdades e Escolas da Universidade de Coimbra,

---

<sup>1</sup> O ex-ministro João Camoesas reclamou junto de Sérgio que os institutos científicos careciam dos mais elementares meios de funcionamento. Como exemplo, citava-se o caso do Instituto de Anatomia Patológica, que não tinha recursos para autópsias, nem pessoal para a limpeza do laboratório, sendo os próprios médicos, que ali trabalhavam gratuitamente, a pagar as despesas de limpeza. Cf. “António Sérgio Ministro da Instrução Pública”, p. 665.



passando todas as faculdades a usar a Secretaria Geral. Esta medida é aceite sem grande dificuldade. Na sequência desta alteração, é nomeado o chefe da extinta secretaria da Faculdade de Medicina para oficial-maior da Secretaria Geral. O 1º Oficial da Secretaria Geral sentiu-se lesado com a medida uma vez que isso impedia a sua promoção e, por arrasto, dos que com ele trabalhavam, que também se juntam ao protesto. O Reitor da Universidade de Coimbra solidariza-se com os funcionários e recusa-se a aplicar o decreto de nomeação apresentando, ao mesmo tempo, a sua demissão. A crise aberta com a demissão do Reitor da Universidade de Coimbra tem vários aspectos, nomeadamente, as dificuldades de nomeação de novo Reitor e as questões, que a este propósito se levantam, à volta da autonomia das Universidades e do princípio de elegibilidade dos Reitores. Este episódio levou Sérgio a pedir à Comissão Pedagógica que estudasse a questão da autonomia universitária, o que não teve qualquer consequência prática durante o seu mandato.

d) A Junta de Orientação dos Estudos

A tentativa de criação da Junta de Orientação dos Estudos - projecto, mau-grado seu, abortado, graças ao boicote parlamentar - foi o grande desaire de Sérgio na sua passagem pelo poder. A luta pela criação deste organismo já vinha desde 1918. Mas é em Julho 1923, com a reforma de João Camoesas que se percebe como este projecto é importante para Sérgio. Como anteriormente referimos, a sua participação na reforma tinha sido condicionada à possibilidade de que se introduzisse um artigo criando este organismo.

As funções atribuídas à Junta de Orientação dos Estudos são extensas e variadas. Caberia à Junta coordenar a investigação científica, dar bolsas de estudos, criar centros de estudo e escolas piloto, fundar e dirigir museus pedagógicos. Não poderia fundar Universidades, mas poderia conceder o estatuto de «centros de estudos seus aderentes» a estabelecimentos científicos que quisessem colaborar nas suas actividades.

A Junta estava pensada para gozar de independência face ao poder político. Dos seus vinte e um membros apenas sete seriam nomeados directamente

pelo Governo, os restantes membros eram nomeados pelo Governo por sugestão da Junta; os vinte e um membros escolheriam entre si a comissão executiva e o presidente. Nenhum destes cargos seria remunerado. A sua independência em relação ao Governo expressa-se também pela sua autonomia administrativa. Enquanto pessoa colectiva, a Junta poderia adquirir património e administrá-lo, assim como à dotação do Governo destinada a prover às necessidades do seu desenvolvimento, ou a quaisquer doações ou proveitos de impostos afectos à sua manutenção. Gera-se, de resto, alguma má vontade em relação à Junta, porque Sérgio resolve acrescentar à proposta inicial um novo artigo em que pretende dar-lhe a possibilidade de “expropriar por utilidade pública”<sup>1</sup> os imóveis necessários ao seu funcionamento. No espaço de dias esta última proposta é revogada, para se voltar à forma inicial, mas mesmo assim a proposta de lei não passa no parlamento porque não é aprovada a verba destinada à sua dotação. No rescaldo desta reprovação Sérgio demite-se.

---

<sup>1</sup> Diário do Governo, 2ª série, nº 38, 16-02-1924, p. 707.

A actuação de Sérgio como Ministro mereceu críticas da parte de sectores que julgaram ver - nomeadamente na extinção das Escolas Primárias Superiores - uma acção anti-democrática. Sérgio foi acusado de incoerente e de descurar, enquanto Ministro, a educação difundida a todo o povo português, o que doutrinarmente tinha defendido enquanto cidadão, mas a verdade é que a sua passagem meteórica pelo cargo não permite fazer uma afirmação destas, a extinção das Escolas Primárias Superiores é apenas um compasso inacabado da sua obra. A sua actuação política foi sempre marcada pela sua personalidade polémica. Como dele diz Eduardo Lourenço, citando Goethe: “lamentemos este homem que viveu numa época tão lamentável que o obrigou a agir através da polémica”<sup>1</sup>.

Apesar de ter sido, e também por ter sido, uma personagem incómoda para o regime salazarista, e controversa, porque combativa e inconformista, Sérgio cumpriu de algum modo o seu ideal demopédico porque teve muita influência na formação da juventude

---

<sup>1</sup> Lourenço, Eduardo, “Sérgio como Mito Cultural. É o autor de «Ensaios» um ensaísta?”, *O tempo e o Modo*, 69-70, pp. 250-260.

portuguesa em meados do século XX. Os seus ideais pedagógicos, depois da Revolução de 25 de Abril de 1974, influenciaram também as reformas educativas em Portugal. Pensamos que na sua obra se continuam a encontrar reflexões de grande utilidade, embora umas mais aplicáveis que outras, porque lúcidas e, de algum modo, intemporais, sobre a finalidade da escola e o modo de a adequar ao objectivo concreto da formação de elementos válidos para uma sociedade livre.

## BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL

1. Sérgio, A. (1914, Janeiro a Junho) “Pela Pedagogia do Trabalho”, in: *A Águia*, nº 27, Vol. V, 2ª Série. Porto: Renascença Portuguesa, p. 95-96;
2. Sérgio, A. (1915/2001). *Da Natureza da Afecção*. In: *Notas Sobre Antero, Cartas de Problemática e Outros Textos Filosóficos*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM), 145-178;
3. Sérgio, A. (1915/1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa;
4. Sérgio, A. (1915). *Considerações Histórico-Pedagógicas*. Porto: Renascença Portuguesa;
5. Sérgio, A. (1916). *Cartas Sobre a Educação Profissional - Educação Profissional na Casa das Crianças e na Escola Primária*. Porto: Renascença Portuguesa;
6. Sérgio, A. (1917). *A Função Social dos Estudantes e a Sua Preparação para a Intervenção Futura na Sociedade Portuguesa*. Porto: Renascença Portuguesa;
7. Sérgio, A. (1918). *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*. Porto: Renascença Portuguesa;

8. Sérgio, A. (1920/1971). Prefácio da Primeira Edição. In: *Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 55-93. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
9. Sérgio, A. (1920/1971). Ciência e Educação. In: *Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 95-129. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
10. Sérgio, A. (1920/1971). Educação e Filosofia. In: *Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 131-167. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
11. Sérgio, A. (1920/1971). Espectros. In: *Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 171-187. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
12. Sérgio, A. (1920/1971). Ainda os Espectros. In: *Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 189-198. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
13. Sérgio, A. (1920/1971). A Educação Cívica, a Liberdade e o Patriotismo Antigos e Modernos. In:

- Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 199-224. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
14. Sérgio, A. (1920/1971). Da Opinião Pública e da Competência em Democracia. In: *Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 225-237. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
15. Sérgio, A. (1920/1971). Interpretação não Romântica do Sebastianismo. In: *Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 239-251. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
16. Sérgio, A. (1920/1971). A Conquista de Ceuta. In: *Ensaio* I. Lisboa: Sá da Costa, 253-273. (1ª Ed. 1920, Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; 2ª Ed. 1949, Coimbra: Atlântida);
17. Sérgio, A. (1923, Março/1972). O Problema da Instrução Religiosa nas Escolas Particulares. In: Sottomayor Cardia (Org. Pref. e notas), *Seara Nova Antologia*. Lisboa: Seara Nova, 43-47. (Reimpressão de *Seara Nova*, 21, Março/23. Lisboa: Seara Nova);
18. Sérgio, A. (1924, Janeiro/1971). Educação Republicana. In: Sottomayor Cardia (Org. Pref. e



- notas), *Seara Nova Antologia*. Lisboa: Seara Nova, 329-331. (Reimpressão de *Seara Nova*, 30, 31/01/24. Lisboa: Seara Nova);
- 19.Sérgio, A. (1924/1971). Problemas Pedagógicos. In: Sottomayor Cardia (Org. Pref. e notas), *Seara Nova Antologia*. Lisboa: Seara Nova, 332-333. (Reimpressão de *Seara Nova*, 38, Set.-Out./24. Lisboa: Seara Nova);
- 20.Sérgio, A. (1925). *Tréplica a Carlos Malheiro Dias Sobre a Questão de O Desejado*. Lisboa: Renascença Portuguesa;
- 21.Sérgio, A. (1929/1972). O Reino Cadaveroso ou o Problema da Cultura em Portugal. In: *Ensaio* II. Lisboa: Sá da Costa, 25-61.(1ª Ed. 1929, Lisboa: Seara Nova; 2ª Ed. 1957, Lisboa: Europa-América);
- 22.Sérgio, A. (1929/1972). As Duas Políticas Nacionais. In: *Ensaio* II. Lisboa: Sá da Costa, 63-93.(1ª Ed. 1929, Lisboa: Seara Nova; 2ª Ed. 1957, Lisboa: Europa-América);
- 23.Sérgio, A. (1929/1972). O Clássico na Educação e o Problema do Latim. In: *Ensaio* II. Lisboa: Sá da

- Costa, 95-143.(1ª Ed. 1929, Lisboa: Seara Nova; 2ª Ed. 1957, Lisboa: Europa-América);
- 24.Sérgio, A. (1929/1972). A Propósito dos «Ensaio Políticos» de Spencer. In: *Ensaio II*. Lisboa: Sá da Costa, 145-163.(1ª Ed. 1929, Lisboa: Seara Nova; 2ª Ed. 1957, Lisboa: Europa-América);
- 25.Sérgio, A. (1929/1972). Divagações Pedagógicas a Propósito de um Livro de Wells. In: *Ensaio II*. Lisboa: Sá da Costa, 165-188.(1ª Ed. 1929, Lisboa: Seara Nova; 2ª Ed. 1957, Lisboa: Europa-América);
- 26.Sérgio, A. (1929/1971). *Breve Interpretação da História de Portugal*. Lisboa: Sá da Costa. (1ª Ed. 1929, em espanhol: *História de Portugal*. Barcelona: Editorial Labor);
- 27.Sérgio, A. (1930). *Antígona*. Porto: Ed. da República;
- 28.Sérgio, A. (1932/1972). Prefácio à Primeira Edição. In: *Ensaio III*. Lisboa: Sá da Costa, 5-23. (1ª Ed. 1932, Porto: Renascença Portuguesa; 2ª Ed. 1937, Lisboa: Seara Nova);
- 29.Sérgio, A. (1932/1972). Considerações Sobre o Problema da Cultura. In: *Ensaio III*. Lisboa: Sá da

- Costa, 25-59. (1ª Ed. 1932, Porto: Renascença Portuguesa; 2ª Ed. 1937, Lisboa: Seara Nova);
- 30.Sérgio, A. (1932/1972). Notas de Política. In: *Ensaio* III. Lisboa: Sá da Costa, 141-239. (1ª Ed. 1932, Porto: Renascença Portuguesa; 2ª Ed. 1937, Lisboa: Seara Nova);
- 31.Sérgio, A. (1932/1972). Apêndice. In: *Ensaio* III. Lisboa: Sá da Costa, 241-288. (1ª Ed. 1932, Porto: Renascença Portuguesa; 2ª Ed. 1937, Lisboa: Seara Nova);
- 32.Sérgio, A. (1934/1972). Repercussões de uma Hipótese - Ceuta, as Navegações e a Génese de Portugal. In: *Ensaio* IV. Lisboa: Sá da Costa, 191-203. (1ª Ed. 1934, Lisboa: Seara Nova; 2ª Ed. 1959, Lisboa: Guimarães);
- 33.Sérgio, A. (1934/1974). Diálogos de Doutrina Democrática. In: *Democracia*. Lisboa: Sá da Costa, 1-84.(1ª Ed. 1934, 2ª Ed. 1937, 3ª Ed. 1938, Lisboa: Seara Nova);
- 34.Sérgio, A. (1934/1974). Cartas do Terceiro Homem. In: *Democracia*. Lisboa: Sá da Costa, 125-371.(1ª Ed. 1934, 2ª Ed. 1937, 3ª Ed. 1938, Lisboa: Seara Nova);

35. Sérgio, A. (1934). *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos;
36. Sérgio, A. (1934). “Esclarecimentos e Interrogações de um Idealista I”, in: *Seara Nova*, Ano 13, nº 410;
37. Sérgio, A. (1936/1973). Em Torno da Ilusão Revolucionária de Antero. In: *Ensaio V*. Lisboa: Sá da Costa. (1ª Ed. 1936, Lisboa: Seara Nova; 2ª Ed. 1955, Lisboa: Europa-América);
38. Sérgio, A. (1937/s.d.). *Cartesianismo Ideal e Cartesianismo Real*. Lisboa: Inquérito. (1ª Ed. 1937, Lisboa: Seara Nova);
39. Sérgio, A. (1939). *Sobre a Educação Primária e Infantil*. Lisboa: Inquérito;
40. Sérgio, A. (1939/2001). Prefácio a Os Problemas da Filosofia de Bertrand Russel. In: *Notas Sobre Antero, Cartas de Problemática e Outros Textos Filosóficos*. Lisboa: INCM, 209-225. (1ª Ed. 1939, Coimbra: Arménio Amado; 2ª Ed. 1941, Idem; 3ª Ed. 1974, Ibidem);

41. Sérgio, A. (s.d. 1943?/2001) *Um Problema Anteriano*. Lisboa: Portugália.(2ª Ed. 2001, Lisboa: INCM);
42. Sérgio, A. (1945, Novembro). “Nota a um Passo de uma Introdução a Berkeley”, in: *Vértice*, Fasc. 4, 17-21;
43. Sérgio, A. (1946/1971). Para a Definição da Aspiração Comum dos Povos Luso-Descendentes. In: *Ensaio* VI. Lisboa: Sá da Costa, 161-175. (1ª Ed. 1946, Lisboa: Inquérito);
44. Sérgio, A. (1946/1971). Sobre Cristianismo e Cristãos, Verdadeiros e Falsos. In: *Ensaio* VI. Lisboa: Sá da Costa, 177-213. (1ª Ed. 1946, Lisboa: Inquérito);
45. Sérgio, A. (1946, Março). “Réplica sem Severidade a um Severo Amigo”, in: *Vértice*, Fasc. 6, 27-30;
46. Sérgio, A. (1946, Junho). “Explicações para os que Entendem a Língua que eu Falo”, in: *Vértice*, Fasc. 6, 36-39;
47. Sérgio, A. (1948). *Confissões de um Cooperativista*. Lisboa: Ed. Inquérito;

48. Sérgio, A. (1948/2000). Prefácio a Três Diálogos entre Hilas e Filonous de Jorge Berkeley. Lisboa: INCM, 101-124.(1ª Ed. 1948, Coimbra: Atlântida; 3ª Ed. 2001, Lisboa: INCM);
49. Sérgio, A. (1952, Julho). *Cartas de Problemática*. Carta nº 1. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);
50. Sérgio, A. (1952, Agosto). *Cartas de Problemática*. Carta nº 2. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);
51. Sérgio, A. (1952, Outubro). *Cartas de Problemática*. Carta nº 3. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);
52. Sérgio, A. (1952, Novembro). *Cartas de Problemática*. Carta nº 4. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);
53. Sérgio, A. (1952, Dezembro). *Cartas de Problemática*. Carta nº 5. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);
54. Sérgio, A. (1953, Janeiro). *Cartas de Problemática*. Carta nº 6. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);

- 55.Sérgio, A. (1953, Fevereiro). *Cartas de Problemática*.  
Carta nº 7. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa:  
INCM);
- 56.Sérgio, A. (1953, Março). *Cartas de Problemática*.  
Carta nº 8. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa:  
INCM);
- 57.Sérgio, A. (1953, Julho). *Cartas de Problemática*.  
Carta nº 9. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa:  
INCM);
- 58.Sérgio, A. (1954/1974). Prefácio. In: *Ensaio VII*.  
Lisboa: Sá da Costa, 1-10. ( 1ª Ed. 1954, Lisboa:  
Europa-América);
- 59.Sérgio, A. (1954/1974). Glosas Sobre Algumas  
Pégadas na Areia do Tempo. In: *Ensaio VII*. Lisboa:  
Sá da Costa, 11-108. ( 1ª Ed. 1954, Lisboa: Europa-  
América);
- 60.Sérgio, A. (1954/1974). Muidezas de Música, de  
Poesia, de Cultura e de Cinema. In: *Ensaio VII*.  
Lisboa: Sá da Costa, 109-143. ( 1ª Ed. 1954, Lisboa:  
Europa-América);
- 61.Sérgio, A. (1954/1974). Explicações a um Catedrático  
de Direito Sobre a Doutrina Ética dos Meus

- «Ensaio». In: *Ensaio* VII. Lisboa: Sá da Costa, 145-166. ( 1ª Ed. 1954, Lisboa: Europa-América);
- 62.Sérgio, A. (1954/1974). Relanços de Doutrina Democrática. In: *Ensaio* VII. Lisboa: Sá da Costa, 167-184. ( 1ª Ed. 1954, Lisboa: Europa-América);
- 63.Sérgio, A. (1954/1974). Migalhas de Filosofia. In: *Ensaio* VII. Lisboa: Sá da Costa, 185-213. ( 1ª Ed. 1954, Lisboa: Europa-América);
- 64.Sérgio, A. (1954/1974). Paideia. In: *Ensaio* VII. Lisboa: Sá da Costa, 215-242. ( 1ª Ed. 1954, Lisboa: Europa-América);
- 65.Sérgio, A. (1954, Março). *Cartas de Problemática*. Carta nº 10. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);
- 66.Sérgio, A. (1955, Janeiro). *Cartas de Problemática*. Carta nº 11. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);
- 67.Sérgio, A. (1955, Janeiro). *Cartas de Problemática*. Carta nº 12. Lisboa: Inquérito. (2ª Ed., 2001, Lisboa: INCM);
- 68.Sérgio, A. (1956). *Antologia Sociológica. Trechos Portugueses e Estrangeiros Seleccionados*,



- Comentados e Prefaciados* fls. 1-4. Lisboa: Ed. do Autor;
- 69.Sérgio, A. (1956). *Prefácio à Segunda Edição*. In: *Ensaio* II. Lisboa: Sá da Costa, 3-15;
- 70.Sérgio, A. (1957). *Antologia Sociológica. Trechos Portugueses e Estrangeiros Seleccionados, Comentados e Prefaciados* fls. 5-10. Lisboa: Ed. do Autor;
- 71.Sérgio, A. (1957/1972). *Notas de Esclarecimento*. In: *Ensaio* II. Lisboa: Sá da Costa, 189-262.(1ª Ed. 1957, Lisboa: Europa-América);
- 72.Sérgio, A. (1958). *Pátio das Comédias, das Palestras e das Pregações*. Lisboa: Inquérito;

## BIBLIOGRAFIA SECUNDÁRIA

1. AA, (2004). *António Sérgio Pensamento e Acção - Actas do Colóquio realizado pelo Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa*, Vol. I e II. Lisboa: INCM;
2. Baptista, J. (2001, Abril). *Pela Liberdade da Inteligência*. Lisboa: Colibri;

3. Barros, H, & Costa, F. F. da (1983, Dez.). *António Sérgio: uma nobre utopia*, Lisboa: O Jornal;
4. Branco, J. O. (1986). *O Humanismo Crítico de António Sérgio*. Coimbra: Gráfica de Coimbra;
5. Brito, A. J. (1986). *Para uma Filosofia*. Lisboa: Verbo;
6. Calafate, P. (2000). O Idealismo Racionalista e Crítico de António Sérgio. In: *História do Pensamento Filosófico Português* Vol. V-1. Lisboa: Caminho;
7. Caleiro, M. da C. (1983, Setembro/Outubro). “O Sentido da História em António Sérgio”, in: *História*, nº 59/60, 8-16;
8. Cardia, S. (1982). “O Pensamento Filosófico do Jovem Sérgio”, in: *Revista Cultura-História e Filosofia*, Vol. I, 411-467;
9. Carrilho, M. M.(1982). *O Saber e o Método*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda;
10. Carvalho, A. D. de (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora;
11. Carvalho, J. M. de (1979). *António Sérgio a obra e o homem*. Lisboa: Arcádia;

12. Dewey, J. (1900, 1902/1990). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. USA: The University of Chicago Press;
13. Dias, C.M. (1985). *Em Redor de um Grande Drama*. Lisboa: Vega;
14. Fernandes, H. J. de B. (1976). Da Psicologia para a Epistemologia - O Humanismo Criativo de António Sérgio. In: *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa, Instituto de Altos Estudos, 71-121;
15. Fernandes, H. J. de B. (1983). “«As pedras vivas» de António Sérgio”, in: *Revista de História das Ideias*, nº 5, Vol. I. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras, 89-117;
16. Fernandes, R. (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca Breve, nº 37;
17. Fernandes, R. (1983). “António Sérgio Ministro da Instrução Pública”, in: *Revista de História das Ideias*, nº 5, Vol. I. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras, 603-700;

18. Grácio, R. (s.d.). *Educação e Educadores*. Lisboa: ed. Livros Horizonte;
19. Leone, C. (2008), *O Essencial sobre António Sérgio*. Lisboa: INCM;
20. Lourenço, E. (1969, Março/Abril). “Sérgio como Mito Cultural. É o autor de «Ensaaios» um ensaísta?”. In: *O Tempo e o Modo*, 69-70, 250-260;
21. Marinho, J. (1976). *Verdade, Condição e Destino no Pensamento Português Contemporâneo*. Porto: Lello & Irmão;
22. Marnoto, I. (1983). “Claridades e Sombras”, in: *Revista de História das Ideias*, nº 5, Vol. I. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras, 119-146;
23. Matias, P. J. (1983, Setembro/Outubro). “António Sérgio e o Cooperativismo”, in: *História*, nº 59/60. Lisboa: O Jornal, 3-7;
24. Matos, S. C. (1983). “Diálogos de Doutrina Democrática”, in: *Revista de História das Ideias*, nº 5, Vol. I. Coimbra: Instituto de História das Ideias - Faculdade de Letras;

25. Mesquita, A. P. (1990, Outubro/Dezembro). “O Mundo de António Sérgio”, in: *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLVI, Fasc. 4, 431-478;
26. Paím, A. (2001). *A Meditação Ética Portuguesa: Período Moderno*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro;
27. Patrício, M. F. (1987, Julho-Dezembro). “A Lógica de António Sérgio”, in: *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLIV, Fasc. 3-4, 243-272;
28. Patrício, M. F. (1992, Abril-Junho). “A Ética de António Sérgio”, in: *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo XLVIII, Fasc. 2. 209-240;
29. Pereira, M. B. (1983). “O Neo-Iluminismo Filosófico de António Sérgio”, in: *Revista de História das Ideias*, nº 5, Vol. I. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras, 21-88;
30. Piaget, J. (s.d). *L'Épistemologie Génétique*, Paris: PUF;
31. Pita, A. P., (1983). “Duas Faces da Razão”, in: *Revista de História das Ideias*, nº 5, Vol. I. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras, 147-165;

32. Príncipe, J. (2004). *Raiz e Ciência em António Sérgio*. Lisboa: INCM.
33. Serrão, J. (1967). *Portugueses Somos*. Lisboa: Livros Horizonte;
34. Serrão, J. (1969, Março/Abril). “António Sérgio Educador”, in: *O Tempo e o Modo*, 69-70, 242-249;
35. Silva, A. da (1985, Dezembro). “Entrevista”, in: *Filosofia - Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia*, nº 2. Lisboa, 149-183;
36. Silva, A. da (s. d.). *O Método Montessori*. Lisboa: Inquérito;
37. Silveira, A. da (1976). “Recordando António Sérgio”, in: *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa, Instituto de Altos Estudos, 13-37;
38. Soveral, E. A. de, (2000, Maio). *O Pensamento de António Sérgio*. Porto: Granito;
39. Teixeira, A. B. (2001). Sobre a Noção de «Uno Unificante» na Filosofia de António Sérgio. In: *Poiética do Mundo*. Lisboa: Colibri, 365-374;

40. Valente, V. P. (1969, Março/Abril). “António Sérgio de Sousa: Uma Revolução Interior”, in: *O Tempo e o Modo*, 69-70, 261-302;
41. Vilhena, V. de M. (1964). *António Sérgio. O Idealismo Crítico e a Crise da Ideologia Burguesa*. Lisboa: Seara Nova;
42. Vilhena, V. de M. (1976). Em torno da génese do idealismo filosófico de António Sérgio. In: *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa, Instituto de Altos Estudos, 123-145;
43. Vilhena, V. de M. (1983). “Em Torno do Idealismo Histórico-Social de António Sérgio”, in: *Revista de História das Ideias*, nº 5, Vol. I. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras, 167-246;