

AGÁLIA

REVISTA DE ESTUDOS NA CULTURA

número

105

1º semestre 2012

DIREÇÃO

Roberto Samartim López-Iglésias
Universidade da Corunha
Galabra (Universidade de Santiago Compostela, USC)

M. Felisa Rodríguez Prado
Universidade de Santiago de Compostela, Galabra

SECRETARIA TÉCNICA (Adjunta à direção)

Cristina Martínez Tejero
Universidade de Santiago de Compostela, Galabra
Universidade de Vigo

CONSELHO DE REDAÇÃO

Antón Corbacho Quintela
Universidade Federal de Goiás; Galabra (USC)

Carlos Velasco Souto

Universidade da Corunha

Graziella Moraes Dias da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Luís García Soto

Universidade de Santiago de Compostela

M. Adriana Sousa Carvalho

Universidade de Cabo Verde

M. Carmen Villarino Pardo

Universidade de Santiago de Compostela, Galabra

M. Teresa López Fernández

Universidade da Corunha

Márcio Ricardo Coelho Muniz

Universidade Federal da Bahia

Maria das Dores Guerreiro

I.U. de Lisboa (CIES-ISCTE)

Mihai Iacob

Universitatea din Bucuresti

Pablo Gamallo Otero

Universidade de Santiago de Compostela

Rosa Verdugo Matés

Universidade de Santiago de Compostela

Vanda Anastácio

Universidade de Lisboa

Xerardo Pereiro Pérez

Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro

CONSELHO CIENTÍFICO

Álvaro Iriarte Sanromán (Universidade do Minho; Galabra, USC)

António Firmino da Costa (I. U. de Lisboa, CIES-ISCTE)

Arturo Casas Vales (Universidade de Santiago de Compostela)

Carlos Costa Assunção (Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro)

Carlos Quiroga (Universidade de Santiago de Compostela)

Carlos Taibo Arias (Universidad Autónoma de Madrid)

Celso Álvarez Cáccamo (Universidade da Corunha)

Francisco Salinas Portugal (Universidade da Corunha)

Elias J. Torres Feijó (Universidade de Santiago de Compostela, Galabra)

Gilda da Conceição Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro; Real Gabinete Port. de Leitura)

Inocência Mata (Universidade de Lisboa)

Isabel Morán Cabanas (Universidade de Santiago de Compostela)

José António Souto Cabo (Universidade de Santiago de Compostela)

José Luís Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela)

José-Martinho Montero Santalha (Universidade de Vigo)

Júlio Barreto Rocha (Universidade Federal de Rondônia)

Marcial Gondar Portasany (Universidade de Santiago de Compostela)

Onésimo Teotónio de Almeida (Brown University)

Raul Antelo (Universidade Federal de Santa Catarina)

Regina Zilberman (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)

Teresa Cruz e Silva (Universidade Eduardo Mondlane)

Teresa Sousa de Almeida (Universidade Nova de Lisboa)

Tobias Brandenberger (Universität Göttingen)

Yara Frateschi Vieira (Universidade Estadual de Campinas)

AGÁLIA. REVISTA DE ESTUDOS NA CULTURA

ISSN: 1130-3557

DEPÓSITO LEGAL: C-250-1985 (versão papel)

EDITA: Associação Galega da Língua (AGAL)

URL: <http://www.agalia.net>

ENDEREÇO-ELETRÓNICO: revista@agalia.net

ENDEREÇO POSTAL: Rua Santa Clara nº 21

15704 Santiago de Compostela (Galiza)

PERIODICIDADE: Semestral (números em junho e dezembro)

ASSINATURA

(https://espaciosseguro.com/agalia/inscricao_agalia.html)

Versão eletrónica (2 números/ano): 20€

Versão impressa (2 números/ano):

<i>Estado Espanhol</i>	20€ Sócios/as AGAL	30€ Não sócios/as
<i>Europa</i>	28€ Sócios/as AGAL	38€ Não sócios/as
<i>Resto do mundo</i>	31€ Sócios/as AGAL	41€ Não sócios/as

Contacto: agalia@agal-gz.org

Envio de originais: <http://www.agalia.net/envio.html>

Normas de Edição no fim do volume e em

<http://www.agalia.net/normas-de-edicao.html>

Indexada em:

CAPES (<http://www.capes.gov.br/>)

dialnet (<http://dialnet.unirioja.es>)

Desenho da capa: Carlos Quiroga

Impressão: Sacauntos, cooperativa gráfica (info@sacauntos.com)

Revisão de textos em inglês: Rosário Mascato Rey

SUMÁRIO

Nota da redação	5
Da edificação da estrutura de Formação Profissional à inserção no mercado do Emprego em Cabo Verde <i>From the Creatin of the Structure of Professional Training to Integration in the Job Market in Cape Verde</i> Lúcio Cabral Mendes	7
Infâncias e direitos na escola: múltiplas experiências <i>Childhoods and Rights at School: Multiple Experiences</i> Roseli Inês Hickmann	31
Princípios e paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio <i>Pedagogical Rationality of António Sérgio: Principles and Paradigm</i> José Carlos de Oliveira Casulo	53
A Foraclusão do Pai. Sobre a loucura de João José Dias em <i>O que fazem as mulheres</i> <i>Father's Foreclosure. About João José Dias Madness in O Que Fazem as Mulheres</i> Sérgio Guimarães de Sousa	77
Narrativas biográficas e mediação artística e cultural: o contributo de José Viale Moutinho <i>Biographic Narratives, Artistic and Cultural Mediation: José Viale Moutinho's Contribution</i> Leonor Martins Coelho e Thierry Proença dos Santos	105

- Linguagem e autismo: uma abordagem da ecolalia à luz da transgressão de formas verbais culturalmente estabelecidas** 119
Language and Autism: An Approach on Echolalia in the Light of Transgressions in Culturally Established Verbal Expressions
 Glória Carvalho
- Descrição e análise de um dialeto do português do Brasil: a fala do povo gurutubano** 133
Description and Analysis of a Dialect of Brazilian Portuguese: the Speech of the Gurutubano People
 Maria do Socorro Vieira Coelho
- Homo homini lupus*: acerca da licantropia** 153
Homo Homini Lupus: about Lycanthropy
 João Guilherme Dayrell de Magalhães Santos
- Sir Richard Francis-Burton. O viajante-tradutor arquetípico e a sua relação com o Brasil** 169
Sir Richard Francis Burton: The Archetypical Traveler-Translator and His Works on Brazil
 Eduardo Batista
- Testemunho em *La disparition*, de Georges Perec** 191
Testimony in La disparition, by Georges Perec
 Jacques Fux
- O *Compleat Account of the Portugueze Language* e a primeira *Grammatica Anglo-Lusitanica* (Londres, 1701): a discussão da autoria de 1859 até 1970** 213
The Compleat Account of the Portugueze Language and the first Grammatica Anglo-Lusitanica (London, 1701): the authorship discussion from 1859 up to 1970
 Rolf Kemmler

Princípios e paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio*

José Carlos de Oliveira Casulo
Universidade do Minho — Portugal

Resumo

Neste artigo pretende-se investigar, nos *Ensaio*s, os princípios e o paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio (1883-1969). Assim, apresentam-se, explicando-os, três princípios: 1) a educação deve ser filosófica, 2) educar é desenvolver a razão, 3) a educação concretiza-se na cooperação social. Seguidamente, analisa-se o paradigma pedagógico da escola cooperativa, sob três perspetivas: 1) noção, objetivos, organização e principais aprendizagens; 2) processos e relações pedagógicas; 3) trabalho escolar produtivo.

Palavras chave: António Sérgio — Educação — Razão — Princípios pedagógicos — Escola cooperativa.

Pedagogical Rationality of António Sérgio: Principles and Paradigm

Abstract

This article seeks to study the principles and the paradigm of the pedagogical rationality in the *Essays*, written by António Sérgio (1883-1969). Thus, we present and explain three principles: 1) education must be philosophical, 2) education is to develop Reason, 3) education materializes itself in social cooperation. Next, the paradigm of cooperative school is analyzed from three perspectives: 1) concept, objectives, organization and main learning, 2) processes and pedagogical relationships, 3) productive school work.

Key words: António Sérgio — Education — Reason — Pedagogical Principles — Cooperative School.

* Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIEd.

1. Introdução

Um racionalista de espírito crítico, como gostava de se caracterizar, António Sérgio (1883-1969) legou-nos uma reflexão polifacetada e abrangente. Boa parte desta reflexão encontra-se reunida nos *Ensaaios*, uma autêntica obra de vida, pois, com efeito, nos seus oito tomos, os *Ensaaios* foram a obra cuja construção requereu ao autor quase quatro das suas seis décadas de vida pública de pensador e ensaísta, iniciada, em 1909, com um trabalho dedicado a Antero de Quental¹, e a que só a morte, em 1969, poria termo. Na realidade, a 1ª edição do tomo I de *Ensaaios* data de 1920, sendo de 1958 a 1ª edição do tomo VIII, a isto acrescentando que, no ano seguinte, 1959, veio a lume a 2ª edição, revista e aumentada, do tomo IV².

Ora, é precisamente a indagação da teorização pedagógica contida nestes *Ensaaios* que aqui nos motiva, não, contudo, para a explorar exaustivamente, mas para averiguar dos princípios que lhe presidem e do paradigma proposto. Que princípios e que paradigma pedagógicos defendeu Sérgio na sua ensaística? Esta a pergunta, então, a que queremos responder, este o objetivo a cumprir. Para o fazer começaremos por apresentar uma circunstancial revisão de literatura elucidativa da importância da dimensão da educação no pensamento de Sérgio, passando, depois, a apresentar globalmente os *Ensaaios*, a obra, afinal, a que pertencem as nossas fontes primárias, dedicando, posteriormente, o grosso das páginas do artigo à abordagem dos referidos princípios e paradigma pedagógicos.

Para a prossecução do nosso intento empregaremos uma metodologia de estudo documental que seguirá um caminho de base reflexiva, mas com direções hermenêutico-fenomenológica, analítica, comparativa e sintetizadora. De base reflexiva porque será sempre a nossa reflexão a orientar tudo quanto se tiver que operar na utilização concreta dos procedimentos metodológicos a que acabámos de aludir. Hermenêutico-fenomenológico em dois sentidos: para, face ao

1. Trata-se de *Notas sobre os Sonetos e as Tendências gerais da Philosophia de Antero de Quental*. Lisboa: Livraria Ferreira, 1909. No ano anterior, porém, o nosso autor tinha dado a lume uma obra de poesia (*Rimas*. Lisboa: Tipografia do Anuário Comercial, 1908).

2. No tocante aos textos abordados no presente trabalho, servir-nos-emos da 3ª edição de *Ensaaios*, a qual abrangue a totalidade dos oito tomos e conheceu mais do que uma impressão. Trata-se da edição levada a cabo pela Livraria Sá da Costa, nas décadas de 70 e 80 do século findo, com aparato crítico da responsabilidade de Castelo Branco Chaves, Vitorino Magalhães Godinho, Rui Grácio e Joel Serrão e organização de Idalina Sá da Costa e Augusto Abelaira.

que *está aí* para ser conhecido em todos os textos dos *Ensaíos*, interpretar a informação colhida no sentido de selecionar a de relevância educacional; para, também, a partir deste resultado, realizar uma nova e mais particular seleção — a dos conteúdos com interesse para o nosso objetivo. Neste procedimento hermenêutico-fenomenológico, como se depreendeu, já está presente a análise, a qual com mais intensidade será empregue para distinguir entre as diferentes ideias resultantes das opções a que nos conduziu a fase hermenêutico-fenomenológica, sendo que para a total consecução desta tarefa analítica não poderemos deixar de nos socorrer da comparação. Um procedimento de síntese estruturará todos os dados obtidos, ordenando-os entre si, assim os tornando perceptíveis de acordo com o modelo inicial proposto dos princípios e paradigmas da racionalidade pedagógica sergiana nos *Ensaíos*.

2. Marcos da consideração da dimensão da pedagogia no pensamento sergiano

Quer direta, quer indiretamente, o valor e importância da dimensão pedagógica do pensamento de António Sérgio nunca foram postos em causa pelos seus tradutores. Diretamente, ao a tomarem por objeto total ou parcial das suas investigações, isto é, ao a ela as consagrarem totalmente, ou em parte autónoma não confundível com outras dimensões do ideário sergiano também abordadas no mesmo estudo. Indiretamente, ao, no âmbito de uma abordagem de outros aspetos desse ideário, não deixarem de a reconhecer.

Este duplo modo de considerar a dimensão da pedagogia no pensamento sergiano começou a esboçar-se na década de cinquenta do transato século. A consideração indireta, chamemos-lhe assim, encontra o seu ponto de partida no relatório que Henrique de Vilhena chegou a redigir para justificar a entrada de António Sérgio na Academia de Ciências de Lisboa, hipótese esta que acabou por não se concretizar, mas que tinha sido colocada por António da Silveira em conversa “com Pereira Forjaz sobre possíveis novos correspondentes para a classe de ciências” (Silveira, 1976: 35), tendo sido o mesmo Silveira quem divulgou o referido relatório, no qual se sublinhava a polifacetada produção intelectual de Sérgio, afirmando o seguinte: “tem sido um grande, um extraordinário trabalhador, no domínio do espírito [...]; e isto assim particularmente nos campos da pedagogia [...], da filosofia [...], da história [...], da crítica literária, da crítica de arte, da poesia e do teatro, sendo certo ainda que da ciência” (Silveira,

1976: 39). E foi na mesma década que a consideração direta da dimensão pedagógica do pensamento do nosso autor se revelou, através de Rui Grácio (1959: 389), para quem “considerada no seu conjunto e no seu objetivo derradeiro, é de pedagogo a obra de António Sérgio”.

A consideração indireta prosseguiu caminho, destacando-se, no âmbito da análise filosófica do pensamento do seareiro, Vasco Magalhães Vilhena, Sottomayor Cardia e Luís Araújo. O primeiro, se bem que entendesse que a pedagogia não era a mais importante vertente das ideias sergianas, acabou por admitir que o nosso autor a ela foi dar, mesmo que por circunstâncias alheias ao desenvolvimento natural do seu pensar: “Foram as dificuldades nacionais manifestadas a claro após a proclamação da primeira República que o desviaram da preocupação inicial pela filosofia [...] para a sociologia, a pedagogia, a economia” (Vilhena, 1976: 130). Sottomayor Cardia, por seu lado, estruturando o pensamento presente nas obras de juventude de Sérgio, o qual defendeu ser eminentemente filosófico (aos níveis gnosiológico, ontológico e ético), não deixou de reconhecer ter sido já nesta fase, concretamente no artigo “Variações do amigo banana, amador de estudos históricos, sobre Inquisição e Humanismo; divulgadas para entretem dos ociosos por um seu familiar indiscreto e também amador dos ditos estudos”³, que António Sérgio “inicia a campanha de pedagogia social [...], que se desfralda aberta e agressivamente [...], a bandeira do combate [...] ao passadismo e ao culto da raça, em prol da educação cívica e da revolução construtiva, do trabalho produtivo e da cultura cosmopolita” (Cardia, 1982: 415). Aludia Sottomayor Cardia, como se vê, à demopedagogia sergiana, datando-a da mesma altura do início do pensamento do nosso autor. Não foi tão longe, pois, quanto Luís Araújo, que, também olhando na perspetiva filosófica esse pensamento, chegou à ilação de que “Sérgio propôs-nos um filosofar que atingiria o seu ponto mais elevado numa transformação fundamental do pensamento e do carácter [...] que necessariamente implicava uma pedagogia efetivamente assumida sem desfalecimento” (Araújo, 2002: 38).

Num outro enfoque de Sérgio, o da historiografia, a consideração indireta da dimensão pedagógica também surgiu. Joel Serrão e Vítor de Sá foram paradigmáticos. Aquele, referindo-se justamente à historiografia sergiana, destacou

3. Publicado em *Vida Portuguesa*. 37 (1912): 28-30.

o “ensaísmo histórico-pedagógico de Sérgio” (Serrão, 1976: 48), acabando por concluir que “mais do que um historiador, ou um filósofo, ou um sociólogo, ou um crítico literário, a obra de António Sérgio revela, acima de tudo, um pedagogo” (Serrão, 1976: 49). E Vítor de Sá seguiu por caminho não muito distante, quando advertiu que “Sérgio [...] não foi, não quis ser, um historiador estrito do termo” (Sá, 1979: 11), mas que, antes, “Foi a atitude do pedagogo [...] que lhe solicitou a indagação da história” (Sá, 1979: 13). E assim tem acontecido no tocante aos que, estudando o seu pensamento económico e sociopolítico e exaltando a sua utopia cooperativista “que se não trata nem de capitalismo nem de socialismo marxista” (Barros e Costa, 1983: 33), desembocaram no reconhecimento de que o seareiro “acima e antes de tudo, foi [...] um pedagogo” (Barros e Costa, 1983: 33). E, a ser outra a circunstância, poderíamos continuar com exemplos vindos de outras áreas científicas.

Quanto à consideração direta do valor da dimensão pedagógica do pensamento de Sérgio, radicada em Rui Grácio, ela tomou vulto com os trabalhos de Montezuma de Carvalho e de Rogério Fernandes. Montezuma de Carvalho, estudando, destacadamente, a pedagogia sergiana, dela deduziu, pensando nos portugueses e a eles se dirigindo, que, para a regeneração de Portugal, “a nossa futura pedagogia deverá ser, essencialmente, uma pedagogia do trabalho e da organização social do trabalho” (Carvalho, 1979: 296). E foi precisamente sob o epíteto de “pedagogia para o ressurgimento nacional” que Rogério Fernandes desenvolveu o capítulo que, na sua obra sobre a pedagogia portuguesa contemporânea, dedicou ao autor dos *Ensaio*s, e que ele próprio, Rogério Fernandes, assim sintetizou: “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” (Fernandes, 1979: 56). Concepções sergianas que, segundo Oliveira Branco, significam “Uma Revolução pedagógica global. Integrandos —‘no mesmo processo educativo’— a instrução escolar e profissional e a aprendizagem da atuação social e cívica” (Branco, 1986: 207).

Manuel Ferreira Patrício não vê com tanto otimismo esta pedagogia e escola do trabalho propiciadoras da revolução pedagógica global. Patrício, com efeito, defende que “alguns pensadores portugueses têm, explicitamente desde Sampaio Bruno, procurado pôr de pé uma ontologia de Portugal. Com esta têm

relacionado o que se tem mostrado ser não apenas inevitável mas constituir no fundo o seu fito: uma ontagogia de Portugal” (Patrício, 1998: 70), entre os quais cita o próprio António Sérgio. Mas, em texto posterior a este, parece demarcar-se desta posição, quando conclui que “Sérgio se afastou da simples possibilidade de pensar e transformar a educação de uma entidade que, dentro da mais pura lógica da sua filosofia, não existia: Portugal” (Patrício, 2000: 104).

A explicação da aparente dissonância da interpretação patriciana residirá no confronto entre o reducionismo do idealismo racionalista de António Sérgio e uma tendência ascendente do mesmo pensamento: “o racionalismo idealista de Sérgio é um inaceitável reducionismo [...]. Reduz a sociedade real que é a escola a uma miniatura da sociedade [...]. Reduz a vida dessa escola às atividades económicas, para preparar a nova sociedade. Somos chegados ao nível mínimo da conceção educativa de António Sérgio” (Patrício, 2004: 42-43). Todavia, Patrício acaba por não ver aqui uma insuperável fatalidade, pois também aceita que o próprio pensamento sergiano tem virtualidades que corrigem esta trajetória: “Mas também lá está [...] a defesa da educação geral em contração aos estudos de especialidade, subordinando estes àquela [...]. Também lá está o desenho das sociedades escolares empíricas como essencialmente sociedades ideais prefiguradas” (Patrício, 2004: 42). E, simplificando, conclui Patrício que há dois rumos no pensamento pedagógico sergiano: “Sérgio [...] [jogou] em dois planos: o da pedagogia fundamental — filosófica — e o da pedagogia aplicada — economicista, esta aplicada ao caso particular português” (Patrício, 2004: 42).

Munidos da globalidade do quadro concetual que se apresentou, avancemos, então, para a investigação dos princípios e paradigma da racionalidade pedagógica de António Sérgio nos *Ensaio*s, não sem que, previamente apresentemos esta coletânea.

3. Os *Ensaio*s

A notoriedade de *Ensaio*s justifica-se, desde logo, pela extensão, quer em número quer em áreas temáticas, dos textos integrantes. Não contando as notas de esclarecimento e os prefácios (tanto da 1ª como da 2ª edição), alguns deles também autênticos ensaios, esperam o leitor umas nove dezenas de escritos que, maioritariamente tendo Portugal por objeto de reflexão, vão da história à crítica

literária, do direito à psicologia, da política à economia, da filosofia à religião, da moral à pedagogia e da música ao cinema e outras artes. Espelham os *Ensaaios*, assim, a riqueza multidirecional do pensamento sergiano, o qual, apesar desta sua característica, jamais perde vigor racional e lucidez penetrante.

São os *Ensaaios*, também e de algum modo, o espelho do percurso mental do seu autor, demonstrando, desde logo, a sua singularidade entre a intelectualidade portuguesa da época: nos textos que os compõem sobressai o homem de cultura independente, com um pensamento próprio. Mas sobressai, também, o idealista seareiro avesso ao unanimismo, em permanente busca daquilo que se lhe afigurava ser a verdade, inquieto com o marasmo sociocultural, atento à realidade e empenhado em contribuir para a transformar.

Mostram-nos os *Ensaaios*, portanto, o caminho intelectual independente, mas com o cunho da *Seara Nova*, de António Sérgio: um caminho em que jamais se encontrou (muito pelo contrário) com os pensadores oficiais do regime estadonovista, a que foi coerente e permanente opositor; em que, apesar desta sua conhecida postura política, nada ficou a dever, nem nenhum favor prestou, às ideologias político-partidárias oposicionistas; em que não conviveu com as correntes da ensaística académica residente nas universidades de Coimbra, Lisboa e Porto.

E se é verdade que iniciou a sua ação cultural e cívica no movimento da *Renascença Portuguesa*, do qual, em desacordo completo com o messianismo de Pascoaes e, em geral, com o ideário dos renascentes do Porto, se apressou a sair, menos verdade não é que os *Ensaaios* provam, outrossim, que o nosso autor se manteve fiel à sua genésica orientação antimessiânica, distinguindo-se, pois, não só da corrente messiânica do pensamento português do século XX, mas também da corrente da filosofia portuguesa que, proximamente radicada nos renascentes do norte, sobretudo em Leonardo Coimbra e na primeira faculdade de letras do Porto, legou às pátrias letras Delfim Santos, Sant'Ana Dionísio, Álvaro Ribeiro, José Marinho e os seus confrades e discípulos agrupados no Movimento 57.

Mas a importância dos *Ensaaios* advêm, ainda, da intenção educativa subjacente à sua produção. Se Goethe, no *Wilhelm Meister*, iniciou o romance formativo, António Sérgio foi, entre nós, um dos grandes nomes da ensaística de intenção educativa, assumida na primeira pessoa, como aí ficam a prová-lo exatamente as primeiras linhas do parágrafo inicial do prefácio à primeira edição

do tomo I de *Ensaio*s, as primeiras palavras de toda esta obra, portanto. Ouçamo-lo: “A despeito da diversidade dos seus assuntos, todos os ensaios deste volume têm um único objetivo: a busca da orientação mais verdadeira, e por isso mesmo mais fecunda, nos problemas de que depende o ressurgimento da nossa grei” (Sérgio, 1980a: 55).

É esta orientação, esta condução, que exprime a intencionalidade educativa de *Ensaio*s e que o nosso pensador concretizou em toda a extensão dos mesmos, raciocinando metodicamente sobre as várias temáticas atrás enunciadas (história, economia, política...), entre as quais marcou presença a preocupação com a pedagogia, a qual passamos a investigar na perspectiva assinalada no título deste artigo.

4. Princípios pedagógicos

4.1. Primeiro princípio: a educação deve ser filosófica

Para o paradigma pedagógico que defendeu nos *Ensaio*s, António Sérgio postulava, como aquele que aqui designamos de primeiro princípio, que toda a educação devia ser filosófica: “À pergunta liminar — se o ensino deve ser filosófico — respondo enfaticamente que sim”⁴ (Sérgio, 1980b: 133).

O verdadeiro alcance deste princípio, todavia, não é o de que a educação se destina unicamente à aprendizagem da filosofia, como uma interpretação estritamente literal das palavras do nosso pedagogo nos pode levar a pensar. Sérgio claramente nos explica que, ao assim enunciar este primeiro princípio pedagógico, pressupõe a possibilidade de uma dupla compreensão daquilo que é a filosofia: de um lado a compreensão metafísica e, de outro lado, a humanista e social, sendo que, dentro desta divisão, é a conceção da filosofia no sentido humanista e social que subjaz à formulação do primeiro princípio da sua pedagogia.

Na realidade, o nosso autor não negava a existência de uma temática filosófica especulativa; antes pelo contrário, admitia-a, entendendo, não obstante, que ela se ocupava de “problemas filosóficos que menos interessam ao pedagogo

4. Não se estranhe o emprego da palavra ensino: na altura em que Sérgio escrevia era comum identificar os conceitos de ensino e educação, recorrendo-se, frequentemente, à palavra instrução para designar especificamente o ensino.

[...] [porque] são questões, por assim dizer, de ciência geral ou ontologia”⁵ (Sérgio, 1980b: 133). Ora, como o princípio em causa visa orientar a ação pedagógica concreta, compreende-se que Sérgio se está a referir à segunda visão da filosofia, isto é, àquela conceção que encara o Homem enquanto “ser consciente na totalidade dos seus aspetos: especulativo, sentimental e ativo [...] [pois estes] problemas filosóficos, no significado humanista desta palavra, aparecem sempre conexos aos sociais e pedagógicos — assunto [...] que se esclarece perfeitamente pela própria história da filosofia” (Sérgio, 1980b: 133).

Tal esclarecimento histórico-filosófico encontrava-se, segundo o ensaísta, numa época determinada — o séc. V a.C. —, num espaço concreto — a *polis* ateniense — e numa circunstância específica — a confrontação entre a sofística e Sócrates. Para António Sérgio, a problemática da filosofia na perspetiva humanista e social por ele perfilhada tinha nascido aí, acompanhada, *pari passu*, por questões de ordem educacional e de ordem política: “a filosofia, estritamente, só se origina no momento em que a crise da cidade acarreta a crise da educação [...], sob a ideia da cidade e para a política da cidade” (Sérgio, 1980b: 134). Desta crise, lembrava Sérgio, nascera o primeiro problema filosófico de alcance social, a saber, o individualismo e o subjetivismo defendidos e ensinados pelos sofistas, que assim se tornaram “num corpo docente no rigor do termo [...] e os iniciadores do pensamento *filosófico* [...]: o primeiro corpo de professores foi a primeira ‘falange’ de filósofos; a primeira falange de filósofos foi o primeiro corpo de professores.” (Sérgio, 1980b: 134).

Todavia, não era na sofística, mas antes no socratismo, que, fundamentalmente, o nosso pensador encontrava o perfeito modelo do qual extraía o princípio pedagógico que recomendava que todo ensino (educação) fosse filosófico. Era em Sócrates, que, antagonizando-se ao individualismo e ao subjetivismo dos sofistas, proclamava a universalidade e objetividade da razão, daquela “razão universal [...] que [...] nos vincula a todos a uma mesma sociedade universal, — a uma sociedade da razão” (Sérgio, 1980b: 135), isto ensinando através da “maiêutica [...], processo pedagógico, que constitui ao mesmo tempo o método essencial da filosofia” (Sérgio, 1980b: 135).

5. Na página 378 deste vol. I somos informados, na nota (2), de que Sérgio, na segunda edição, substituiu o termo *metafísica*, que empregara na primeira edição, pelo termo *ontologia*.

4.2. Segundo princípio: educar é desenvolver a razão

Se, para António Sérgio, era verdade que o modelo socrático reforçava a dimensão humana e social da filosofia já evidenciada pelos sofistas, menos verdade não era que, em seu entendimento, este reforço seguia um rumo oposto e entronizava a preocupação com uma educação que promovesse a racionalidade, no sentido da razão universal.

Ora, o segundo princípio norteador da ação pedagógica proposto pelo nosso autor estabelecia, justamente, que a educação era o desenvolvimento da razão, que servia para, numa aceção muito própria que ele não deixou de apontar, “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” (Sérgio, 1980b: 160). Tratava-se de uma espiritualização tão elevada, com possibilidade de projetar o Homem tão alto, que a educação que a favorecia era um processo sempre inconcluso, porque “A razão [...] é uma tendência ordenadora; é [...] uma estratégia unificatriz, que surge no movimento contínuo de um dinamismo qualitativo [...], a educação [que a desenvolve], portanto, tende realmente para o infinito” (Sérgio, 1980b: 142).

E era para esta elevação do Homem, através da racionalidade, que Sérgio entendia que os educadores deviam trabalhar: “Os princípios racionais [...] são a insígnia do educador, cujo primeiro escopo ao ensinar a ciência não deve ser a difusão do saber científico ou o cultivo do intelecto abstrato, mas o desenvolvimento da razão.” (Sérgio, 1980b: 136).

Há, todavia, para integralmente se compreender este segundo princípio, que seguir o nosso autor na explicitação do conceito de razão norteia o seu pensamento. É que António Sérgio diferenciou, no seio do intelecto (ou inteligência), entre o intelecto propriamente dito e a razão especulativa. E, fora do intelecto, entre este e a razão espiritual (ou total), sendo esta a razão sergiana. A primeira destas diferenciações (entre intelecto propriamente dito e razão especulativa) residia, segundo o nosso pensador, na dupla natureza funcional da inteligência: sempre que o intelecto executa a sua função de perceber a realidade à luz dos três princípios lógicos do pensamento — identidade, não-contradição e terceiro excluído — estamos perante a razão especulativa; quando, depois, se estabelecem relações entre os dados resultantes desta percepção, o intelecto execu-

ta, nas palavras do seareiro, “a função do espírito pela qual ligamos as percepções em sintéticas unidades, em sistemas coerentes, graças à invenção de relações que as une”⁶ (Sérgio, 1980b: 137), então estamos perante a inteligência ela mesma.

Mas, quer numa quer noutra destas funções, quer enquanto razão especulativa, quer enquanto intelecto propriamente dito, a inteligência não é, ainda, a razão espiritual ou razão total, aquela em cujo desenvolvimento Sérgio pensava ao formular o que aqui se classifica como segundo princípio da pedagogia qualitativa. Entendia o nosso ensaísta que, embora fossem “idênticas na essência” (Sérgio, 1980b: 136), a razão total ia mais longe, era mais abrangente. Ambas, inteligência e razão total, radicavam originariamente na tendência racional humana para “estabelecer uma harmonia, uma ordem, uma coerência, uma *unidade* de relações entendíveis” (Sérgio, 1980b: 136) ao nível das “percepções e representações *consideradas como independentes das vontades e sentimentos*” (Sérgio, 1980b: 136), isto é, enquanto captadas através do exercício das funções racio-especulativas da inteligência, o que significa dizer enquanto que passíveis de serem selecionadas pela frieza da lógica e separáveis, ou abstraídas, ou, talvez melhor, consideradas à parte da vida caótica, isto é, ilógica ou, pelo menos, alógica, dos sentimentos, instintos e emoções que também constituem o ser humano.

Num primeiro momento, portanto, inteligência e razão espiritual são uma e a mesma coisa. A razão espiritual sergiana, contudo, vai mais longe, pois é uma faculdade que capta e integra, num todo, os dados puramente gnosiológicos e os dados provenientes da vida em situação, da vida concreta e real do Homem. Por isso, porque não se limita a conhecer o que é logicamente admissível, mas também se debruça sobre tudo quanto escapa ao crivo da lógica, por, então, tomar em consideração o Homem todo, ela é uma razão total. E porque não somente atende aos dados da natureza externa ao Homem, mas também aos da sua vida psíquica, aos da interioridade humana, ela é uma razão espiritual.

António Sérgio, com efeito, destacava bem que, para além da já referida harmonia, ordem, coerência e unidade de relações inteligíveis ao nível das percepções e representações enquanto independentes da vontade e do sentimento, a razão total estabelece harmonia, ordem, coerência e unidade de relações inteli-

6. Se substituirmos a palavra *invenção* pela palavra *descoberta*, não só não adulteraremos o pensamento de Sérgio, como talvez estejamos a torná-lo mais claro.

gíveis “em toda a vida da nossa mente: [n]as representações, [n]os atos, [n]os sentimentos e [n]as vontades; uma ordem não só lógica mas real; não só na ‘natureza’, mas também nas psiques, nas relações entre os homens, segundo eles as pensam; não só no que sabemos, mas também no que fazemos; não só entre os objetos, mas também entre as vontades” (Sérgio, 1980b: 136).

4.3. Terceiro princípio: a educação concretiza-se na cooperação social

Às palavras de Sérgio que constituem a citação que acabamos de fazer no parágrafo anterior, seguem-se as que passamos a registrar: “Satisfazer essa tendência [para o estabelecimento de uma harmonia] nas relações entre os quereres, no campo das representações sociais e dos sentimentos que lhes correspondem,— tal é, propriamente, o objeto da moral.” (Sérgio, 1980b: 136). Se este é o objeto da moral, isto significa que ela se entronca naquela *tendência para estabelecer relações entre os quereres no campo das representações sociais*. Ora, esta tendência ou faculdade é, como vimos, a razão total; logo, sergianamente falando, o sentido último da moral encontra-se na razão total, como o seareiro, aliás, explicitamente confirmou, não deixando de sublinhar, concomitantemente, que a referência à razão total implicava, necessariamente, a consideração da dimensão social humana, a consciência de que os homens vivem em relação uns com os outros, em sociedade, e que é a partir desta relação e tendo-a por horizonte que cada ser humano se auto constrói: “em que se fundamenta a moralidade? Em que o homem tem razão, em que vive com outros homens, e em que desenvolve a sua pessoa pela ideia de outros homens” (Sérgio, 1980b: 138).

É precisamente daqui que brota o terceiro princípio da pedagogia qualitativa, pois a orientação nele presente é a da necessidade de a educação contribuir para a *harmonia de quereres* atrás mencionada, isto é, para que seja possível a harmonia no todo plural que é a sociedade, a qual tem por base a singularidade de cada pessoa concreta, tornando-se necessário que cada uma destas pessoas concretas seja capaz de interagir com as demais, de operar com os outros, de cooperar, enfim. Este é um princípio que os educadores não poderão olvidar, dado que é nele que se fundamenta todo o seu trabalho, como Sérgio o afirma nas próprias palavras através das quais o enuncia: “[Na] tendência a participar num intercâmbio da vida psíquica [...] deve estribar-se todo o trabalho do educador,— educando pela cooperação” (Sérgio, 1980b: 158).

Notemos que o nosso pedagogo, utilizando a expressão *intercambio de vida psíquica*, está a admitir que por trás da vida social está a vida psíquica individual e que é esta que gera, em cada homem, a inclinação para comunicar, para se relacionar com os outros. Para, neste sentido, melhor compreendermos este terceiro princípio, temos que averiguar com maior amplitude aquilo que António Sérgio designou como problema social, isto é, citando-o, “o [problema] das relações do indivíduo e da sociedade” (Sérgio, 1980b: 146).

Assim, face ao que temos vindo a expor, não admirará que o nosso pensador se tenha afastado do conceito positivista de sociedade professado pela generalidade dos sociólogos, por o considerar estruturalmente viciado. Ouçamo-lo: “O vício dos da escola sociológica [...] foi pensarem sempre a sociedade como uma *coisa* da experiência: um *facto*, um *dado*, e não uma ideia; e não um sistema de relações que é criado pelo nosso espírito, pela consciência *racional* [total], dessubjectivada de cada um de nós. De aí o suporem a sociedade um algo distinto dos indivíduos, um organismo superior a eles” (Sérgio, 1980b: 146).

Tal conceção da sociedade confundia, segundo Sérgio, entre relações materiais e relações psíquicas, ou só considerava aquelas e nunca estas, o que jamais poderia valer para o caso das sociedades humanas, uma vez que estas são sustentadas por um relacionamento psíquico entre os indivíduos que as integram, ou seja, elas existem porque cada um dos seus membros tem algo que é idiossincraticamente humano, a saber, tem consciência de que pertence àquela sociedade ou comunidade, tem a noção, a ideia de que a integra. Por isso, muito platonicamente afirmava o nosso autor que “a sociedade [...] está no pensamento como ideia, como sistema de relações pensadas; e só se apreende esta doutrina quando se supera completamente toda [a] imaginação materializadora” (Sérgio, 1980b: 141-142). E, para fundamentar esta tese, Sérgio explicava que a construção desta consciência dos outros se operava através do processo psíquico da imitação — “a estrutura do eu cresce por imitação de vários *eles*, de vários *outros*” (Sérgio, 1980b: 146) —, assinalando, todavia, que concebia a imitação instrumentalmente, ou seja, como um recurso, como uma ferramenta ao serviço do desenvolvimento “da vida psíquica, — do processo de relações psíquicas que é a vida social” (Sérgio, 1980b: 146), e não como um costume ou atitude social básica, não, portanto, como “*facto social fundamental*” (Sérgio, 1980b: 146).

Mas, não se contentando com a explicação psicológica da idealidade da sociedade, o seareiro foi mais longe e, imergindo no domínio da metafísica, afirmou a sua necessidade ontológica, sob pena de se negar o ser: a consciência, para ele, era sempre consciência *de* (*de* algo, ou, no caso vertente, *de* alguém). *Ergo*, se não houver consciência, que é consciência *de*, não há sujeito, porque este é consciência *de*; mas, por outro lado, também não há objeto (seja este uma coisa ou um outro sujeito cognoscidos). Ora, se não há, não existe, não é, caindo-se, assim, no não-ser, no nada: “Se suprimirdes a consciência, abismais-vos no coisa nenhuma: no nada. O ‘objeto’ sem o sujeito é pois um impossível [...]. Mas também [...] sem objeto não há consciência, não há *eu* [...]. Para nós, a consciência é uma chama fora da qual não há nada” (Sérgio, 1980b: 149).

E imediatamente após estas palavras, Sérgio remata o seu raciocínio com uma frase de sabor teodiceico: “O real é a unidade e correlatividade do objeto e do sujeito, do eu e do não-eu, na atividade de um eu que os concebe a ambos” (Sérgio, 1980b: 149).

Descortina-se, assim, no terceiro princípio pedagógico, um posicionamento filosoficamente idealista de António Sérgio: a consciência é que determina a existência, a ideia é condição do real, a gnose precede o ôntico. Primeiro o conhecer, depois o ser, primeiro o sujeito cognoscente, depois o objeto cognoscido (também ele um sujeito no caso da *harmonização de querer*es visada no terceiro princípio) e, de um para o outro, a força criadora e unificadora desse eu superlativo que é a razão total sergiana.

5. Paradigma pedagógico: a educação cívica na escola cooperativa

5.1. Noção e valores da educação cívica

Nos limites do trilha marcado pelos três princípios pedagógicos sobre os quais acabámos de nos debruçar, um paradigma de educação se eleva de entre as linhas dos textos pedagógicos dos *Ensaio*s: é o paradigma da educação cívica, o paradigma da educação do ser humano para, no uso da razão total, viver com os outros, com eles cooperando na construção da *civitas*, isto é, construindo a civilização e civilizando-se.

Mas esta educação cívica, para António Sérgio, tinha um espaço privilegiado para acontecer: a escola, ou melhor, um certo modelo de escola, a escola

em que se aprendia a cooperar, a escola cooperativa, portanto. A organização e administração, o currículo, a relação pedagógica, os métodos e demais aspetos da vida da escola cooperativa constituem a educação cívica, na medida em que exprimem a sua implementação visível; a educação cívica, na realidade, efetiva-se e constata-se na escola cooperativa. Contudo, entendia o nosso pedagogo que, no plano escolar, só estaríamos perante uma concretização da educação cívica se dela (dessa concretização) fossem predicáveis os seguintes três valores: democracia, liberdade e patriotismo. A educação cívica, consequentemente, é a educação escolar que, estribada nos aludidos princípios pedagógicos, ademais se caracteriza por respeitar, implementar e desenvolver a tríade axiológica democracia-liberdade-patriotismo. Vejamos, então, o significado de tais valores na perspectiva sergiana exposta nos *Ensaíos*.

O conceito de democracia que o nosso autor professava tinha duas vertentes: era, por um lado, o regime político assente na soberania do povo e, por outro lado, um valor moral — “Antes de ser um regime político, é a Democracia uma atitude moral”⁷ (Sérgio, 1974: 238). Sem, obviamente, jamais menosprezar o modelo político e a respetiva praxis, era, todavia, ao imo da democracia que Sérgio se queria referir ao tratar da educação cívica: “a base da democracia é a virtude [...], isto é: a moralidade cívica de todos nós” (Sérgio, 1974: 238). Assim, a democracia externa, a democracia sociopolítica, só existe se, no seu íntimo, cada homem estiver disposto a construí-la, sendo que, para tal, há todo um trabalho de “ordenação do espírito” (Sérgio, 1974: 238), nisto consistindo a educação cívica, pois o que ela procura é, precisamente, o “império do racional de cada alma cívica sobre os seus próprios impulsos e paixões” (Sérgio, 1974: 238).

Educando-se o Homem para a democracia, através daquela ordenação do espírito que sobreleva o racional sobre o passional, está-se, por esta mesma sobreposição da razão à paixão, a prepará-lo para a liberdade de raciocinar, de julgar, de criticar, sendo este, propriamente dito, o entendimento sergiano da liberdade enquanto valor afim da educação cívica. Para o nosso pedagogo, havia um modo passado, antigo, de considerar a liberdade e um modo atual e futuro de o fazer. No sentido do passado, a liberdade era a capacidade de alguém participar nos assuntos da governação que lhe diziam respeito, mas participar pas-

7. António Sérgio escreveu *atitude* e não *valor*, mas *atitude*, na economia deste texto, exprime o correspondente a valor.

sivamente, acriticamente, contentando-se em verificar que era respeitada a tradição instituída. Diz António Sérgio: “Qual era o antigo homem livre? O que tinha o direito de participar no governo, mas sem liberdade de consciência, ou de pensamento, ou de ação, como as compreendemos os homens de hoje” (Sérgio, 1980c: 210). Não é esta, como facilmente se compreenderá, a liberdade que a educação cívica vem trazer. Pelo contrário, a liberdade que ela promove é aquela que reside no “livre exame e [...] livre ação; [...] [no] direito ao não-conformismo, e a examinar, criticar, rejeitar, toda espécie de tradições — religiosas, políticas, científicas, sociais; é Descartes com a ‘dúvida metódica’ e Kant com a *Metafísica da Moral*” (Sérgio, 1980c: 210).

Quanto ao patriotismo, terceiro valor que, na nossa interpretação do pensamento de Sérgio, permite qualificar um processo educativo como sendo cívico, acontece algo semelhante ao que se passa com a liberdade, já que o nosso autor também distingue entre o patriotismo do passado e o patriotismo presente e futuro. O patriotismo do passado era o patriotismo dos homens livres antigos, o qual se sujeitava passivamente à tradição e anuía às ideias vigentes na sua sociedade: “o sacrifício às ideias comuns constituía o patriotismo [antigo]; e a educação era a adaptação aos costumes tradicionais” (Sérgio, 1980c: 210). Contudo, outro era, para o seareiro, o patriotismo da educação cívica, o patriotismo de hoje. Era já não o patriotismo da conservação e afirmação, mesmo imperialista, da pátria, mas o patriotismo enquanto “instrumento de formação da pessoa e do aperfeiçoamento recíproco dos cidadãos” (Sérgio, 1980c: 211).

Para o nosso autor, dois aspetos, essencialmente, marcavam a diferença entre os patriotismos antigo e moderno. Primeiro, a substituição da “submissão completa dos membros da grei a uma ideia irracionalista da comunidade” (Sérgio, 1980c: 222-223) pelo respeito da liberdade de cada cidadão aderir ou não a uma ideia racionalista (jamais irracionalista) da sociedade em que se encontra inserido. Daqui se seguia o segundo aspeto diferenciador dos patriotismos antigo e moderno, a saber: em vez de “um patriotismo nacionalista, passional e instintivo” (Sérgio, 1980c: 223), um patriotismo em que “a defesa da [...] pátria tende a confundir-se com a da pessoa moral, com a da independência do seu espírito” (Sérgio, 1980c: 223).

O patriotismo moderno, alfim, era aquele que, embrionariamente, já Camões antevia nos *Lusíadas*, quando incentivava o jovem rei D. Sebastião a

atacar a mourama para defender a cristandade: Camões não queria estritamente, na leitura de Sérgio, que a pátria portuguesa se impusesse pelas armas a um povo de credo religioso diferente; queria, sim, que Portugal fosse uma pátria ao serviço de todas as pátrias da cristandade. Por isto mesmo, isto é, por querer que Portugal, mesmo que ao serviço de um conjunto de pátrias, prejudicasse um outro e diferente conjunto de pátrias, é que o nosso pensador entendia que Camões não professava, ainda, um patriotismo moderno completo; todavia, ao querer que Portugal fosse uma pátria ao serviço de outras pátrias, Camões, para o seareiro, já dava um passo no caminho para o patriotismo moderno completo, pois neste, idealmente, cada pátria deve estar ao serviço de todas as outras, sem exceção alguma. Nas suas palavras, “devemos querer à nossa pátria como a uma boa serva do ideal humano, da sociedade cosmopolita racional” (Sérgio, 1980c: 211).

5.2. A escola cooperativa

5.2.1. Noção, objetivos, organização e principais aprendizagens

A escola cooperativa era o espaço pensado por António Sérgio para concretizar a educação cívica. Significa isto que a escola por ele desejada era uma escola que constituísse, em pequena escala, uma sociedade em que os alunos agissem cooperando (não rivalizando) entre si, pois “a escola para ser realmente educadora dos jovens, deve ser de *atividades sociais*” (Sérgio, 1980b: 159).

Daqui seguiam-se, para o nosso autor, os dois objetivos gerais do trabalho escolar cooperativo: personalizar, por um lado, e, por outro lado, socializar os estudantes: “a escola [cooperativa] visará a dois efeitos, aparentemente contraditórios, mas [...] que são solidários e complementares: socializar cada vez mais o indivíduo; individualizar o indivíduo cada vez mais (ou personalizar o indivíduo cada vez mais)” (Sérgio, 1980b: 160).

António Sérgio entendia que estes objetivos não se atingiriam sem uma organização fortemente autónoma da escola cooperativa, à guisa da autonomização municipalista que, por carta de foral, os concelhos portugueses tinham alcançado ao longo da história nacional, razão esta pela qual ele, para se referir à instituição escolar de tipo primário que era a escola cooperativa, também utilizou, como seu sinónimo, as expressões *município escolar* ou *sociedade escolar autónoma*. Assim, para melhor se constituir como uma pequena sociedade, o

município escolar deveria organizar-se por “comunidades de trabalho” (Sérgio, 1980b: 161), no âmbito das quais os alunos estudariam *Higiene e Civilidade*, aprendendo, em *Higiene*, “as condições que são favoráveis ao desenvolvimento do ser humano” (Sérgio, 1977: 185) e, em *Civilidade*, nas palavras, elas mesmas, de Sérgio (1977: 185),

a prática *consciente* do viver social, a cultura metódica da urbanidade, o trabalho cooperativo para o bem comum, a abolição das classes —na sociedade escolar —, o comentário assíduo dos escritores ‘moralistas’, a subida ao nível da espiritualidade autêntica, o exame dos processos mais conducentes a lidarmos bem com o nosso próximo, a dar formosura e finura à vida, a aumentar a liberdade e a tolerância mútua, a diminuir os atritos nas relações sociais.

Por fim, na senda do respeito pela liberdade dos educandos, e uma vez estes organizados nas referidas comunidades de trabalho, os professores deveriam “limitar-se [...] a estimular a curiosidade, deixando ao interesse dos seus alunos o fazerem os estudos muito a seu gosto, com plena iniciativa do seu próprio estilo” (Sérgio, 1980d: 159) bem como a responsabilidade cooperativa pelo governo do seu grupo ou comunidade de trabalho⁸ e, a partir deste, pelo governo da própria escola: é o *self-government*, que, anos antes, Sérgio tanto havia propalado⁹.

5.2.2. Processos e relações pedagógicas

O caminho da relação pedagógica na escola cooperativa teria uma única direção — a da liberdade. Na esteira de Rousseau e do movimento da educação nova, António Sérgio assim proclamou esta orientação: “o respeito da individualidade [...] do educando, nas suas diversas manifestações — o princípio supremo da

8. Tenha-se em conta que, se na conceção inicial dos *Ensaio*s, o autor neles incluiu “A reforma da instrução pública”, já aquando da segunda edição do vol. III retirou este texto. Não se podendo deixar de reconhecer a existência de uma porta aberta pelo próprio Sérgio para não se levar em conta este ensaio, também não se pode deixar de encontrar na configuração inicial dos *Ensaio*s uma justificação para a sua utilização neste estudo.

9. Fê-lo no primeiro capítulo — “O self-government e a escola” — de *Educação Cívica*, em 1915, mas já o tinha feito nas páginas da revista *A Águia*, concretamente nos seus números 31, 32, 33 e 43.

liberdade — será uma ideia básica do educador” (Sérgio, 1977: 180). Uma ideia, mas também uma prática, pois implicava que o educador levasse a efeito um labor negativo e não-diretivo. Negativo na medida em que lhe incumbia o dever “de procurar não fazer mal, [...] de afastar do educando tudo o que prejudique o [seu] desenvolvimento” (Sérgio, 1977: 170). Não-diretivo porque não lhe competia dirigir os alunos no sentido de adquirirem aprendizagens pré-concebidas por ele, educador, ou por terceiros, antes tendo que respeitar as capacidades e o ritmo próprio de cada criança, ou seja, tendo que respeitar a especificidade pessoal de cada estudante, tendo que “admitir, como sendo um facto que se não destrói, a individualidade inefável da cada jovem” (Sérgio, 1977: 172).

Quanto aos processos pedagógicos sustentadores do ensino, o nosso autor acusava a escola tradicional de assentar na passividade, na falta de liberdade, no esforço intelectual desmotivador e baseado na memorização, bem como num sistema de avaliação altamente perturbador do equilíbrio do aluno, enfim, em todo “um acervo de coisas malélicas, de tratos diabólicos, de prescrições tirânicas: [...] a imobilidade nas aulas, os estudos sem gosto, os rígidos programas, a apreensão passiva, as angústias dos exames, etc., etc.” (Sérgio, 1977: 181-182). E, para além disto, acusava a escola tradicional, ainda, da particular perversidade de promover “o sistema da emulação entre os alunos, provocado por notas e distinções” (Sérgio, 1977: 171).

Outros e a estes contrapostos eram os processos pedagógicos da escola cooperativa, já que não só opunha à emulação o “estudo cooperativo, pelo trabalho em comunidade” (Sérgio, 1977: 171), como rejeitava os demais defeitos da escola tradicional, ao pugnar por uma escola cujo ensino decorresse “segundo processos investigadores, onde as ideias são sugeridas pelos problemas a resolver” (Sérgio, 1980b: 164), em que os diversos conteúdos didáticos fossem “considerados como instrumentos de uma atividade social, e subordinados, como tais, aos fins superiores da ação humana” (Sérgio, 1980b: 164), em que, enfim, um manual não servisse apenas para ser decorado, mas que fosse um meio para desenvolver o pensamento e deixasse de ser visto apenas como “um frasquinho cheio de sabença” para passar a ser encarado como “um estojo com instrumentos” (Sérgio, 1980b: 163).

5.2.3. O trabalho escolar produtivo

O trabalho seria, também, para Sérgio, um vetor característico da escola cooperativa. Não, já se vê, como na escola tradicional, um trabalho resultante de uma pedagogia quantitativa, traduzido em muitas aulas, muita disciplina e muita memorização, mas o trabalho escolar produtivo, expressão esta com a qual o nosso autor quis designar não só o trabalho acadêmico produzido nas diferentes comunidades do município escolar, segundo os parâmetros pedagógicos já expostos, mas também o ato de tomada de consciência, por parte dos alunos, através deste trabalho acadêmico produtivo, do próprio valor social do trabalho enquanto instrumento operador de mudança da sociedade. Não de uma qualquer mudança, mas de uma mudança que vise “coartar as depravações da organização capitalista [e] abolir a exploração do homem pelo homem” (Sérgio, 1974: 226), para, em sua vez, implementar “o ideal de uma sociedade sem classes [e] tornar humano e agradável o trabalho de cada um” (Sérgio, 1974: 226).

Isto não significava o desaparecimento do trabalho mais braçal, pois, com efeito, o nosso pensador entendia que os altos voos estéticos e intelectuais nem a todos eram acessíveis — “Nem todos podem sentir ajuizar a superioridade artística de um poema, a solidez científica de uma teoria” (Sérgio, 1974: 228). Significava, isso sim, que, dentro dos horizontes e capacidades de cada um, o município escolar teria que “ajudar o aluno a bem escolher o seu mister na sociedade e a exercê-lo o melhor possível” (Sérgio, 1974: 225), destarte contribuindo tanto para a sua realização pessoal quanto para o “progresso da comunidade” (Sérgio, 1974: 225). Assim melhor esclarecia o seareiro o seu conceito de trabalho produtivo, ao considerá-lo aquela espécie de trabalho profissional que, simultaneamente, contribui para o bem do trabalhador e para o da sua comunidade.

Mas o trabalho produtivo gerado na escola cooperativa e repercutido na sociedade era, outrossim, fator de construção do caráter, pois já não preparava o futuro servidor, mas antes formava “o cidadão no trabalhador — entendendo por cidadão o partícipe dedicado e consciente de uma [...] reforma cooperativa” (Sérgio, 1974: 227), quer na medida em que, ao futuro operário, o ia “afastando [...] da condição de mecanismo a que a moderna indústria o reduziu [...] [e lhe dava] a consciência do alcance geral do seu trabalho” (Sérgio, 1974: 226), quer igualmente na medida em que fazia com que os filhos da classe bur-

guesa pudessem “viver, digamos assim, o ponto de vista largamente humano em que o problema social se [...] impõe” (Sérgio, 1974: 226). O trabalho produtivo realizado na escola ia aproximando as classes sociais, porque a todos, através dele, era ministrada a mesma educação. Exemplarmente esclarecedoras desta ideia são as palavras que Sérgio (1974: 226-227) nos deixou em “Paideia”:

Só a escola socialmente ativa, para ricos e para pobres, pode fundir todas as classes numa comunidade humana superior: por um lado, elevando o trabalho à dignidade de uma conceção geral e filosófica; por outro, banindo o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a escola: em baixo, a simples instrução do *abc*, mecânica e utilitária, para o homem do povo; em cima, essa etérea educação falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem ligação ao trabalho que se dá [...] às classes dirigentes da sociedade.

6. Síntese conclusiva

António Sérgio defendeu três princípios norteadores da ação educativa, princípios estes que se estruturavam entre si numa ordem hierárquica que, em nosso entendimento, ditava que o terceiro dos mesmos resumisse ou, quiçá melhor, assumisse em si os dois anteriores.

Efetivamente, recordemo-lo, o primeiro princípio da pedagogia sergiana estipulava que esta devia promover um ensino (leia-se educação) que não estivesse desfasado da situação social concreta dos educandos e que, ultimamente, promovesse a sua edificação como seres racionais, no sentido da razão universal socrática. A responsabilização da educação pela tarefa de desenvolver a razão, fixada no segundo princípio, significava que à educação incumbia levar os educandos até à ordem e unidade intelectuais, sim, mas ainda para além disto, sobretudo até à harmonia da integralidade — intelectual e passional — do ser humano, até, diríamos, ao equilíbrio existencial perfeito da humanidade. O terceiro princípio, por um lado, é a consequência normativa, para o trabalho concreto de educação, do que decorre da normatividade dos dois princípios anteriores, uma vez que, nele, resulta que educar é educar para uma sociedade harmoniosa. Mas, por outro lado, o terceiro princípio lança a pergunta sobre como proceder à sua efetivação, isto é, sobre como educar para essa sociedade harmoniosa.

Respondendo a esta questão, está o paradigma da educação cívica, segundo o qual, muito sucintamente, não haverá escola cooperativa se não houver implementação da educação cívica e que esta só merecerá o epíteto de cívica se dela se predicar a tríade axiológica democracia-liberdade-patriotismo. Temos, ainda, que só levando a bom porto uma educação norteada pelos valores da democracia, liberdade e patriotismo se cumprirá o desiderato final da educação cívica, aquilo que lhe confere sentido e que permitia considerá-la como tal.

Uma interrogação, todavia, fica em aberto no presente artigo: em que realidade social concreta pensava António Sérgio ao propor os princípios e o paradigma atrás estudados? É matéria, esta, para aprofundamento da investigação, a concretizar oportunamente.

Bibliografia

- ARAÚJO, Luís de. “António Sérgio: tópicos de um pensamento atual”. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*. 19 (2002): 33-40.
- BARROS, H. e F. COSTA. *António Sérgio: uma nobre utopia*. Lisboa: Edições O Jornal, 1983.
- BRANCO, J. Oliveira. *O humanismo crítico de António Sérgio: análise dos seus vetores filosóficos*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1986.
- CARDIA, Mário Sottomayor. “O pensamento filosófico do jovem Sérgio”. *História e Filosofia*. Vol. I (1982): 411-467.
- CARVALHO, J. Montezuma de. *António Sérgio: a obra e o homem*. Lisboa: Editora Arcádia, 1979.
- FERNANDES, Rogério. “António Sérgio: uma pedagogia para o ressurgimento nacional”. *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979. 43-110.
- GRÁCIO, Rui. “Pedagogia de Ação Social e Racional de António Sérgio”. *Seara Nova*. 1370 (1959): 389 e 398-399.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. “Ontologia e Ontagogia de Portugal em José de Almada Negreiros”. *Almada Negreiros: a descoberta como necessidade*. Org. Celina Silva. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1998. 69-81.
- “Filosofia da educação em Portugal no século XX”. *História do pensamento filosófico português: o século XX (V-II)*. Org. Pedro Calafate. Lisboa: Editorial Caminho, 2000. 71-134.

- “O pensamento pedagógico de António Sérgio”. *António Sérgio: pensamento e ação (vol. I)*. Lisboa: Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 2004. 31-54.
- SÁ, Vítor de. *A historiografia sociológica de António Sérgio*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.
- SÉRGIO, António. “Paideia”. *Ensaio (I)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1974. 215-245.
- “Divagações pedagógicas a propósito de um livro de Wells”. *Ensaio (II)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977. 165-188.
- “Prefácio da primeira edição” *Ensaio (I)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980a. 53-94.
- “Educação e Filosofia (princípios de uma pedagogia qualitativa de ação social e racional)”. *Ensaio (I)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980b. 131-167.
- “A educação cívica, a liberdade e o patriotismo antigos e modernos”. *Ensaio (VII)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980c. 199-224.
- “A reforma da instrução pública”. *Ensaio (VII)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980d. 259-263.
- SERRÃO, Joel. “O lugar da História no pensamento de António Sérgio”. *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1976. 45-52.
- SILVEIRA, António. “Recordando António Sérgio”. *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1976. 13-43.
- VILHENA, Vasco Magalhães. “Em torno da génese do idealismo filosófico de António Sérgio”. *Homenagem a António Sérgio*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1976. 123-145.

Nota curricular

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa (1983) e Doutor em Educação pela Universidade do Minho. Exerce a sua atividade profissional na Universidade do Minho, em Braga, ininterruptamente desde 1983 e até ao presente. Lecionando ou integrando júris académicos, colaborou com a Universidade Católica Portuguesa, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade Aberta, a Universidade de Évora e a Universidade de Coimbra. É autor de meia centena de textos científicos, que incidem, maioritariamente, sobre a Pedagogia Portuguesa Contemporânea.

Contacto

jcasulo@ie.uminho.pt