

*
**O PENSAMENTO
PEDAGÓGICO
REPUBLICANO**
*

Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.

Av. de António José de Almeida
1000-042 Lisboa

www.incm.pt

www.facebook.com/INCM.Livros

editorial.apoiocliente@incm.pt

© *Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República
e Imprensa Nacional-Casa da Moeda*

Titulo: O Pensamento Pedagógico Republicano. Antologia

Coordenação geral da coleção: Comissão Nacional para as Comemorações
do Centenário da República

Coordenação do volume (prefácio, seleção e notas): Maria Cândida Proença

Conceção gráfica: INCM

Design da capa: Henrique Cayatte Design com Susana Cruz

Livro composto em: Futura BT e Adobe Caslon Pro

Impresso em: Chromocard (capa), Coral Book Ivory (miolo)

Impressão e acabamento: INCM

Revisão do texto: INCM

Tiragem: 1000 exemplares

1.ª edição: julho de 2014

ISBN: 978-972-27-2321-3

Depósito legal: 336 827/11

Edição n.º 1020110

**O PENSAMENTO
PEDAGÓGICO
REPUBLICANO**

ANTOLOGIA

COORDENAÇÃO DE MARIA CÂNDIDA PROENÇA

Índice

- 9 **1 — Prefácio**
- 33 **2 — Antologia**
- 33 **2.1 — Antes da República**
- 33 Bernardino Machado, *Necessidade do Desenvolvimento da Instrução*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1896, pp. 405-414.
- 37 Bernardino Machado, *A Socialização do Ensino*, 1897, Coimbra, Imprensa da Universidade, pp. 3-7.
- 40 **2.2 — Conceito de educação**
- 40 João de Barros, *A Nacionalização do Ensino*, 1911, Ferreira L.^{da} Ed., pp. 23-58.
- 52 João de Barros, *A República e a Escola*, Livrarias Aillaud e Bertrand, Paris-Lisboa, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, pp. 3-34.
- 63 Leonardo Coimbra, «Sobre Educação», in *A Águia*, n.º 1, pp. 2-4; n.º 5, pp. 3-4.
- 70 **2.3 — Organização do ensino**
- 70 António Sérgio, *Educação Cívica*, Lisboa, Instituto da Cultura e Língua Portuguesa, 1984, 3.^a ed., pp. 21-31; 35-58.
- 90 Faria de Vasconcelos, «Bases para a solução dos problemas da Educação Nacional», in *Seara Nova*, n.º 3, pp. 91-95; n.º 5, pp. 142-143; n.º 7, pp. 174-176; n.º 9, pp. 220-221; n.º 12, pp. 316-317; n.º 16, pp. 53-56.
- 122 Adolfo Lima, *Orientação Geral da Educação — Educação Geral e Especial, Educação Técnica*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1916, pp. 3-53.
- 169 Leonardo Coimbra, *O Problema da Educação Nacional*, 1926, Porto, Ed. Marânus, pp. 43-56.

176 **2.4—Educar**

176 António Aurélio da Costa Ferreira, «A Arte de Educar e a Psicologia Experimental», in *Algumas Lições de Psicologia e Pedologia*, Lisboa, Semen, pp. 17-28.

182 João de Barros, *A Escola e o Futuro*, Porto, Livraria Portuense de Lopes & C.^{ia} Sucessor, pp. 9-18; pp. 21-26; pp. 29-40.

194 **2.5—Críticas e análises**

194 Alves dos Santos, *O Ensino Primário em Portugal (nas suas relações com a História Geral da Nação)*, 1913, Porto, Comp. Portuguesa Editora, 1913.

218 Jaime Cortesão, «A Reforma da Educação», in *Seara Nova*, n.º 25, pp. 11-13.

224 João de Barros, «O problema educativo português», in *Atlântida*, n.ºs 42-43, pp. 729-745.

241 **Notas**

293 **Bibliografia**

1 — Prefácio

O século XIX foi, com justiça, considerado o século da educação. As grandes linhas que ainda norteiam o ensino nos nossos dias tiveram, na sua maioria, origem nos avanços pedagógicos ocorridos neste século e podemos considerar que a *Escola Nova*, movimento que mudou radicalmente a forma de encarar o ensino nos finais do século XIX e princípios do século XX, e que tanto influenciou o pensamento pedagógico republicano, não teria existido sem todo o trabalho prévio desenvolvido por pedagogos, filósofos, políticos e homens de letras em geral, desde o início do liberalismo. O grande interesse pela educação e o enorme impulso que a mesma recebeu, ao longo do século, foram o resultado das novas necessidades impostas pelos dois movimentos que mais profundamente marcaram a vida do homem do século XIX: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Na sua esteira um enorme caudal de novas ideias agitou e veio modificar numa primeira etapa a vida da sociedade ocidental, para depois alargar os seus efeitos a toda a humanidade.

Qualquer destes movimentos criou novas exigências no campo das relações humanas. A tão conhecida tríade «Liberdade, Igualdade, Fraternidade», estandarte da Revolução Francesa, transposta para o plano educativo implicava a necessidade de contribuir para a promoção da justiça e igualdade entre todos os cidadãos, através de uma educação que pudesse estar ao alcance de *todos* e não só dos grupos privilegiados. A Revolução Industrial, por seu turno, colocou os governos perante a necessidade urgente de preparar indivíduos capazes de trabalhar com eficácia técnica numa sociedade onde, num crescendo contínuo, a industrialização e os progressos tecnológicos faziam sentir a necessidade de mão-de-obra especializada. Nesta perspetiva se compreendem as exigências dos pedagogos republicanos que pugnavam por uma educação simultaneamente

universal e especializada, apoiada por uma organização pedagógica que pudesse abranger toda a população em idade escolar, e prepará-la formando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e os trabalhadores necessários ao desenvolvimento do país.

Podemos pois considerar que os grandes vetores do pensamento pedagógico republicano se desenvolveram em torno destas duas vertentes: cidadãos e trabalhadores (técnicos especializados), procurando muitas vezes a sua síntese, mas não deixando de acentuar uma maior incidência em cada um dos polos, conforme eram influenciados por ideais filosófico-pedagógicos que atribuíam maior valor ao homem na sua essência ou à experiência prática.

Para os grandes pedagogos republicanos como, em geral, para um escol de intelectuais que pensavam os problemas culto mentais do país buscando o seu ressurgimento, tão ansiosamente aguardado, mas com a concretização sempre adiada, só uma aposta forte na educação poderia inverter a situação, encaminhando o país na senda do desejado progresso que lhe permitisse ultrapassar as sucessivas crises. Aliás a História da Educação ensina-nos que os grandes pedagogos foram sempre homens e mulheres cujo ideal visava a transformação da sociedade, através da formação de cidadãos apetrechados intelectual e tecnicamente, mas também livres, conscientes e criticamente intervenientes. Contudo também nos mostra que as realizações práticas dos governos quase nunca perseguiram os mesmos objetivos e se centraram fundamentalmente sobre o caráter utilitário da educação, privilegiando quase sempre o seu aspeto integrador em prejuízo do caráter emancipador de que a mesma se pode revestir.

Desde os primórdios do republicanismo, na década de 70 do século XIX, que os homens da primeira geração republicana consideravam que uma reforma radical da educação seria *condição sine qua non* da regeneração da Pátria. Entre eles Adolfo Coelho foi um dos que mais defendeu esse desiderato apontando, na sua conhecida conferência realizada no Casino Lisbonense¹, os erros de que enfermava o nosso ensino e propondo a necessária viragem para uma orientação científica e laica da educação, sem o que qualquer reforma seria inoperante.

Porém, as sucessivas reformas que marcaram as últimas décadas da Monarquia² mais não fizeram do que manter e até acentuar as deficiências do ensino nos aspetos institucional, curricular e de administração de pessoal. Ora, esta crise do ensino caminhava, a par e passo, com a crise que a Monarquia atravessava, constituindo uma

vertente da crise geral que assolava o país e que veio a culminar no acontecimento vexatório do Ultimatum de 1890.

À crise da consciência nacional sucedeu-se, então, um exacerbar do nacionalismo ferido. Ao contrário do que acontecera na década de 70, as propostas de regeneração da Pátria não se centravam numa viragem para a Europa e na adoção do espírito europeu, mas antes no reassumir do projeto nacionalista. O impulso nacionalista que então atravessou a nação acompanhado do culto das glórias nacionais também teve o seu reflexo no ensino que se traduziu numa maior atenção prestada ao estudo da História Pátria³. O ardor nacionalista dos republicanos da época também veio a ter, mais tarde, repercussões nas propostas educativas de muitos pedagogos republicanos que defenderam um ensino de forte pendor nacionalista, mas, como dizia João de Barros, não «estritamente chauvinista, militarista e portanto exclusivista»⁴, pois o ilustre pedagogo pretendia «que o ensino e a educação ajudem a criar no nosso povo uma perfeita e completa consciência de si-próprio, não para que ele se isole das outras nações. Muito pelo contrário. Para que as auxilie, como deve no seu esforço civilizador, com a inteira posse dos seus meios de acção [...]»⁵

A crise final da Monarquia, que tanta influência teve no crescimento e aceitação do espírito republicano manifestou-se em todos os setores da vida nacional. Como afirmava o republicano Teixeira Bastos: «A crise que aflige a nação portuguesa e que se revela debaixo de múltiplas formas — crise económica, crise financeira, crise agrícola, crise industrial, crise monetária, crise do trabalho, crise política — se é, em parte, uma sequência de causas de ordem interna, como os erros acumulados dos sucessivos governos, ou de um conflito internacional como a questão inglesa, também por outro lado deriva do conjunto de circunstâncias que caracterizam a situação das sociedades contemporâneas.»⁶ Se, por um lado, a situação portuguesa se inseria na grande crise internacional do capitalismo liberal, por outro, adquiria cambiantes muito específicos resultantes do grande sobressalto nacionalista que a nação experimentara face à posição adotada pelo Governo português perante a Inglaterra, considerada ignominiosa. Numa tal conjuntura, o sentimento de decadência acentuou-se, não só pela atuação dos sucessivos governos no âmbito da política externa, como internamente, pelo conhecimento dos múltiplos escândalos e corrupções, que amiúde eram denunciados.

«Pior do que as crises política, financeira e económica que nos oprimem, é sem dúvida a crise moral e intelectual, que as acom-

panha e que em grande parte lhes deu origem. Esta crise, mais profunda e mais grave do que as outras, manifesta-se na dissolução dos caracteres, na corrupção das consciências, na falta de energia e de deliberação, no desprezo pelos princípios e pelos ideais, na completa ausência de convicções, no utilitarismo interesseiro e egoísta que dirige todos os actos, e em mil pequenas coisas, enfim, que todos os dias se observam no seio da nossa sociedade decadente e desmoralizada.»⁷ Nesta situação de crise geral da sociedade, com fortes implicações a nível mental, progressivamente ia ganhando corpo a ideia da necessidade de ressurgimento da raça e afirmando-se, com maior incidência entre as camadas intelectuais, a convicção da possibilidade de regeneração da Pátria através do ensino e da educação do povo.

Aproveitando a conjuntura, o Partido Republicano intensificou consideravelmente a sua propaganda no sentido de canalizar em seu favor o descontentamento popular. Ora um dos principais esteios da propaganda republicana no fim da Monarquia foi, como se sabe, a criação e organização de uma série crescente de agremiações (centros, grupos, associações, ligas, grémios, escolas, clubes...) que desempenharam papel de relevo na difusão dos ideais republicanos e que além das funções política e social desenvolveram também um considerável esforço em prol da instrução nacional.

A grande atenção prestada pelo Partido Republicano ao ensino mostra como os seus dirigentes participavam da ideia de que o levantamento moral e espiritual da nação só seria possível através de uma maior atenção prestada à causa da educação popular. Na perspectiva dos pedagogos republicanos que formavam um verdadeiro escol intelectual, a educação ultrapassava o carácter conservador de mera reprodução cultural, para adquirir uma função progressista e transformadora, capaz de encaminhar o país na senda do progresso e de o aproximar dos níveis de outras nações europeias. Ora para que a educação se revestisse destas características essenciais para a construção de «um homem novo» livre, consciente, viril e participante ativo no ressurgimento da Pátria, teria que ser cientificamente conduzida de acordo com as mais recentes teorias pedagógicas.

De um modo geral, o pensamento pedagógico republicano foi influenciado por dois grandes movimentos: o positivismo e a «escola nova» que por sua vez está intimamente ligada ao desenvolvimento de uma série de ciências auxiliares da pedagogia como a psicologia, em especial a psicologia infantil, a sociologia e várias correntes

filosóficas que tiveram profunda influência nas, então nascentes, «Ciências da Educação».

O positivismo teve grande influência no pensamento pedagógico português oitocentista, tendo-se ainda prolongado pelas primeiras décadas do século xx. Os principais representantes desta corrente em Portugal foram Emídio, Garcia, F. A. do Amaral Cirne Júnior, Teixeira Bastos, Ramalho Ortigão, José Augusto Coelho, Teófilo Braga e Júlio de Matos. Ainda durante a Monarquia a influência positivista traduziu-se fundamentalmente em propostas de reformas curriculares que promoveram a sobrevalorização das disciplinas de carácter científico experimental em detrimento das disciplinas humanísticas, o que conduziu à retirada dos currículos de grande parte das disciplinas humanísticas tradicionais e à diminuição da carga horária de outras, como a História, que, embora considerada útil no aspeto informativo, deveria ser expurgada de toda a sua função formativa. «É urgente para a regeneração intelectual e moral da raça nacional profundamente abatida, apática, enfraquecida, indiferente, que dos nossos liceus desapareça o dogmatismo, o classicismo, a retórica, a metafísica, a oratória, a teoria gramatical. E que estes conhecimentos abstractos e inúteis, sejam substituídos pelas noções da cosmografia, da anatomia, da mecânica, da higiene, da economia política e da economia doméstica. Que as línguas vivas se aprendam no intuito principal de as entender e de as falar. Que as lições se tornem, quanto seja possível, experimentais e práticas. Que sejam obrigatórias as visitas de estudo às grandes manufacturas, aos arsenais, às alfândegas, às galerias e às repartições do Estado nas grandes cidades, e nas províncias aos estabelecimentos fabris, às quintas regionais, às grandes e às pequenas lavouras.»⁸ Como sabemos muitas das propostas e realizações republicanas caminharam neste sentido.

Além da introdução e de um maior interesse pelas disciplinas científicas, muito especialmente as que na época alcançaram maior desenvolvimento, as propostas positivistas inseriram-se nos novos problemas que, a partir de então, passaram a alimentar as polémicas pedagógicas e que se centravam na questão da metodologia. A questão do método era fundamental para os positivistas e, como tal, a metodologia pedagógica teria que seguir as mesmas orientações da metodologia científica.

Ao referirmos a polémica em torno dos métodos de ensino não podemos esquecer que, para o ensino primário, a discussão se centrou no melhor método para a aprendizagem da leitura, confrontando-

-se então correntes de opinião antagónicas que defendiam ou o *Método Português*, de Castilho, ou a *Cartilha Maternal*, de João de Deus. Na discussão participaram pedagogos de diferentes filiações, ideológicas e políticas. Neste caso, a maioria dos positivistas tomaram preferencialmente a defesa do *Método Português*, de António Feliciano de Castilho, que consideravam um método analítico, em oposição à *Cartilha Maternal*, de João de Deus, considerada como método sintético⁹. Nos finais do século XIX, o método de Castilho quase se encontrava caído no esquecimento, embora ainda fosse defendido por alguns positivistas que empreendiam essa defesa por considerarem que se tratava de um método apoiado em bases científicas segundo uma metodologia analítica, contrariamente ao de João de Deus considerado, por J. A. Coelho, como uma «frivolidade»¹⁰.

O método de João de Deus apontava para um movimento didático-pedagógico que nas últimas décadas do século XIX se viria a impor, originando a substituição dos métodos analíticos de leitura por métodos sintéticos ou sintéticos-analíticos, defendidos pelos mais eminentes pedagogos, e praticamente sem contestação a partir de Decroly, que estabeleceu definitivamente as bases psicológicas da aprendizagem global da leitura. A *Cartilha Maternal* foi alvo, desde 1789, de propostas parlamentares para ser aprovado como método nacional¹¹. Nunca chegou a ser regulamentado como tal, apesar dos esforços dos seus admiradores que, em 15 de maio de 1882, fundaram a *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus*, cuja criação fora dinamizada pelo republicano Casimiro Freire, filantropo e combatente pela causa da instrução popular. Só com a República se generalizou o método de aprendizagem da leitura de João de Deus, muito pela obra divulgadora do seu filho João de Deus Ramos, mas também porque muitos republicanos tinham participado nas campanhas de alfabetização dinamizadas pela *Associação de Escolas Móveis*.

Em relação aos níveis mais elevados de ensino também os positivistas se pronunciaram pela adoção de métodos analíticos e experimentais inspirados nos princípios comtianos de sistematização científica. «Pela Filosofia Positiva eleva-se o espírito do ponto de vista analítico ao ponto de vista sintético, do aspecto objectivo ao aspecto subjectivo. Sucessivamente a razão humana adquire o sentimento das necessidades de relação, da causa e do efeito, da continuidade, da complexidade, da contingência, da relatividade, das leis naturais, etc. etc. familiariza-se com as formas, as dimensões, os

números, os movimentos, as distâncias, a precisão dos fenómenos, o valor das forças, a sucessão dos antecedentes e dos consequentes, a multiplicidade crescente de factores, o determinismo dos produtos, a acumulação constante das acções etc. etc. estuda fenómenos naturais na sua ordem ascendente de complicação, passando das mais simples relações matemáticas, aos factos astronómicos, aos físicos e químicos aos biológicos, aos sociais e morais, exercitando os processos particulares a cada ciência, a observação, a experimentação, a comparação, a classificação, a filiação, revisando as verdades científicas, os axiomas matemáticos, as leis cósmicas, os princípios biológicos, as conclusões históricas, etc. etc.»¹² A citação é longa, mas perfeitamente elucidativa de uma metodologia didáctica inspirada nas correntes científicas da sistematização pedagógica que pressupõem uma gradualização do processo de aprendizagem em que se passa da observação/experimentação à associação, sistematização e, por fim, à aplicação prática. Trata-se de metodologias predominantemente analíticas em que se caminha da parte para o todo, do simples para o complexo. Posteriores desenvolvimentos da pedagogia vieram pôr em causa estes princípios demonstrando que a criança percebe e compreende mais facilmente conjuntos significativos do que simples elementos isolados, o que a nível da aprendizagem da leitura, por exemplo, se traduziu na adoção de métodos sintéticos, em substituição dos métodos analíticos.

As correntes positivistas da educação influenciaram muitos dos pedagogos republicanos e tiveram reflexos nas suas propostas de reformas educativas em que eram visíveis as preocupações com a introdução nos currículos de um maior número de disciplinas científicas e do seu ensino experimental, com uma maior atenção prestada ao ensino das línguas vivas e, muito principalmente, com a defesa intransigente da educação laica.

Ainda durante a Monarquia o pendor predominantemente informativo do ensino que caracterizava os textos dos pedagogos positivistas foi ultrapassado por intelectuais republicanos que aos problemas educativos dedicaram grande parte da sua obra. Estão neste caso Bernardino Machado e Adolfo Coelho, entre outros.

Conhecedor e adepto dos princípios da «Escola Nova», Bernardino Machado dedicou sempre particular atenção ao papel do aluno no processo de aprendizagem. Daí que tenha pugnado pela introdução de um ensino ativo e experimental, que não só levasse o aluno a colaborar na construção do saber, como lhe permitisse desenvolver capacidades e não apenas memorizar conhecimentos.

Para o ilustre pedagogo um ensino baseado apenas na memória que não provocasse a participação do aluno na modificação da sua estrutura cognitiva estaria irremediavelmente condenado ao fracasso «porque não é dado a ninguém fazer aplicação de conhecimentos, senão quando se apropriou deles, quando para os alcançar teve o trabalho de percorrer o caminho indutivo, palmo a palmo, que vai desde os fenómenos até esses conhecimentos; só quem o percorreu todo é que voltando então em direcção oposta, pode aproximar-se da natureza, ou do domínio do que for, onde queira interferir»¹³. Mais tarde, esta defesa do método indutivo e do ensino ativo viria a ser uma constante nos textos da imprensa pedagógica republicana. Pois o ensino que reduzia o aluno à passividade só serviria para trazer «para o meio da sociedade uma torrente de rapazes, aptos para falarem de tudo e absolutamente incapazes da mínima obra»¹⁴.

Bernardino Machado defendia o ensino gradual de forma a torná-lo adequado ao desenvolvimento da criança e do adolescente. Na sua perspectiva a cada grau de ensino corresponderia o desenvolvimento de determinadas capacidades relacionadas com a natureza da atividade desenvolvida. «A cada grau de instrução corresponde certa ordem de indústrias. Nestes termos, para a moderna concepção de ensino, a instrução secundária é caracteristicamente a escola da indução, como a primária é a escola da observação e a superior a da dedução.»¹⁵ Ideias que foram também retomadas durante a República pelos teóricos da educação.

Afastando-se dos defensores do utilitarismo pedagógico, Bernardino Machado acentuava o papel formativo do ensino defendendo um aumento da carga horária de certas disciplinas humanísticas nos currículos dos liceus, nomeadamente estudos históricos e sociais. Ideias retomadas por vários pedagogos como Leonardo Coimbra ou António Sérgio e, de um modo geral, por todos os que defendiam a educação integral como a única capaz de formar um verdadeiro homem em todas as suas vertentes.

Ao prestar especial atenção ao papel do educando em todo o processo educativo, o reconhecido pedagogo debruçou-se, com particular atenção, sobre a natureza das relações professor/aluno numa perspectiva que o inseria nas mais modernas correntes pedagógicas do seu tempo. O professor passaria, assim, a ter um papel diferente, convivendo com os seus alunos, mas sem se considerar o único detentor do saber ou o modelo exclusivo, «para conduzir os discípulos, há-de fazer-se também seu camarada, abrir-se

expansivamente com eles, amoldar-se-lhes. E não o pode fazer senão afeiçoando-se-lhes, repartindo cordialmente com eles o seu tempo e os cuidados, dedicando-se-lhes mesmo.»¹⁶ «A educação da criança, como a do adulto, faz-se pelo convívio com o mundo e a função do mestre é dirigir esse convívio oferecendo-se ao estudo do educando como um simples modelo da sua aula, embora seja o mais precioso de todos.»¹⁷

Ao acentuar o papel do educando como agente da sua própria educação, não poderia Bernardino Machado deixar de se interessar pela extensão da educação a todas as camadas etárias e sociais, pugnano não só pela liberdade de ensino, como pela sua democratização e socialização. Daí que fosse sua preocupação a existência de material de apoio que permitisse a autoformação dos indivíduos ao longo da vida, e não só exclusivamente nas escolas. Um dos meios indispensáveis para essa autoformação seria a difusão de bibliotecas escolares e de divulgação. A defesa da democratização do ensino levá-lo-ia também a propor o alargamento da instrução superior pela criação de universidades populares e mesmo a extensão universitária, preconizando uma universidade que se tornasse um verdadeiro «laboratório» ou «oficina», ou seja uma instância produtora do saber, onde professores e alunos «como verdadeiros operários» não limitassem o conhecimento dentro dos muros da Universidade, apenas para consumo interno, mas o divulgassem a todos em especial «aos mais entreveçados na ignorância e na superstição»¹⁸.

Embora na perspetiva da democratização do ensino tenha sido um lutador pelo alargamento do ensino público, contavam-se também entre as suas preocupações o incremento do ensino particular e defendendo mesmo o apoio estatal para as instituições educativas privadas, não só por princípios ideológicos, visto que admitia a liberdade de ensino, mas também porque sempre esteve ao lado das reivindicações dos professores de vários graus de ensino, especialmente o primário, tendo tomado parte em vários Congressos Pedagógicos e apoiado as suas iniciativas de associativismo profissional. Neste sentido, vê-lo-emos sucessivamente, como presidente da *Academia de Estudos Livres* e da *Liga da Educação Nacional*.

Outro aspeto presente nas declarações públicas de Bernardino Machado foi a questão da centralização/descentralização de ensino. O ilustre pedagogo defendia uma descentralização administrativa do ensino mitigada pela existência de um Ministério da Instrução que conferiria à educação a necessária unidade política nos

aspectos gerais. Estaria assim assegurada a participação das autoridades locais nos aspectos específicos da educação, coibindo-se o Estado de intervir nas iniciativas locais a não ser em questões de coordenação. Também neste aspecto as propostas de Bernardino Machado seriam, mais tarde, defendidas e concretizadas nas políticas educativas republicanas.

A necessidade de promover a formação profissional foi outra das questões mais frequentemente abordadas por Bernardino Machado. Desde 1883 que, nas suas intervenções públicas, o reconhecido pedagogo analisou e defendeu a causa do ensino técnico e profissional. Partidário do ensino ativo considerava que deveria existir uma estreita relação entre escola e trabalho, preconizando, por isso, a introdução do ensino profissional logo a partir da escola primária, pela inserção nos currículos de atividades manuais e práticas que assumiriam feições distintas conforme a natureza do meio local, para assim promover a ligação entre a escola e o mundo do trabalho. Deste modo, instalar-se-iam aulas de ensino agrícola nas zonas rurais e ensinos comercial e industrial nas zonas urbanas, enquanto o ensino administrativo acompanharia as necessidades da administração local. Este ensino primário, a ministrar no ciclo complementar, seria continuado e aprofundado no ensino secundário profissional, considerado por Bernardino Machado como condição indispensável da democratização do ensino, tão amiúde defendida.

Os seus combates pelo ensino técnico profissional levaram-no a desempenhar funções governativas nesta área, ainda no tempo da Monarquia. Em 1893, foi nomeado ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, pasta de que dependia o ensino técnico e profissional. Apesar de ter permanecido no cargo menos de um ano, tomou importantes medidas legislativas no sentido de aumentar o grau de instrução do operariado, fiscalizar as condições de trabalho e impedir a proliferação do trabalho infantil. À atividade ministerial de Bernardino Machado ficou a dever-se a criação de aulas de instrução primária masculinas e femininas e a reorganização dos cursos e programas existentes, com especial incidência nos cursos complementares. O apetrechamento das escolas com material apropriado à docência dos cursos então criados e a reinstalação de outras escolas, entretanto extintas, foram algumas das realizações do pedagogo na sua passagem pelas Obras Públicas, onde, apesar das dificuldades financeiras, conseguiu aplicar algumas verbas significativas em várias escolas industriais.

A par de Bernardino Machado, Adolfo Coelho foi outro dos grandes vultos do pensamento pedagógico, que, tendo-se manifestado nas últimas décadas da Monarquia, viria a ter uma grande influência na política educativa da 1.^a República. Adolfo Coelho, filosoficamente próximo de Hegel, defendia como este que caberia ao ensino, numa sociedade em construção ter uma dupla função: tradicionalista e de inovação, porque só pela transmissão da tradição o homem não poderia acompanhar a evolução da sociedade. Competia, pois, à educação pôr o homem de acordo com o seu tempo e conferir-lhe as capacidades que lhe permitissem integrar-se na sociedade, mas ser, ao mesmo tempo, um agente de modificação da mesma sociedade, no sentido de acompanhar a constante dialética do progresso.

Outros aspetos sempre defendidos por Adolfo Coelho, desde a célebre conferência no Casino Lisbonense¹⁹, foram a necessidade de uma educação integral, onde os estudos humanísticos tivessem um lugar de destaque, mas abandonando a simples erudição para apostarem na formação de um homem capaz de compreender a sociedade em que vivia e de decidir sobre o seu destino. «O fim supremo do ensino deduz-se imediatamente destes princípios: levar o homem à concepção mais perfeita possível do seu destino.»²⁰ Esta afirmação demonstra as preocupações humanistas de Adolfo Coelho para quem o fim do ensino não podia ser apenas um apetrechamento para a vida prática, como defendia a pedagogia utilitária.

Qual seria a forma de ensino que melhor poderia corresponder ao fim proposto? Para o pedagogo não restavam dúvidas de que teria de ser o ensino científico, porque o espírito científico ao evoluir num longo caminhar desde a Antiguidade, com sucessivos avanços e retrocessos, tornou-se em si próprio um postulado da liberdade de pensar e da vontade de saber que têm feito avançar o mundo. A ciência busca a verdade, mas partindo da premissa de que ela não pode existir fora da razão pelo que se verificará sempre uma oposição intransponível entre a ciência e a religião. «A religião aceita-se; não se discute. O homem acha nela a verdade imediatamente, pela conformidade que há entre ela e a sua razão na forma obscura do sentimento: crê. A fé é um laço. [...] Ora de acordo com o desenvolvimento da ideia de liberdade, fase ou aspeto da evolução da consciência do espírito, o homem deve quebrar esse laço e subir à esfera da ciência.»²¹

Como vemos, Adolfo Coelho anunciava já os princípios pedagógicos por que mais tarde se bateria incansavelmente ao defen-

der o método indutivo ou experimental. Numa leitura apressada poder-se-ia ver nas suas propostas uma aproximação à pedagogia spenceriana, mas Adolfo Coelho vai mais longe, porque embora privilegie o papel da ciência no ensino, não lhe confere apenas a função utilitária de corresponder às «exigências da vida», característica do positivismo evolucionista de Spencer, mas o papel fundamental de levar o homem à conceção do seu destino. Na sua perspectiva o ensino científico, isto é cientificamente conduzido, estender-se-ia a todos os ramos do saber porque a educação do homem teria que ser integral. Daí que ao debruçar-se sobre o que deveria constituir matéria de ensino conclua: «A resposta não é difícil de dar-se: o ensino deve ter por matéria a totalidade dos ramos de conhecimentos teóricos e práticos, porque não há um só desses ramos que, bem estudado não possa servir aos fins do ensino.»²²

Tal como em Bernardino Machado, podemos encontrar nas propostas de Adolfo Coelho muitos dos princípios pedagógicos mais tarde defendidos pelos mais eminentes pedagogos durante a 1.^a República. Não é de admirar se tivermos em conta as opções políticas daqueles educadores, mas sobretudo pelo facto de os maiores avanços da pedagogia e o nascimento das Ciências da Educação terem ocorrido nas últimas décadas do século XIX e inícios do século XX. Podemos pois afirmar que a génese do pensamento pedagógico republicano se verificou ainda durante a Monarquia e as propostas e concretizações que se verificaram no campo da política educativa já eram conhecidas e aplicadas em vários países há algumas décadas. Aliás, muitos daqueles que tiveram responsabilidades educativas na República tinham sido professores durante a Monarquia.

Se podemos verificar a continuidade, não só do pensamento pedagógico como até de alguns modelos e organizações educativos, entre os períodos monárquico e republicano, houve contudo dois aspetos em que a rutura foi total: a laicização do ensino, nunca conseguida durante a Monarquia, e o novo conceito de cidadão definido pela escola republicana. Neste aspeto um dos pedagogos que melhor definiu o «novo homem» e a nova escola republicana e a forma como uma moral laica republicana deveria substituir a moral católica foi João de Barros.

Com uma vida inteira dedicada à causa pedagógica, João de Barros sempre pugnou por uma educação antidogmática e antiautoritária e pela laicização da escola, combatendo a tradição jesuítica

que, em sua opinião, influenciara, durante séculos, a educação portuguesa. Como tantos outros propagandistas republicanos, considerou sempre a reforma da educação como uma necessidade imperiosa e um fator de regeneração que permitisse inverter a situação de decadência em que a Monarquia mergulhara o país. Para João de Barros a educação seria um fator de progresso que teria uma profunda influência no ressurgimento nacional que a obra republicana se propunha realizar. Se Portugal mantinha um lugar subalterno na política mundial, o facto filiava-se na corrupção e parasitismo monárquico que tinham minado o país. Para vencer esta situação era urgente combater o atraso e subdesenvolvimento, expondo os motivos políticos que os determinavam. Porém, o combate deveria ultrapassar o âmbito político. «É curioso notar que nem só na esfera política este fenómeno se deu: simultâneas com a agitação popular, produto do mesmo espírito de renascimento, as aspirações dos intelectuais tendiam cada vez mais para a reconstituição do nosso património literário, científico e artístico.»²³ Neste movimento de renovação e progresso, a escola teria um importante papel a desempenhar porque seria através da educação que se formaria o novo cidadão republicano, o «homem novo» que participaria na edificação de um novo Portugal.

A República teria de ser obra das novas gerações que forçosamente deveriam ser formadas através de uma atuação plural que incidisse em todos os setores fundamentais da vida do país, dos quais, como é evidente, a escola era um dos principais. A reforma das mentalidades tão persistentemente desejada só poderia alcançar-se elevando e alargando os espíritos e as condições materiais do país, de modo a abranger todas as camadas e não só os mais politizados, pois esses já tinham adquirido uma noção clara das metas a atingir. Esse desiderato cumprir-se-ia pela divulgação da nova escola. «E todos nós sabemos que, se já existe no país um forte movimento de renascença, ele se deve tanto à propaganda política e à propaganda anti-clerical, como à propaganda do ensino das primeiras letras.»²⁴

Ora, se a batalha pelo ensino desempenhara um papel preponderante na fase de propaganda e preparação da nova ordem republicana, a sua importância adquiriria um valor ainda maior na fase de reconstrução que se impunha depois de 1910. Numa visão moderna, e até poderemos dizer atual, João de Barros defendia a ideia da rendibilidade dos investimentos intelectuais. Investir na educação era rendível já que a falta de instrução popular era um

fator de atraso. Como afirmou em *O Problema Educativo Português* «Ensinar, educar é criar rendimento social. Assim o compreendeu Ferry. Assim o compreendem todos os educadores, mesmo aqueles que mais parecem partidários de estreitos individualismos.»²⁵ O rendimento social da educação poderia ser apenas do âmbito «intelectual e moral» ou, mais especializado, e ter uma «feição artística, económica ou profissional», papel que incumbia às escolas especiais e técnicas. Mas qualquer que fosse a feição desse rendimento social tornava-se necessário «saber fixar os limites da acção pedagógica dentro dos quais se conseguirá fazer do educando um homem útil à sociedade e a si próprio».

Para alcançar esse desiderato tornava-se indispensável «republicanizar o país [...] e republicanizar a escola» e, para realizar essa educação republicana, era absolutamente necessário inspirar a pedagogia em novos princípios absolutamente contrários aos que a escola portuguesa seguira até então.

A pedra angular do futuro edifício educativo residiria no combate à pernicioso educação jesuítica que tanto contribuía para abafar nos espíritos dos alunos toda a atividade livre, no pensamento e na ação. Para João de Barros, deveria abolir-se o ensino religioso nos estabelecimentos de ensino. A escola primária, bem como toda a educação, deveriam ser neutras, ou melhor laicas, porque só desta forma era possível respeitar o desenvolvimento normal do aluno. Com uma certa ironia, afirmava mesmo, que só a educação laica permitiria respeitar a chamada «liberdade de ensino» que alguns tanto reclamavam. Mas o facto de pôr de parte a moral católica no ensino não significava que não fosse necessária uma moral pedagógica, antes pelo contrário. A educação não podia evitar guiar-se por alguns princípios morais que deviam estar sempre presentes, tanto na vida escolar como na vida em sociedade.

Mas poderia ensinar-se a moral? Para o conceituado pedagogo deveria eliminar-se do ensino qualquer doutrina moral abstrata, inacessível ao entendimento da criança, e, portanto, inútil. Nos níveis de ensino infantil, primário e secundário tratava-se antes de orientar o educando para a ação moral, e essa orientação só poderia comunicar-se através da própria atividade prática. Influenciado por Nietzsche afirma que «a moral é um produto da sensibilidade, não da inteligência», pelo que terá que ser entendida como uma «regra prática de conduta»²⁶ que, se tomava aspetos abstratos, era porque continuava herdeira de um passado que deveria estar morto.

A escola deveria estar ligada à vida e o ensino inserir-se na realidade de modo a adaptar a criança ao meio onde vive «e para o conseguir sem ferir crenças nem preconceitos, só uma moral me parece digna de ser seguida: a moral do esforço, da energia, da vontade, do trabalho»²⁷. Embora o esforço, a vontade e o trabalho fossem, pois, os alicerces sobre os quais se estabeleceria a moral da energia, não se excluía as demais «faculdades» que são igualmente determinantes. Em primeiro lugar a razão, entendida no seu carácter dinâmico. Como afirmava «[...] o raciocínio é que nos trará a sanção da moral da energia, só consentindo que a nossa consciência esteja satisfeita quando for orientada na conquista, na consecução d'um ideal permanente, dando a esta palavra ideal o seu significado mais amplo»²⁸. Porém, a tentativa de transformar este tipo de moral numa realidade pedagógica só seria possível se se desenvolvessem através dela outras condições. «Há [...] que admitir no estabelecimento e manutenção da moral da energia como inspiradora d'uma educação mais perfeita, um grande predomínio da inteligência. Por outro lado, e além do desenvolvimento da sensibilidade — base primordial de todas as morais — impõe-se neste caso, como é evidente, o maior cuidado com a educação física. Assim a prática pedagógica da moral da energia abrangerá a cultura de todas as modalidades do organismo humano; e será a mesma que a de qualquer outro processo educativo, desde que não se apoie numa moral cristianíssima, espiritualíssima...»²⁹

Nesta perspetiva, para educar a energia e a força de vontade nas crianças é forçoso que elas possuam organismos sãos e capazes de esforço e daí sua defesa da introdução da ginástica obrigatória nas escolas oficiais. Dado esse passo «dentro de pouco tempo, veremos talvez os nossos filhos mais fortes e, por conseguinte, mais capazes de desejar e amar a força, mais aptos para o trabalho — e, portanto, com maior facilidade para lhe entender as vantagens. A 'moral pedagógica' encontra, pois, o seu melhor auxiliar ou, antes, a sua verdadeira base, no desenvolvimento físico do aluno.»³⁰

Tal como Nietzsche, João de Barros considerava a vida como ação e conquista e seria no seu esforço criador que o homem se transcenderia, elevando-se à categoria de herói. «Nada há que se compare —, como prazer para as almas, e como exaltação e, ao mesmo tempo, descanso para os nervos — a essa divina embriaguês de conseguir conquistar uma parcela do mundo, uma alegria da vida, pelo exercício inteligente e contínuo da nossa energia.» E acrescentava: «[...] é o que se torna necessário criar na família

portuguesa: — o culto da energia, da energia fonte da dignidade, de luta e ao mesmo tempo de paz, de amor — e de seriedade moral»³¹.

Há na concepção ética de João de Barros uma posição antidecadentista. Para o insigne pedagogo o problema da decadência portuguesa e do desenvolvimento nacional encontraria a sua solução sobretudo na esfera educativa. O problema da chamada «tristeza nacional» era uma lenda que se esfumaria, por completo, no dia em que todas as escolas fossem «oficinas de homens, onde o carinho, a compreensão da psicologia infantil, o emprego dos métodos que não violentam nem a alma nem o corpo da criança, criem uma educação alegre — alegre porque é uma aprendizagem da força, da consciência, da energia, das faculdades produtoras»³². Esta energia e força de vontade persistente e tenaz só poderiam existir entre nós naqueles que não tinham sido submetidos a um ensino jesuítico de obediência passiva e de docilidade sem reflexão «contrariando o seu modo de ser íntimo, forçando-os a abdicar de todas essas qualidades de decisão, de audácia, de confiança em si-próprios»³³. Para contrariar estas influências tornava-se necessário operar na escola portuguesa uma verdadeira revolução pedagógica.

Neste sentido, a primeira ação a empreender deveria radicar na vida quotidiana das crianças. Em geral, a educação portuguesa tomava como modelos de aperfeiçoamento moral os grandes heróis cujas narrativas de vida transcendem a realidade e se aproximam do mito. Mas, em contrapartida, quanto aos problemas práticos da vida, às necessidades do seu dia-a-dia, deixava-se o educando completamente desapoiado, criando, assim, no espírito do jovem uma retórica de heroísmo, forçosamente verbal e grandiloquente porque as situações de exceção raramente acontecem. Ora, o que é mais necessário é o «heroísmo quotidiano» a persistência na consecução de objetivos de importância vital. Era, pois, este, o heroísmo que mais importaria criar e desenvolver porque «a vida quotidiana é a que exige maior soma de esforço e de energia. Para a vivermos, carecemos d'uma segura e sólida tenacidade, que não deixe aflorar nos nossos corações o desânimo e o tédio. Precisamos de certeza, de persistência de fé e, por conseguinte, dum heroísmo que se não é o heroísmo visível, tangível, que é costume celebrar, não deixa, apesar disso, de ser grande, fecundo e elevado.»³⁴

Era, por isso, indispensável inverter a tendência de preparar a criança para a realização de ações extraordinárias ou de proezas espantosas e fornecer-lhes antes uma constância e uma firmeza

de ânimo que mais tarde lhes venham a ser indispensáveis na sua inserção na vida coletiva. A educação moral consistiria, assim, em ensiná-las a viver conferindo-lhes o uso dos «instrumentos de ordem moral, conhecidos e desejados como fatores duma existência digna, sadia e sincera.»

Esta questão do heroísmo entronca também na educação patriótica que João de Barros tanto enalteceu como fator inerente à educação republicana. Mas a educação patriótica que preconizava estava longe da ideia de educação patrioteira, estreitamente chauvinista e militarista. Não o que o pedagogo republicano pretendia era «um conhecimento elementar das riquezas do seu país, exploradas ou por explorar, e por meio da leitura e da história uma noção, ou melhor, um sentimento o mais consciente que pudesse ser, do meio social em que viverá mais tarde»³⁵. E mais adiante acrescenta que na disciplina de História era suficiente «dar ao aluno a consciência da nacionalidade, sem lhe sobrecarregar a memória com datas inúteis».

A conceção da educação moral em João de Barros, como moral da energia e que o levava a afirmar que «a moral pedagógica deve ser a moral do trabalho»³⁶ transformava-se em educação integral, incidindo no ser como totalidade. Era pois, uma educação do esforço, da vontade para onde deveriam confluír a inteligência, a sensibilidade e as demais faculdades do educando. Pela conceção de preparar o aluno para vida em sociedade, para compreender e intervir no meio que o cerca e para dar, mais tarde, um contributo útil à sociedade pelo trabalho desempenhado, englobava também a educação cívica que teria fatalmente que ter um carácter patriótico e nacional. Mas se esta educação deveria ser integral, iria fatalmente desembocar também na educação física, porque para a formação do homem novo que a República e a pátria reclamavam, não era admissível descuidar nenhum dos aspetos da pessoa humana.

Esta conceção de educação moral republicana exigia um novo tipo de escola com novas metodologias pedagógicas que pusessem de parte a aceitação passiva e o simples recurso à memória, mas exigissem do educando a participação ativa, a iniciativa e o esforço. Como exemplos de estabelecimentos onde os novos princípios pedagógicos são praticados indicava «[...] a obra de João de Deus Ramos, fundando e mantendo Jardins-Escolas, como base duma completa remodelação dos nossos métodos e processos de ensino e a tentativa das Escolas-Oficinas, de resultados eficacíssimos [...]»³⁷. Já no ensino secundário indica-nos como exemplos típicos e fla-

grantes das vantagens da educação republicana a Escola Brotero de Coimbra e a Escola Livre das Artes de Desenho porque tinham contribuído de modo decisivo para o progresso extraordinário porque tinham passado nessa cidade as indústrias da pedra e do ferro. E afirmava: «O resultado moral desse progresso é manifesto: promove uma mais íntima ligação entre a terra e os seus habitantes, pela compreensão maior das vantagens e das ocupações que esta fornece à energia do homem.»³⁸

Em todas as propostas educativas de João de Barros é possível detetar uma íntima relação de interdependência com a sua conceção de educação moral. A defesa ardente que fazia das Caixas Económicas Escolares que considerava «autêntica forma de mutualidade infantil [...] e, como tal, instrumento maravilhoso de educação e progresso moral e material para as gerações novas [...]»; ou as escolas ao ar livre como meio de fortalecimento do organismo tão necessário ao desenvolvimento integral de todas as faculdades do educando, são, por certo, influenciadas por essa mesma conceção.

Uma nova escola guiada pelos princípios e métodos pedagógicos inerentes à formação dos educandos na moral republicana, exigiria, por certo, um novo tipo de professor. Em várias das suas obras, João de Barros defendeu a necessidade de formar convenientemente os professores preconizando uma escola normal bem organizada que fosse «oficina não já de simples cidadãos, mas de cidadãos capazes de dirigir a infância e adolescências portuguesas»³⁹. A projeção social da ação docente também foi acentuada por João de Barros. «Para um educador exercer bem a sua missão é bastante que desenvolva as faculdades da criança preparando-as para a luta e para o esforço paciente de todos os dias.»⁴⁰ Ora, o desenvolvimento dessas faculdades pressupõe que o mestre insira a sua atuação no plano de uma educação para a liberdade e pela liberdade firmada no robustecimento do caráter e da energia pessoal.

A formação de professores do ensino primário e a melhoria do seu estatuto socioprofissional foram preocupações da grande maioria dos pedagogos republicanos. Nos seus textos podemos verificar que, tal como João de Barros, consideravam que o professor seria o principal agente das mudanças a introduzir no ensino. Sem um novo tipo de professor não era possível aplicar um novo conceito de educação. Aliás a laicização da educação e da sociedade em geral fizeram recair no professor funções importantíssimas, algumas até então reservadas aos padres. De qualquer modo, os avanços que se tinham verificado nas Ciências da Educação, bem conhe-

cidos dos republicanos que pugnaram pelas mudanças educativas, apontavam para um novo tipo de formação docente com maior ênfase na componente científica. A gênese das novas necessidades na formação docente também podem ser situadas na viragem do século, pois desde 1901 que, por proposta de Jaime Moniz, na reforma do Curso Superior de Letras, tinham sido introduzidas disciplinas de Ciências da Educação como: Pedagogia, História da Pedagogia e da Metodologia do Ensino⁴¹. Também nos últimos anos da Monarquia se tinha assistido a projetos de deslocação de consagrados pedagogos⁴² ao estrangeiro no sentido de tomarem contacto com modernas metodologias de ensino em algumas escolas inseridas no movimento da «Escola Nova».

Por outro lado a defesa das associações de classe também vinha sendo empreendida por muitos pedagogos, bem como uma nova vitalidade que se verificou na reunião de diversos Congressos Pedagógicos, com relevo para o de 1912, presidido por Bernardino Machado. Nesta reunião pedagógica, talvez a mais importante do período republicano, abordaram-se em especial aspetos relacionados com o ensino primário, avançando temas bem caros ao pensamento pedagógico republicano como a saúde escolar, área que abrangia temáticas tão inovadoras como a educação física ou o cansaço escolar, na altura designado por «surménage», alertando para uma elaboração mais científica dos horários escolares, que deveriam ser adequados à psicologia e à fisiologia dos educandos. Foram também muito importantes as intervenções relacionadas com neutralidade política da escola (sempre entendida no sentido da laicização de todo o sistema educativo) e a metodologia a aplicar na recém-criada área de formação cívica. Ora, ao abordarem-se questões de metodologia de ensino, não poderia ficar de parte a necessidade de um grande investimento na formação de professores, outra das grandes temáticas deste congresso.

Como já dissemos, a maior inovação do ensino republicano foi a introdução de uma área de formação cívica nos currículos escolares. João de Barros foi um dos que ao assunto dedicou maior interesse, mas vários outros se pronunciaram sobre o tema. De entre estes deve destacar-se António Sérgio, com posições diferentes, como diferentes eram os seus princípios filosóficos e ideológicos.

«Torrencialmente se proclama — por discursos, canções e ditirambos — a necessidade de uma ‘educação lusitana’. É claro que ninguém sabe o que é uma educação lusitana, e por isso mesmo ela aparece tão fecunda e milagrosa; efeitos transcendentos das palavras mágicas!

Pois se tivermos de definir pelo nome de algum povo a educação que nos falece, temos de nos resignar ao ‘estrangeirismo’, e a sustentar prosaica, mas conscientemente, a urgência de uma educação anglo-saxônica, adaptada a uma escola do trabalho e da organização social do trabalho. Seria esta a verdadeira educação portuguesa, porque pedida pelas necessidades portuguesas, pela história portuguesa e pelas condições portuguesas; seria ela a verdadeira educação nacional.»⁴³ Ao contrário de muitos dos seus contemporâneos, Sérgio não defende uma educação nacional, pelo contrário, acha que «o grande erro foi não importar suficientemente» as realizações que noutros países já tinham provado a sua eficácia. Além de não engrossar a corrente dos que clamavam por uma educação adaptada à especificidade das raças meridionais, Sérgio, embora se integrasse na ideia generalizada de mudar o país pela escola, inseria essa ação no processo mais global da evolução social e económica do país. Sem a necessária transformação económica que libertasse o trabalho infantil não seria possível generalizar a escola, e sem essa tão necessária generalização não seria possível ministrar a formação necessária às atividades agrícolas e industriais que permitissem libertar o país do tradicional parasitismo e encaminhá-lo na senda da produção. Daí que também ele pugne por uma escola do trabalho, que não podia estar desligada da formação profissional e que fosse correlativa com uma educação para a democracia. Como outros republicanos, Sérgio também procurava conseguir a síntese entre os dois vetores que já referimos: formar simultaneamente cidadãos e trabalhadores.

Para Sérgio a consecução desse duplo objetivo alcançar-se-ia adotando na escola o «self-government», pilar da educação inglesa, o que implicaria uma transformação radical nos métodos educativos. Inspirado em experiências e inglesas e norte-americanas das cidades-escolas propõe-nos uma adaptação à nossa realidade — o Município Escolar — onde se detetam muitos dos aspetos do seu pensamento, desde o municipalismo ao cooperativismo, numa perspetiva histórica fortemente influenciada por Alexandre Herculano.

O Município-Escolar permitiria que, na escola, os alunos se pudessem organizar como adultos num município, aprendendo assim na prática a desempenhar os papéis sociais da cidadania. Como afirma Sérgio: «[...] procura o método do Município-Escolar instalar os estudantes nas reais condições da existência social, para os afazer à benevolência, à generosidade, à honradez, à clara consciência dos deveres do cidadão⁴⁴» o que pressupõe uma escola diferente, autogerida pelos próprios educandos sob orientação do

professor, um espaço onde se vive mais do que se aprende, isto é onde se aprende através da ação, espaço que é simultaneamente município, laboratório, oficina e uma comunidade de trabalho. A educação cívica só se pode aprender pela prática, pois só assim se formarão os cidadãos ativos e participantes e, neste sentido, o Município-Escolar seria «o laboratório da aula de instrução cívica». Bastante diferente como se vê da forma como a formação cívica foi encarada pelo regime republicano. Embora avance com um conceito diferente de escola e numa nova forma de encarar o papel do aluno, chamado a participar em todos os aspetos da vida escolar, Sérgio não propõe a anulação do papel de professor. Muito pelo contrário, na sua visão, este continua a ser o mestre que orienta e coordena todo o trabalho e a aprendizagem, sem nunca descurar a sua função específica.

António Sérgio fez parte de um escol intelectual que, defendendo o ressurgimento nacional, se apoiou numa análise dos problemas culto-mentais da sociedade portuguesa, considerando que seria pela ultrapassagem das ancestrais obstruções de mentalidade que nos agarravam a formas de vassalagem arcaicas e inadaptadas ao seu tempo. Para ele, como para o grupo de intelectuais que formaram a revista *Seara Nova*, a democracia não se construía com súbditos passivos mas sim com cidadãos ativos e participantes. Nessa mudança que se impunha, seria fundamental uma transformação radical da educação, pelo que a revista dedicou particular interesse aos aspetos da instrução nacional, apresentando propostas de novas organizações de todo o sistema educativo⁴⁵.

Os homens reunidos em torno da *Seara Nova* não se coibiram de criticar a forma como o regime republicano concretizara as transformações educativas que se impunham para contrariar os malefícios da educação monárquica e clerical, mas não foram os únicos — as críticas acorreram de todos os setores da vida nacional, o que mostra, mais uma vez, como o poder político privilegia mais uma educação integradora em detrimento de uma educação emancipadora capaz de formar homens e mulheres empenhados na transformação da sociedade. No caso republicano, também não podem ser esquecidos os aspetos económicos e financeiros que não permitiram a generalização da escola e cercearam muitas vezes o investimento, embora, neste caso, a República tenha feito um esforço até então sem precedentes.

Um dos grandes ideólogos da escola republicana e adepto incondicional da República, João de Barros também se sentiu desi-

ludido com a obra educativa do regime. Logo na fase preparatória da reforma de ensino de 1911, travou (acompanhado por João de Deus Ramos) uma acesa polémica com António José de Almeida porque achava que os interesses reais da escola portuguesa assim o exigiam. Mas os textos onde mais duramente critica a obra educativa da República foram escritos em 1919, na Revista *Atlântida*, sob o título de *O problema educativo português*. Considerava o pedagogo que após a proclamação da República a obra de ressurgimento que se impunha apenas apareceu em parcos fragmentos e que se abandonara a propaganda o que considerava como um dos fatores da perda do contacto com o povo e, portanto, com as exigências e necessidades nacionais. Ora sem prestar atenção a estas premissas, toda a reforma educativa estaria condenada ao fracasso.

Se como muito se afirmava que o problema primordial do país era um problema de ordem, para João de Barros era imprescindível compreender que o problema da ordem era fundamentalmente um problema de educação. E neste campo o que nos dera a República? «Ora eu procuro, vãmente, na obra legislativa da República em matéria de ensino, uma doutrina ou uma orientação, que presuponham e indiquem a noção clara do que se quer realizar, o conhecimento nítido dos meios que para isso devem empregar-se e aquela vibração de entusiasmo que todos podemos adivinhar nos planos sinceros e de largo alcance, mesmo quando reduzidos a artigos de lei e a considerandos de decretos. Procuo, pesquiso, investigo — e não encontro nada, ou quase nada.»⁴⁶

Não foi por falta de propostas lúcidas, com uma base científica segura e de acordo com as mais modernas teorias pedagógicas que a obra educativa da República não alcançou os objetivos pretendidos, mas antes pelos condicionalismos de vária ordem que assolaram o regime, não só nos aspetos político, económico e financeiro, mas sobretudo no campo da cultura e mentalidades. Aliás as transformações operadas pela educação, ao inscreverem-se no vasto campo das mentalidades, só apresentam resultados visíveis no tempo médio ou longo, ao contrário das mudanças políticas que operam no tempo curto. Este desfasamento temporal condiciona muitas vezes a atuação do poder político, preocupado com a apresentação de resultados rápidos e tem sido um dos fatores de falhanço das políticas educativas contemporâneas.

A seleção de uma antologia é sempre uma opção subjetiva. Neste caso, à subjetividade da escolha juntava-se a dificuldade da riqueza e vastidão do material a selecionar. Optámos por escolher

textos daqueles intelectuais que, em nossa opinião, tiveram mais influência na definição da política educativa republicana, que melhor representaram os principais vetores do pensamento pedagógico do período e que alcançaram maior protagonismo na vida intelectual da época, ao realçar a importância das transformações educativas nas mudanças indispensáveis ao ressurgimento nacional. Muitos outros poderiam, com mérito, ter lugar nesta antologia, mas as limitações editoriais impediram a sua inclusão.

MARIA CÂNDIDA PROENÇA