



António Sérgio: Notas de Releitura Sociológica para a Educação

António Joaquim Esteves*

I. Ler alguns textos de António Sérgio (1883-1969) com o intuito de extrair algumas notas de sociologia da educação é o primeiro objectivo deste texto. Não é - deveremos prevenir desde já - uma tarefa deslocada ou infundada, como pode parecer à primeira vista, ainda que esforçada e exigente.

Estudiosos de outras áreas de saber, como a filosofia ou a história, já reconheceram essa dimensão da obra sergiana. Basta registar o que um filósofo como Vasco de Magalhães-Vilhena escreveu a seu respeito: "Pode aceitar-se ou recusar-se, em bloco, ou com destrinças, a doutrina filosófico-sociológica de Sérgio. Impossível, porém, em Portugal, ignorá-la" (1975:10).

O que nesta qualificação acaba por ressaltar não é só a complexidade mas também a hierarquização das principais facetas da obra sergiana: filosófica antes do mais, sociológica também. De resto, é o mesmo autor, V. Magalhães-Vilhena, quem lhe dá sentido ao resumir o itinerário biográfico de António Sérgio: "Foram as dificuldades nacionais manifestadas a claro pela proclamação da República que o desviaram da preocupação inicial pela filosofia para a sociologia, a pedagogia, a economia, a história, as teorias políticas" (1975:15).

Do campo da história surge, por outro lado, a precisão temporal desta mudança de campo de trabalho: "É a partir da dissidência no seio da Renascença Portuguesa, sociedade proprietária da revista "A Águia", que António Sérgio dirige a estrutura do seu pensamento reformador no domínio sócio-pedagógico, assente na busca de uma interpretação sociológica da história de Portugal. Sérgio, de resto, não está só nesse esforço, embora se avante aos demais" (Sá, 1978: 96).

Em **Considerações Histórico-Pedagógicas** (1915: 8), é o próprio António Sérgio que afirma procurar, nomeadamente, uma "pedagogia concreta de salvação pública" que fosse "deduzida da história portuguesa e das necessidades portuguesas". E, atestando as suas afinidades de pensamento e de preocupações políticas, está o exórdio desta publicação, onde se refere o pensamento de Dewey: "o valor do ensino da história reside no facto de que esta ciência pode ser um instrumento de análise das condições sociais presentes".

Configura-se, desse modo, uma linha de rumo assente em duas forças motrizes: o conhecimento do passado e a análise do presente. Linha de rumo, essa, que haveria de prolongar-se ao longo da sua vida, perseguindo o seu pensamento e a sua acção, e exprimir-se na temática escolhida para **Antologia Sociológica. 1956-1957**: "os

* Docente da Faculdade de Economia / Faculdade de Letras (Sociologia) da Universidade do Porto

problemas sociais”. Num momento em que a diferenciação entre problemas sociais e problemas sociológicos era ténue, ou nem sequer tinha lugar, aqueles incluem “factos e testemunhos que me parece” - escrevia

Sérgio - “levarem a conclusões favoráveis a certas ideias reformadoras que tenho defendido nos meus escritos”*. António Sérgio se encarregará de apontar numa formulação sintética, já na ditadura salazarista, a “unidade orgânica de todos os problemas da sociedade”, isto é, “as relações do pedagógico com o social” (1934: 6).

2. A organização do nosso percurso no sentido do objectivo anunciado implica que se tenham em conta alguns traços característicos da sua biografia intelectual e do contexto político e cultural em que esta foi vivida.

Ora, do ponto de vista político-ideológico, para começar, parece legítimo afirmar que Sérgio, mau grado as origens familiares e a trajectória de estudos, não renunciava a uma posição de distanciamento e de autonomia face às clivagens dominantes da época: “nem republicano nem monárquico” do mesmo modo que “nunca católico” (Medina e outros, 1988: 20). Partilhava uma concepção de democracia utopista e radical, onde se destacam as dimensões económicas, sociais e culturais sobre a expressão representativa e eleitoral. No seu pensar, “(...) não estão as bases da positiva e verdadeira democracia nas instituições políticas e nas leis escritas, mas na estrutura económica e na educação correspondente: antes de se manifestar no Estado - reafirma A. Sérgio - não-de existir as condições da democracia na corporação do trabalho, no município e na família” (1915: 45).

Assim sendo, é sensível às imperfeições e prejuízos sociais e humanos quer do liberalismo quer do socialismo estatista quer do corporativismo, e o seu horizonte identifica-se com um “socialismo cooperatista” como expressão mais conseguida do humanismo de que se reivindicava.

Dois anos antes do derrube da 1ª República, reforçando o sentido prático e substantivo da democracia no quotidiano da sociedade, advertia com tanta crieza como lucidez: “Enquanto demorarmos (à reforma agrária), poderá clamar-se afoitamente que não houve revolução em Portugal, pois se não percebe que o não seja na organização do crédito, nem no regime da propriedade (...). O essencial da democracia não é o Parlamento, nem a eleição: é sim a democratização do crédito, do trabalho, da higiene, da propriedade” (Sérgio, 1924: XXXVI; 346).

Com Eduardo Lourenço (1978), num provocador e polémico texto sobre A. Sérgio, pode-se esboçar o perfil intelectual de António Sérgio recorrendo a três traços apenas. O primeiro corresponde à “forma mental”, que se traduz numa postura vincadamente polémica da sua obra e da sua maneira de pensar. Nela se projecta, de resto, o que

* Cfr. Sérgio, António (1978: 4). De muito interesse para a localização científica da obra sergiana, assim como de muitos outros autores seus contemporâneos, são as observações histórico-epistemológicas de Armando Castro “As Ciências Sociais e Humanas na História da Modernização da Sociedade Portuguesa” (comunicação feita à “Semana Sociológica” da Universidade Autónoma de Lisboa (1992), nomeadamente a distinção entre “reflexões sobre o social” e “ciências sociais”.

Sérgio entendia por crítica: “(Esta palavra “crítica”, que horroriza a tantos, nada tem com a mania de negar tudo e todos: é apenas sinónima de não dogmático, de não psitacista, de não simplório; significa em suma um saber **efectivo**, e não só aparente. A consciência da complexidade e da dificuldade das cousas; o cepticismo activo; a sinceridade connosco (base da sinceridade com as demais pessoas): eis o que se inclui nessa palavra “crítica”(…)” (Sérgio, 1973: 10-11).

O segundo traço usado para compor o perfil de António Sérgio refere-se à “forma literária”, que é o ensaio. Nas suas obras avultam simultaneamente a agilidade da dúvida metódica e o sentido da premência do seu exercício face aos múltiplos e mutantes objectos (históricos, literários, políticos, sociais e científicos) que o solicitavam no seu percurso de intelectual politicamente empenhado. No referido texto, Eduardo Lourenço descortina o que transcende, em A. Sérgio, esta forma literária. Para além de ensaísta, está o que foi acima de tudo: um utópico. Com efeito, “Se um ensaísta é um experimentador do possível”, diz E. Lourenço, “Sérgio não foi no pleno sentido do termo um autêntico ensaísta. De algum modo, o seu reino foi o do **impossível** que ele soube apresentar como o possível, por essa passagem quase fatal que liga o **ser ao dever ser**” (1978: 188).

O terceiro traço mobilizado para esboçar o perfil intelectual de A. Sérgio é de natureza epistemológica e identifica-se com uma postura racionalista. A herança cartesiana parece, à primeira vista, incontestável, mas o próprio aceitou a designação de “idealismo crítico” que Vasco de Magalhães-Vilhena tinha proposto (1975: 178). Com esta designação, pretendia-se integrar três componentes: a componente filosófica, encerrando a teoria geral do conhecimento e, nomeadamente, das ciências da natureza; a componente histórica, incluindo a problemática relativa às ciências sociais; e, por último, a componente política, englobando a perspectiva da prática pedagógico-política. Acerca das consequências resultantes desta postura, a análise de Vilhena é concludente: “A ideia de que para criar a democracia social concreta é necessário primeiro criar “espíritos”, o pensamento de que a democracia social a sério se cria, não **por fora**, na praça pública, mas **de dentro** - no **interior** das almas - pela cultura mental dos indivíduos de elite, a cleresia do espírito (...), são bem características do idealismo político. São, afinal de contas, a outra face das suas teses idealistas. Isto é: em epistemologia, a tese de que o conhecimento não procede de fora; em ética, a tese de que a personalidade não se constrói de fora. Em ambos os casos - acrescenta Magalhães-Vilhena - o princípio fundamental do idealismo crítico sergiano, essencialmente activístico, a saber: que é inaceitável toda teoria que não proclame bem altamente não só o carácter operatório do viver mental, mas a **espontaneidade radical** na criação do espírito, a **iniciativa** criadora da consciência e do intelecto, a sua eficácia como forças sociais” (1975: 103-104).

Por sua vez, em resposta a um pedido de esclarecimento acerca de um artigo

aparecido na revista **Portucale**, A. Sérgio aproveitou as páginas da revista **Lusiada** (1952: 1) para reafirmar três enunciados da sua epistemologia racionalista: primeiro, “não há experiência propriamente dita - “na psique adulta e plenamente consciente”, acrescentava depois - sem ideias”; segundo, “não há ideias separadas da experiência”; terceiro, “as ideias (constituem) o esqueleto da experiência”. É este pendor racionalista que tanto alimentará o combate contra as quatro “ideias-sentimento” de “tradição”, “raça”, “saúde” e “génio do aventurismo” colocadas no centro do ideário de certas correntes intelectuais do seu tempo (Sérgio, 1923) como permitirá conceber a actividade científica à imagem e semelhança da actividade artística. A ciência, com efeito, “enquanto opinião verdadeira fundada sobre a razão”, é mais uma “livre criação de Formas” do que “observação”, “experimentação” ou “abstracção”: “a ciência edifica-se”, reafirma Sérgio, “não por abstracção a partir das percepções concretas, mas pela livre criação de Formas, ou seja, relações inteligíveis: erige-se por operações intelectuais criadoras (como as obras de arte” (1952: 2). Tal como, ilustrava ele, o conceito de redondo “não sai de uma abstracção a partir de redondos mas da oposição de redondos a não-redondos”.

3. As propostas de A. Sérgio cobram melhor clareza através da reconstituição do seu trabalho de leitura, comentário e crítica das obras dos seus interlocutores. Muitos são os que, estrangeiros ou portugueses, lhe serviram para elaborar o seu pensamento ou construir iniciativas de intervenção.

3.1. Ao associar a “educação” e a “estrutura económica” como bases da democracia, A. Sérgio dá conta, no contexto português, do fio condutor de uma **concepção radical e iluminista** da educação. A proximidade da versão sergiana relativamente à versão inglesa, tal como esta é apresentada por B. Simon, historiador da educação*, é tão eloquente quanto a sua inspiração no pensamento continental de expressão francesa.

Em primeiro lugar, destaca-se o “poder formativo da educação”. Este assinala, antes de mais, o facto de a perfectibilidade do ser humano se cumprir por meios estranhos a mecanismos inatos, e assenta na ideia de que as características mentais são formadas e desenvolvidas como resultado das influências das circunstâncias externas. A congregação destas circunstâncias é tarefa da educação. A excessiva confiança que pode ser colocada nas “circunstâncias externas” para promover o desenvolvimento do ser humano será, porém, atenuada por A. Sérgio no confronto havido com a teoria de Rousseau (Rousseau, 1940).

* Para o enquadramento da educação na filosofia iluminista, cfr. Simon, Brian, *The Radical Tradition in Education in Britain*, Londres, Lawrence & Wishart, Ltd, 1972, onde se reúnem excertos de W. Godwin, Th. Paine, Robert Owen, R. Carlile, Robert Dale Owen, W. Thompson, W. Lovett e W. Morris e, com referências mais centradas no caso francês, cfr. Markert, Werner (org.), *Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994, e, com a atenção voltada para um dos autores franceses mais importantes, cfr. Kintzler, Catherine, Condorcet, *L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Minerve, 1987.

A tradição radical britânica inclui, através dos autores apresentados pelo referido historiador da educação, um outro ponto doutrinário importante: “a totalidade das influências sociais, incluindo as das instituições políticas, são e devem ser educativas” (Simon, 1972: 13). Corta-se, desse modo, o curso livre à ideia de monopólio educativo por parte da escola e, conseqüentemente, quer às desproporcionadas expectativas sobre as possibilidades da escola quer à expedita tendência para atribuir em exclusivo à escola a origem dos males sociais.

Por fim, vem a ênfase sobre o conhecimento científico. A ciência aparece como a via suprema para a verdade e compreensão do universo, para a libertação humana e o progresso geral das sociedades. O universo, deixado à contemplação, investigação e exploração do ser humano, constitui o cenário da transformação da posição que o ser humano nele ocupa segundo a visão tradicional. Por isso, uma “educação secular”, aliada a uma “moralidade secular”, se encarregará de realizar estes objectivos.

3.2. Diga-se, desde já, que a importância conferida à ciência pela tradição radical britânica não ganha à que Sérgio lhe atribuiu quer como filósofo quer como pedagogo. Rapidamente se apercebeu de que, por mais importante que fosse a ciência para dissipar as formas de dogmatismo que não só as formas de ignorância, também ela poderia transformar-se no seu contrário, sobretudo se perdesse de vista o que é essencial na ciência e o modo perverso como pode funcionar a instituição escolar a esse nível.

Ora sobre o que é essencial na ciência para a obra sergiana não parece haver dúvidas, tantas são as vezes e as formas como o enuncia ao longo da sua obra. Num dos textos mais importantes sobre esta questão, pode ler-se o seu pensamento: “O mundo das ideias, para os indivíduos cultos, é bem menos de certezas que de problemas. O mais que podemos, frequentíssimamente, é enunciar um problema em mais claros termos: e como a solução de qualquer problema suscita o aparecimento de problemas novos, a consciência da problemática é o que caracteriza o sábio. O que mais vale divulgar não é pois a “ciência”, não são os conhecimentos, não são as doutrinas: o que mais vale divulgar é o **espírito científico**, que vem a ser o mesmo que o espírito crítico” (Sérgio, 1973: 10).

Esta compreensão da ciência, numa atitude de desprendimento relativo face aos resultados da indagação científica em benefício da atitude crítica, e apenas em benefício desta, não esquece as mediações institucionais da escola. Num diagnóstico implacável dos vícios da educação portuguesa, A. Sérgio tem a intuição dos mecanismos anti-críticos e, por isso, anti-científicos que enredam o funcionamento da instituição escolar em Portugal. Ao lado do “estadismo” e do “burocratismo”, aponta “a educação pela palavra e pelo livro, que cultiva a memória e o palavrório, e não a iniciativa, a perseverança, o domínio de nós mesmos e o dos instrumentos de trabalho” (1915: 51).

Cumprindo o seu propósito de traçar outros caminhos à pedagogia, Sérgio, apresentando-se como “o mais modesto dos precursores de uma reforma da pedagogia” (1923: 2), ao mesmo tempo que castiga a postura de “crente” face aos resultados da ciência, valoriza a pedagogia moderna que “ao compêndio que se decora” substitui a “experimentação” e “o estudo activo de livros de consulta” (1934: 27). E não descarta nem o necessário processo de apropriação dos conhecimentos legados nem o estatuto que estes possuem: “Não são nossas de facto as ideias que nós nos limitamos a reafirmar, assim como o menino da catequese reafirma as palavras do catecismo: são nossas tão-só as que nós **pensamos**, as que sabemos alcançar por caminhos nossos, ainda que já outros as tivessem dito e que as houvéssemos tomado dos seus escritos. Cumpre-nos sempre não perder de vista que as teorias de agora são também tentativas - que são também hipóteses - como todas as teorias que as precederam” (1973: 8).

3.3. Há uma problemática sergiana que carece de ser equacionada quer ao nível do que hoje se denomina de sociologia das ciências quer ao nível da respectiva pedagogia, isto é, quer ao nível da construção dos conhecimentos quer ao nível da sua comunicação.

A “ciência pura” é considerada por este racionalista impenitente um “mito” ou um “preconceito”, que já só vive entre os professores, que não entre os filósofos, que nela deixaram de acreditar (Sérgio, 1916: 5). Após numerosas citações de cientistas e filósofos e sem descortinar qualquer obstáculo lançado pelo seu racionalismo*, A. Sérgio sustenta peremptoriamente: “A ciência originou-se na actividade prática, tem por objecto a actividade prática, progride pelo impulso da actividade prática” (Sérgio, 1916: 17). Estes cambiantes de pragmaticismo, porventura bebidos directamente do pensamento de J. Dewey, não deixam de fazer eco ao pensamento de G. Simmel (1987), um filósofo, ele próprio, neo-kantiano, sensível a **Antropologia sob o ponto de vista pragmático** (Kant, 1993). No seu estudo “Sobre algumas relações do pensamento teórico com os interesses práticos”, Simmel reflecte sobre o grau e a maneira como “o nosso conhecimento se origina no nosso poder de querer e agir”, depois de, em estudo anterior, ter procurado “deduzir o conhecimento teórico da acção prática e o conceito de “verdade” do conceito de utilidade evolutiva” (1987: 12). Neste quadro de entendimento do desenvolvimento científico, A. Sérgio recorda, entre outras coisas, que “em Portugal houve sábios quando precisámos de abrir caminhos à fabricação naval e à arte náutica” (1916: 4).

* O pensamento racionalista de Sérgio acomodou um pragmatismo racionalista. Opondo-se quer a W. James, tratado como “um dos filósofos mais amados dos sentimentais de Portugal” (Sérgio, 1923: 19), quer a Bergson, representante dum “espiritualismo intelectofobo” (Sérgio, 1971: 154), Sérgio descobre e sublinha em Marx das “Teses sobre Feuerbach” uma “teoria activista do conhecimento - uma doutrina instrumentalista sobre a ideia - que o torna muitíssimo merecedor do qualificativo de pragmatista mas que por isso mesmo o incompatibiliza com o materialismo” (Rousseau, 1940:98). Em “Educação e Filosofia”, por fim, não só se serve do pragmatismo para combater um “intelectualismo abstracto” como combate um “pragmatismo” reduzido ao critério do “êxito material” (1971:153).

Em **Cartas de Problemática** (nº2, 1952 b), haveria de responder a cartas anónimas, que indivíduos “indignados e muito assustados” lhe escreveram, definindo-se face ao marxismo: “eu sou marxista (ou quase que sou inteiramente marxista) no que respeita à crítica social-económica; não o sou porém em metafísica, não o sou em teoria-do-conhecimento” (1952: 8). No corpo da mesma carta, que, como as restantes, era dirigida a “um grupo de jovens amigos, alunas e alunos da Faculdade de Ciências”, A. Sérgio antecipa as dificuldades ou objecções que podem derivar, para um racionalista, da afirmação da importância da prática no desenvolvimento da ciência. E numa feliz síntese, enuncia a solução que pessoalmente lhe parece dar conta dessa aparente contradição: “O fazer a afirmação de que certas condições sociais podem ser um incentivo à investigação científica, por trazerem consigo a necessidade urgente de resolver certos problemas de natureza técnica, de orientação moral (como eu fiz tantas vezes) não contraria a ideia da espontaneidade do intelecto: porque essas condições sociais excitantes não impõem nem sugerem as noções verdadeiras, que os espíritos superiores têm de criar livremente, para as submeterem depois à sanção da Fisis, que rejeita as ideias que não são exactas. As condições sociais podem estimular um físico: não lhe **dão**, porém, as soluções verdadeiras, que ele tem de **inventar** pelo seu **criador** intelecto” (1952: 8).

Ora, tanto ou mais que na fase de construção da ciência, a vinculação da ciência à prática é posta à prova na fase da sua transmissão. Sobre este problema da transmissão de conhecimentos, ninguém estranharia que Sérgio, fiel ao seu pensamento, sobrepujasse o “método de ensinar” à “matéria a ensinar”. Mas não deixará de criar embaraço e relutância em pedagogos treinados no pressuposto de uma visão meramente “internalista” da ciência, o que ele próprio escreveu na 2ª Carta dirigida ao director da Academia de Estudos livres: “Questões da origem, da história, da razão de ser, da função social da ciência (são) considerações inúteis para o cientista-filósofo, mas da maior utilidade para o pedagogo e para o sociólogo” (1916: 11).

Para estes, pedagogos sobretudo, passa por estas questões a “humanização” da apresentação da investigação científica, donde não pode estar ausente a própria dimensão polémica que novos conhecimentos implicam por sua própria natureza: “Conviria, por isso, combater o dogmatismo com delinear a história, ao menos, das mais célebres e importantes entre as concepções dos sábios, ligando-as às exigências do trabalho humano, quando por elas surgiram; ademais, caracterizar as fases da investigação metódica, salientando o papel da congeminção criadora - dessa livre fantasia de onde brota a hipótese; e apresentar a ciência na sua realidade humana (a qual inclui a polémica), jamais separando o saber científico da actividade-do-espírito que o vai criando” (1953: 2).

3.4. Do que acaba de ser exposto resulta uma sugestão fundamental a merecer

mais atenção: a importância das múltiplas condições sociais em que o processo educativo se desenvolve relativamente às suas diferentes componentes.

3.4.1. Face à doutrina de Rousseau sobre a infância, Sérgio destacou por cima dos seus novos “preceitos” pedagógicos a “nova raiz a que o Rousseau os prendeu” (1940:18), isto é, “a concepção de que há uma **psique propriamente infantil**, pela qual o pedagogo se deverá guiar”. Ora, alguns dos oito pressupostos que Sérgio estabeleceu como necessários à pedagogia moderna (1916: 9-10) constituem desenvolvimentos deste enunciado capital da psicologia. Entre eles, estão incluídos os pressupostos seguintes:

- “a vida das crianças na escola deve ser de criança”, porquanto as crianças, na opinião de Rousseau, “nada podem aprender de que não sintam a vantagem actual e presente”;
- “todo o ensino deve inserir-se em actividade própria do aluno, nascida por sua iniciativa”;
- “o próprio das crianças é a acção e o concreto”.

Aceite este pedocentrismo e recusado como “falsíssimo” o dilema posto por Rousseau -“fazer um homem, ou um cidadão, pois os dois a um tempo é que não é possível” (1940:25) -o discípulo português aponta dois limites ao pensamento do mestre: em primeiro lugar, faltou a Rousseau um “exame aprofundado das instituições económicas” (1940:10); depois, cometeu a falta de “não se ter inteirado bem de que há formas distintas de sociedade” (1940:16), pelo que jamais poderia vir a compreender e aceitar o que para Sérgio era outro pressuposto básico da pedagogia moderna: “o grande ambiente educativo é a actividade social” (1916: 10).

A atenção prestada por A. Sérgio à vida económica e à sua incidência sobre a educação não só foi grande como, na sua opinião, era inevitável no caso português. Na abertura das suas “Nótulas preambulares” à **Antologia dos Economistas Portugueses (Século XVII)** dá-nos conta desta sua convicção: “Poucos países há, certamente, em cuja história seja tão sensível, de ponta a ponta, o influxo do facto económico, como este nosso; poucos há, também, cuja história económica fosse tão desprezada; e será acaso dos maiores obstáculos ao ressurgimento da nossa pátria a falta geral de conhecimentos sólidos das condições económicas em que evoluciona” (1974: 3). Não espanta, por isso, que nas **Considerações histórico-pedagógicas antepostas a um manual de instrução agrícola na escola primária** se encontre uma releitura da história portuguesa, inclusive na sua vertente económica, desde a fundação da nacionalidade, para sustentar o que nelas preconiza, isto é, “uma pedagogia concreta de salvação pública, deduzida da história portuguesa e das necessidades portuguesas” (1915: 8).

3.4.2. Uma articulação da educação com a vida económica, propô-la A. Sérgio através do que designou de **pedagogia do trabalho** ou **escola do trabalho produtivo**. Esta não tem a ver só - e já não seria pouco nem irrelevante - com os critérios de avaliação que devem presidir à organização da vida escolar: espírito de grupo; iniciativa; espírito de trabalho; sentimento de ordem; confiança em si próprio e urbanidade (1934:). Mas, acima de tudo, aponta para uma escola que, à semelhança da que Dewey propunha (Not, 1979: 118-122), tem “como pontos de inserção, os interesses espontâneos da criança e as actividades económicas locais” (Sérgio, 1916: 9).

Como que vislumbrando os actuais programas de investigação sobre as “aprendizagens situadas”*, A. Sérgio ponderou bem o alcance da sua proposta tal como a desmedida do desprezo a que porventura fosse votada. Assim, a caminho de circunscrever os redutos deste desprezo, afirma ele com determinação: “não deixarei de acentuar quão redondamente se ilude quem considere abstractamente o problema pedagógico, fora das concretas relações com a vida económica e política” (Sérgio, 1916: 36). E, apontando os professores como vítimas desta “ilusão”, não deixa de manifestar a sua surpresa quando escreve: “Somente nas escolas se crê ainda que alguém goste de ouvir e armazenar lições sem sentir o conhecimento ligado à vida e à sua própria actividade” (Ibid.). De resto, essa “ilusão” e essa “crença” são tanto mais difíceis de compreender, sem interpor processos sociais de natureza institucional próprios da escola, quanto mais clara parece ser a ideia de que “tanto a criança como o adulto é na actividade e pela actividade que desejam a ciência” (Sérgio, 1916: 6).

A este propósito, A. Sérgio ilustra, com muita pertinência, a percepção da especificidade dos subsistemas educativos face a este mesmo princípio: “Tanto na escola superior como na instrução geral (primária e secundária) este estado de coisas tem de modificar-se sob a ideia directriz do trabalho produtivo. Na escola superior, a solução é simples; na primária e na secundária, muitíssimo mais difícil” (1918: 212).

Relativamente ao ensino superior, com todas as experiências conhecidas do estrangeiro, bastava introduzir “a investigação científica e o viver profissional” (Ibid.: 214). Este aspecto era, sem dúvida, decisivo: dado que “exercer o mester” (de médico, por exemplo) não é o “simples somatório de fazer anatomia, fisiologia, patologia, matéria médica, e assim por diante” ou ser “excelente sábio nas ciências subsidiárias das respectivas profissões” (Ibid.: 214), “introduzir o estudante na vida concreta da profissão”, o “contacto íntimo” com o mundo objecto da sua intervenção é, na perspectiva sergiana, imprescindível na formação escolar.

No caso dos subsistemas - primário e secundário - aparece, aos olhos de A. Sérgio, a maior dificuldade. A sua formulação inicia, porventura surpreendentemente, em

* Habitados a separar a abordagem psicológica da abordagem sociológica e antropológica do conhecimento, esqueceu-se até há pouco o “estudo do conhecimento em contexto ou em situação” (cfr. número especial de *Sociologie du travail*, nº4, 1994) e o estudo dos conhecimentos como “práticas culturais” (Lave, J., 1991 e 1996; Carraher, T., 1989; Carraher, T.; Carraher, D.; Schliemann, A., 1988).

termos psicológicos para acabar numa solução que envolve uma diversa organização de relações sociais na escola e de articulação com a estrutura social. Deste modo, a dificuldade, relativamente maior que na educação superior, está em que “o problema pedagógico verdadeiro, o problema de psicologia, resultante de que se tem aqui, não de comunicar uma ciência (ou, melhor dito, o método de investigação de uma ciência) a um espírito adulto, mas de fomentar o crescimento infantil” (Sérgio, 1918: 212). Não sem contrariar “o individualismo anarquista da pedagogia de Rousseau”(1971: 134), o pedagogo português consegue sistematizar algumas das suas linhas teóricas, onde se cruzam dinâmicas do desenvolvimento da pessoa do educando e dinâmicas de descentração ao mesmo tempo socializante e individualizadora: “Educar significa (...) favorecer o crescimento da capacidade de racionalização, de espiritualização, de universalização, de superação dos limites vários que confinam o indivíduo numa pátria ou grupo, numa localidade ou época, - habilitando-nos, portanto, a sermos educadores da sociedade: o fim da educação é ela própria, e um dos objectos, por isso, o não deixar perder aos moços aquela plasticidade de inteligência, aquela vibratibilidade espiritual que os capacita para desenvolver-se. Procurai o educador no varão educável (no de espírito moço) e o homem bem educado no que tomou fome de educar-se (de manter-se jovem)” (1971: 160).

62
SABER/ENSINAR

Ao pedocentrismo herdado de Rousseau, A. Sérgio acrescenta, em tom de moderação e correcção, o duplo princípio do desenvolvimento: “A característica da escola de trabalho (...) não é apenas uma questão de método, mas também um conceito determinado da função educativa. Que pretendemos nós? Dar aos espíritos a **capacidade de um contínuo desenvolvimento, e aperfeiçoar a sociedade em que vivemos**” (1918: 215, sublinhado nosso). Paralelamente, há que definir quer a alquimia perversa da escola tradicional quer a nova lógica de uso capaz de transformar as ferramentas tradicionais da “instrução escolar” em processos integrados de uma “instrução educativa” (Sérgio, 1971: 165).

Assim, tal como na política de “extinguir o analfabetismo” se assistiu à transformação de algo que era, e devia ser, instrumental em algo definitivo e significativo por si*, globalmente idêntico é o que se passa com os instrumentos pedagógicos fundamentais da escola: “Na realidade e nos laboratórios o que se encontra é o **trabalho científico**,

* A. Sérgio, ao aceitar os estudos que referiam “maior percentagem de criminosos entre os indivíduos que passaram pela escola do que entre os indivíduos que nunca lá foram”, recorre como princípio de explicação à tese da “escola portuguesa, órgão parasitário”: “A sociedade pede à escola classificações de passagem, diplomas para concursos, memorizações para concursos, - condições para explorar (legalmente) o parasitismo nacional; e a escola, formada por esse espírito, dá naturalmente o que lhe pedem, sufocando a iniciativa e incapacitando para outra coisa que não seja o agravar o parasitismo da sociedade” (1918 a: 177). E aproveita a oportunidade para desenvolver em nota de pé de página a tese da concepção equivocada da “extinção do analfabetismo”: “Sobre este facto do aumento da criminalidade com o do abc já se têm edificado apologias da educação contra a instrução. Sem discutir agora (o que seria longo) essa abstracta separação do processo educativo e do processo instrutivo, notemos, mais uma vez, que conclusão e fundamento são heterogêneos, alhos e bugalhos. Raciocina-se como se o abc fosse instrução, quando não passa de um simples instrumento que, se nos pode servir para nos instruímos, pode também servir (e serve) para muita outra coisa. Há alfabeto sem instrução e instrução sem alfabeto. Já se disse que o saber ler e escrever é tanto uma instrução quanto um garfo e uma faca são um bom jantar. Tomar o abc como instrução é pois um erro; mas entre nós acresce a esse erro o facto de que grande parte da campanha escolar contra o analfabetismo tem sido faina de propaganda política (sobretudo demagógica) e nada mais” (1918 a: 178).

onde os fenómenos e as ideias são determinados pelos **problemas**. Um livro, para a escola velha, é um frasquinho cheio de sabença; um livro, para o laboratório, é como um estojo com instrumentos; por isso ele é decorado dentro da aula e por isso no laboratório ele é **usado**. As ideias, para o cientista, são ferramentas e são bússolas; para os estudantes são ainda como panóplias de museu" (Ibid.: 163). Aplicado o mesmo entendimento à ciência, à linguagem, à ginástica, ao desenho, etc., conclui-se que "o ensino não deve ser uma divulgação de conhecimentos, mas um treino na criatividade do intelecto, uma prática no resolver problemas, - problemas de moral, de estética, de ciência, de política; todos os dias o professor se deverá lembrar de que o aluno não vai à aula para receber um conhecimento, mas para resolver um problema, e que pelo enunciado de um problema (não de um princípio, não de uma lei, não de um conhecimento!) deverá começar cada lição" (Ibid.: 163-164).

A aproximação a uma "escola educativa" passa, para A. Sérgio, por uma escola que vise "formar o cidadão no trabalhador" (1918: 217). Para quem, como ele, viu a inteligência como esquema dinâmico de organização das actividades e a criança como ser por natureza activo, fundamental é perceber que "a instrução escolar será tanto menos artificial, tanto mais da vida da criança, quanto mais os conhecimentos forem tomados como simples meios de organizar a sua espontânea actividade. Ora essa espontânea actividade - continua ele - assume, naturalmente, a forma de trabalhos profissionais. O trabalho profissional é o veículo, portanto, da aquisição dos conhecimentos" (1918: 216).

A ligação aos diversos contextos locais e regionais, com a diversidade das suas actividades, resulta na sequência lógica como um aspecto de concretização. E constitui, por si mesma, uma razão suplementar para definir o caminho no sentido, já enunciado, de "aperfeiçoar a sociedade em que vivemos".

Acusando uma percepção débil dos mecanismos sociais que subjazem à organização e funcionamento da escola como, não obstante tudo, uma instituição selectiva e saturada de contradições, mesmo para os que nela entram, A. Sérgio não abdica da sua utopia: "(...) A escola deve, conseqüentemente, ir afastando o operário da condição de mecanismo a que a moderna indústria, em grande parte, o reduziu, e dar-lhe para isso consciência do alcance geral do seu trabalho, - torná-lo partícipe consciente de uma faina de comunidade; e, pelo que respeita à burguesia, fazer com que os seus filhos possam viver, digamos assim, o ponto de vista largamente humano em que o problema social se nos impõe. Só a escola profissional - continua Sérgio - para ricos e para pobres, pode fundir capitalistas e assalariados numa comunidade humana superior: por um lado, elevando o trabalho à dignidade de uma concepção geral e filosófica; por outro, banindo o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a escola: em baixo, a simples instrução do **abc**, mecânica e utilitária, para o homem do povo; em cima, essa etérea educação falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem

ligação com o trabalho, que se dá, ainda hoje, às classes dirigentes da sociedade” (1918: 216).

Neste enunciado se compendia o elo social e político que faltava à concepção humanista de A. Sérgio. Não bastava defender - na linha de outros autores * - que o “humanismo, afinal não é um assunto mas uma atitude, que só por um erro do ensino moderno se não transportou do estudo das línguas, onde existia, para o das ciências e o manual” (1923: 19-20); não bastava afirmar que “o humanismo, dependendo do método de ensino, pode acomodar-se de qualquer matéria - tanto da Física e da Química como da História e do Latim” (1971: 113). Era necessário acrescentar as “condições pedagógicas de uma instrução educativa” (1971: 113): a “pedagogia da acção social”.

Para quem entende a insuficiência ou a perversidade de estudar a moral ou a filosofia se não for acompanhada da “acção moral” ou do “tornar-se melhor homem ou mais útil cidadão”, está descoberto o elo social e político da utopia pedagógica: “o conceito do trabalho, segundo linhas de cooperação, dando-nos a base da reforma da educação moral da mocidade, prestar-nos-á o mesmo serviço para a educação da inteligência. Se o trabalho científico nasceu da prática, e o saber e a moral são produtos da actividade humana na sua interacção com o mundo ambiente, introduzir na escola a acção social (com intuítos de reformação para o bem de todos) será a maneira de se conciliar, no mesmo processo educativo, o desenvolvimento ético com o científico, a quantidade com a qualidade, a liberdade com a disciplina, - assim como a política democrática com as aspirações da consciência” (1971: 114).

3.4.3. As análises e propostas sobre a educação apresentadas por A. Sérgio, para além de surgirem num contexto económico, social e político já caracterizados (Stoer, e Araújo, 1986; Grácio, S., 1993), prendem-se a concepções pessoais da ordem política, onde não será difícil entrever a “consciência possível” da época, com a amplitude das suas possibilidades e com os perigos dos seus limites.

A concepção da democracia política em A. Sérgio, a que antes se aludiu, coexiste com um quadro ideológico centrado na importância da “elite”. Para ele, “o que distingue as democracias não é a ausência dessa falange (dos homens de escola), devidamente organizada, de dirigentes aristocratas: é a maneira de a recrutar - quer

* Com interpretações e em épocas diferentes, tanto Durkheim, em França, como Gramsci, em Itália, enfrentaram o problema da organização curricular no momento do debate político-cultural sobre a introdução das ciências e/ou a manutenção do latim. O sociólogo francês posiciona o ensino num quadro humanista onde a cultura científica é imprescindível: “Com efeito, formar o espírito, este fim último do ensino secundário, não é treiná-lo no vazio por uma ginástica formal, é fazê-lo contrair os hábitos, as atitudes indispensáveis para que possa abordar utilmente os diferentes aspectos do real com os quais está destinado a entrar em contacto, e para que possa sobre eles formular juízos correctos. Ora estas atitudes, o espírito não as pode adquirir senão em face das próprias coisas e sob a sua acção” (Durkheim, 1990: 383). Gramsci, por sua vez, apesar das dificuldades especiais de interpretação da sua obra, não terá posto de lado as virtualidades positivas da pedagogia e do currículo tradicionais desde que tratados como instrumentos do “trabalho” de auto-organização por parte da criança e do jovem na experiência escolar, isto é, as virtualidades de uma “escolarização conservadora para uma política radical”, no dizer de Entwistle (1979).

dizer, permanentemente, em toda a massa da população, e pelo mérito real dos homens: a elite da democracia não é uma casta hereditária" (1923: 25-26).

A imagem que dela resulta pode fazer-se a partir de dois traços que são igualmente dois requisitos apresentados por Sérgio, na esteira de Eça de Queirós: "o claro entendimento das realidades humanas", por um lado; e "o forte querer", por outro. A sua função torna-se, então, clara: dado que "o que constitui uma nação não é uma causa eficiente; é sempre, sim, uma causa final: um projecto, um plano, uma ideia do que há-de ser", conclui A. Sérgio que essa "ideia orgânica tem uma sede: é uma Elite" (1923: 25).

Em **Virtudes fundamentais da Reforma da Educação** (1923), onde Sérgio defende o projecto de reforma de João Camoesas, um dos argumentos explanados situa-se nesse mesmo campo: contra a oligarquia dominante ("a minoria dos piores"), a reforma proposta visa criar uma elite para as necessidades do país, uma "minoria dos melhores que estrutura uma nação, que a dirige e torna orgânica, que a governa, em suma, não para o bem da minoria mas para o bem de todos nós, dando pois à sociedade muito mais do que dela recebe" (1923: 13).

Bibliografia

- CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia (1988), *Na Vida Dez, na Escola Zero*, São Paulo, Cortez Editora.
- CARRAHER, Terezinha Nunes (1989), *Sociedade e Inteligência*, São Paulo, Cortez Editora.
- DURKHEIM, Émile (1990), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Quaridge/PUF.
- ENTWISTLE, Harold (1979), *Antonio Gramsci. Conservative Schooling for Radical Politics*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- FERNANDES, Rogério (1979), *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa.
- GRÁCIO, Sérgio (1993), "Uma interpretação da política de ensino na I República", *Forum Sociológico*, nº2, pp.77-91.
- KANT, Immanuel (1993), *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, Flammarion.
- KINTZLER, Catherine (1987), *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Minerve.
- LAVE, Jean (1991), "Acquisition des savoirs et pratiques de groupe", *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIII, nº1, pp.145-162.
- LAVE, Jean (1996), "A selvajaria da mente domesticada", *Rev. Crítica de Ciências Sociais*, nº46, pp.109-134.
- LOURENÇO, Eduardo (1978), *O labirinto da saúde. Psicanálise mítica do destino português*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de (1975), *António Sérgio, o idealismo crítico e a crise da ideologia burguesa*, Lisboa, Edição Cosmos.
- MARKERT, Werner (org.) (1994), *Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.



- MEDINA, João (1988), "Sérgio e Sidónio. Estudo do ideário sergiano na revista *Pela Grei* (1918-1919)", in Medina, João, et al. (1988), *Estudos sobre António Sérgio*, Lisboa, INIC/Centro de História da Universidade de Lisboa.
- MORROW, Raymond A. e TORRES, Carlos A. (1997), *Teoria Social e Educação. Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Porto, Afrontamento.
- NOT, Louis. (1979), *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.
- ROUSSEAU, J.-J. (1940), Emílio (Excertos traduzidos, anotados e prefaciados por A. Sérgio), Lisboa, "Inquérito".
- SÁ, Victor de (1978), *Esboço histórico das ciências sociais em Portugal*, Lisboa, M.E.C. / Instituto de Cultura Portuguesa.
- SÉRGIO, A. (1915), *Considerações histórico-pedagógicas antepostas a um manual de instrução agrícola na escola primária*, Porto, Ed. "Renascença Portuguesa".
- SÉRGIO, António (1916), *Cartas sobre a educação profissional escritas ao director da Academia de Estudos Livres*, Porto, Ed. da "Renascença Portuguesa".
- SÉRGIO, António (1918), "A escola portuguesa, órgão parasitário; necessidade da sua reforma sob a ideia directriz do trabalho produtivo", *Pela Grei*, nº 3 e nº 4.
- SÉRGIO, António (1923), *Virtudes fundamentais da Reforma da Educação*, s/local.
- SÉRGIO, António (1978), *Antologia Sociológica. 1956-1957*, Lisboa, Sá da Costa.
- SÉRGIO, António (1934), *Aspectos do problema pedagógico em Portugal*, Lisboa, Publicações da Sociedade de Estudos Pedagógicos.
- SÉRGIO, António (1952 a), "Nota sumária sobre as minhas "heresias" epistemológicas", *Lusitana*, nº1.
- SÉRGIO, António (1952 b), *Cartas de Problemática* (1-8), Lisboa, Ed. "Inquérito".
- SÉRGIO, António (1971), *Obras Completas. Ensaios. Tomo I*, Lisboa, Sá da Costa.
- SÉRGIO, António (1973), *Introdução geográfica-sociológica à História de Portugal*, Lisboa, Sá da Costa.
- SÉRGIO, António (1974), *Antologia dos Economistas Portugueses*, Lisboa, Sá da Costa.
- SIMMEL, Georg (1987), *Philosophie et Société*, Paris, Vrin (Reprise).
- SIMON, Brian (1972), *The Radical Tradition in Education in Britain*, Londres, Lawrence & Wishart, Ltd.
- STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena Costa G. (1986), "A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: Continuidades e rupturas 1926-1933", *O Estado Novo. Das Origens ao Fim da Autarcia 1926-1959*, Vol.II, Lisboa, Fragmentos, pp.125-145.