

■ José Carlos Casulo ■



CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA  
PEDAGOGIA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA

# Relatórios de Investigação

Centro de Estudos em Educação e Psicologia  
Universidade do Minho

## **FICHA TÉCNICA**

### **Título**

**"CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA PEDAGOGIA PORTUGUESA  
CONTEMPORÂNEA"**

### **Autor**

José Carlos Casulo

### **Capa**

Luís Cristovam

### **Execução Gráfica**

Lusografe - Braga

### **Depósito Legal**

N.º 165447/01

### **ISBN**

972-8098-76-6

Centro de Estudos em Educação e Psicologia  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho  
150 Exemplares  
Braga — 2001

**Contributos para o estudo  
da  
Pedagogia Portuguesa Contemporânea**

**José Carlos Casulo**

## Índice

Explicação introdutória	5
O pensamento filosófico-educacional de Antero	9
Ao encontro da educação nas <i>Memórias</i> de Raul Brandão	23
Da educação à filosofia em Teixeira de Pascoaes	43
Leonardo Coimbra e o <i>Inquérito sobre o Problema Educativo</i> promovido em <i>A Vida Portuguesa</i>	63
Ideário pedagógico-fundamental de Almada Negreiros em <i>Sudoeste</i>	77
Agostinho da Silva: contributo para uma análise filosófico-pedagógica de <i>Educação de Portugal</i>	111

## Explicação introdutória

O presente volume reúne seis textos redigidos e publicados ao longo dos últimos dez anos (1991-2001), dedicados, cada um deles, a um vulto da cultura nacional: Antero de Quental, Raul Brandão, Teixeira de Pascoaes, Leonardo Coimbra, Almada Negreiros e Agostinho da Silva.

O primeiro estudo veio a lume no fascículo da *Revista Portuguesa de Filosofia* comemorativo do primeiro centenário da morte de Antero de Quental ("O pensamento educacional de Antero", em *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, tomo XLVII, 1991, fasc. 2, pp. 281-292).

As páginas dedicadas a Raul Brandão foram apresentadas no Colóquio "Ao encontro de Raul Brandão", promovido pelo Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa e realizado em Janeiro de 1997. Mereceram, essas páginas, publicação nas actas desta reunião científica ("Ao encontro da educação nas *Memórias* de Raul Brandão", em AA.VV., *Ao encontro de Raul Brandão (Actas do Colóquio)*, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa/ Lello Editores, Porto, 2000, pp. 549-563).

Dois anos antes (Janeiro de 1995), a mesma instituição tinha levado a cabo o "Colóquio sobre Teixeira de Pascoaes", tendo sido esta a oportunidade para a elaboração do estudo sobre o Saudosista, o qual veio a ser publicado na revista *Nova Renascença* ("Da educação à filosofia em Teixeira de Pascoaes", em *Nova Renascença*, Porto, 1997, n.º 64/66, pp. 479-493).

No IV Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural – "Escola, Aprendizagem e Criatividade", organizado por esta associação e decorrido em Évora, em Setembro de 1996, expus a comunicação de onde se extraiu a parte deste livro que aborda o Criacionista ("A questão da escola na Renascença Portuguesa: o caso do «Inquérito sobre o problema educativo» promovido em *A Vida Portuguesa* e a resposta de Leonardo Coimbra", em Patrício, Manuel Ferreira (org.), *Escola, Aprendizagem e Criatividade*, Porto Editora, Porto, 2001, pp. 329-340).

O estudo sobre Almada Negreiros foi redigido para o Colóquio Internacional "Almada Negreiros: a descoberta como necessidade", realizado no Porto, em Dezembro de 1996, devido aos esforços conjuntos de quatro instituições desta urbe: a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, a Fundação Engenheiro António de Almeida e a Lello Editores. Foi dado a estampa nas actas deste colóquio ("Ideário pedagógico-fundamental de Almada Negreiros em *Sudoeste*", em Silva, Celina (coord. de), *Almada Negreiros: a descoberta como necessidade (Actas do Colóquio Internacional)*, Fund. Eng.º António de Almeida, Porto, 1998, pp. 555-585).

Em Junho de 1997, apresentei "Agostinho da Silva: contributo para uma análise filosófico-pedagógica de *Educação de Portugal*" ao Colóquio Internacional "Agostinho da Silva: pensamento, obra, memória", promovido, conjuntamente, pelo Centro Leonardo Coimbra da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e pelo Círculo de Amigos de Agostinho da Silva (CADA) e levado a efeito no Porto, em Junho de 1997. Não tendo sido feita, ainda, edição formal das actas, responsabilizou-se o Círculo de Amigos de Agostinho da Silva, contudo, por uma compilação, em volume policopiado e fora do mercado, de comunicações em colóquios sobre Agostinho da Silva, aí surgindo, também, a comunicação acima referida (AA.VV., *Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva*, Círculo de Amigos de Agostinho da Silva (CADA), s/l [Porto], s/d [1999]).

Não tendo sido estes textos, no seu conjunto, fruto de um projecto de investigação pré-determinado, pode-se, todavia, apontar algumas características que lhes subjazem e lhes conferem unidade. Versa, cada um deles, um autor português. Trata-se, em todos os casos, de autores portugueses contemporâneos. Mais patente ou mais latentemente, em maior ou menor dimensão, é constante a preocupação com Portugal: com a educação em Portugal e, até, com a educação de Portugal. É na perspectiva da Educação, enfim, que se analisa(m), sempre, o(s) escrito(s) do autor em causa. De tudo isto decorre, justificando-se, o título escolhido – *Contributos para o estudo da Pedagogia Portuguesa Contemporânea*.

Para a edição ora apresentada, os artigos e comunicações acima descritos foram revistos, trabalho em função do qual sofreram, nalguns casos, pequenas alterações, quer no que toca ao título, quer no concernente às referências bibliográficas, quer,

ainda, no respeitante a uma que outra passagem, a qual se eliminou ou à qual foi dada diferente redacção, não se tendo com isto alterado, nunca, o sentido do texto inicial. Manteve-se, porém, a grafia original das fontes consultadas, de onde a sua evidente desactualização em sobejos casos.

Foi sempre como Professor da Universidade do Minho que me identifiquei em todas estas reuniões científicas e publicações, identificação que pressupõe a minha condição de docente do Departamento de Pedagogia do Instituto de Educação e Psicologia, por um lado, e, por outro lado, a de investigador do Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP). Assim, pois, ao ter proposto ao CEEP a publicação, num volume, destes estudos dispersos, não fiz mais do que, de algum modo, devolver o seu a seu dono.

Ao CEEP e a todos os que tornaram possível este livro, de uma forma muito especial à Senhora Professora Doutora Maria de Fátima Sequeira, exprimo os meus sinceros agradecimentos.

Braga, Universidade do Minho,  
aos 20 de Fevereiro de 2001

José Carlos Casulo

# O pensamento filosófico-educacional de Antero

## 1. Introdução

Antero, figura fascinante de homem, poeta de verbo exaltado e apaixonante, pensador insaciável em permanente debate com as angústias e contradições com que a existência o dilacerava, legou-nos, por entre os seus muitos escritos, páginas cativantes de reflexão mais directa sobre a educação(1), que pretendemos aqui explorar esforçando-nos por corresponder à dignidade que o autor merece.

Logo em 1859, é dado a estampa um pequeno artigo intitulado "Educação das mulheres"(2), imediatamente seguido, em 1860, de "Leituras populares" e de "A ilustração e o operário", assistindo, ainda, o ano de 1860, em conjunto com o de 1861, à vinda a lume, em quatro partes, de "Influência da mulher na civilização"(3). Anos mais tarde, Antero publica o *Tesouro poético da infância* (4), uma antologia de poemas de autores portugueses a cuja recolha presidiu uma intenção educativa de que o autor nos dá notícia na nota proemial. Fica, assim, delimitado o núcleo da sua produção pedagógica sobre o qual incidirá a nossa análise.

Se quiséssemos utilizar a linguagem hodiernamente em voga nas Ciências da Educação, diríamos, atendendo ao conteúdo dos títulos atrás apresentados, que Antero escreveu sobre educação infantil, sobre educação feminina e sobre educação de adultos, esta última na perspectiva da educação popular (a dos camponeses e a dos operários, mais especificamente), e fê-lo tentando formular finalidades e defender valores, abrindo, deste modo, na sua pedagogia, a estrada da filosofia educacional.

Passemos, então, a expor aquilo que Antero escreveu sobre educação e a realçar as linhas de pensamento pedagógico e, mais ainda, filosófico, subjacentes. Respeitaremos, como critério ordenador, a sequência cronológica temática dos textos em estudo, pelo que caminharemos, na nossa abordagem ao ideário educacional de Antero, da educação feminina até à educação infantil, passando pela educação popular.



## 2. A importância da mulher na educação

De 1859, como já de viu, data o artigo "Educação das mulheres", ao qual está intimamente associado "Influência da mulher na civilização" (1860/61)(5). Na verdade, este último artigo, se bem que posteriormente editado, é como que a justificação do axioma de onde parte aquele, razão pela qual sobre ele nos debruçaremos em primeiro lugar.

Em "Influência...", Quental tenta explicitar o princípio da dependência moral do homem (da humanidade em geral) para com a mulher, através de uma dupla prova psicológica e histórica. No tocante à prova psicológica, o nosso autor explica essa dependência pela tripla necessidade a) de a força intelectual e volitiva do homem se contrastar com "... um sentimento mais doce, que possa abrandar o orgulho d'aquella vontade..."(6), b) "... por que [o homem] tenha plena consciência da sua força ..." (7) e, finalmente, c) "... para também uma vez na vida ter a quem obedecer, elle o que manda e a quem tudo obedece na terra..."(8). Antero fornece, ainda, como prova da dependência moral da humanidade para com as mulheres, os exemplos advindos de várias civilizações, exemplos bons ou maus, consoante o papel positivo ou negativo nelas desempenhando pelas mulheres, realçando com alguma particularidade a era cristã e exaltando como paradigmas históricos da sua tese Joana d'Arc e Isabel a Católica, personagens cuja principal virtude comum foi a grande capacidade de renúncia aos seus interesses próprios em favor do amor à liberdade e à humanidade.

Em "Educação das mulheres", insistindo na ideia do progresso moral e na importância da mulher na sua realização, o pensador açoreano defende que a educação não deverá começar "... nem pelo clero, nem pelo povo, nem pelas escolas, nem pelos mestres, mas pelos mestres e educadores naturais, - pelas mulheres, com as mulheres, e só pelas mulheres: pelas mãis, pelas filhas, pelas amantes, pelas esposas..."(9). E tudo isto porque a mulher, sendo fonte de sentimento mais do que de pura razão, torna-se, assim, no motor do aperfeiçoamento moral da humanidade, já que esta depende mais daquilo que é natural - o sentimento -do que daquilo que é racional e abstracto: "A Philosophia, depois de correr largo tempo desvairada pelos campos de abstracção e do frio raciocínio, parou, de cançada por tantos erros; e olhando para o coração da mulher pasmou de não ter dado mais cedo com a solução do problema [moral]; pasmou de ver como um pouco de sentimento dava melhores fructos, do que de todos os seus raciocínios frios e calculados."(10). Por este motivo, proclama o poeta, juntamente com

"...todas as ciencias e todas as litteraturas..." , a necessidade da educação intelectual e moral da mulher – "...é só por meio d'ellas, que poderemos atingir o verdadeiro bem porque só elas nos podem pôr na verdadeira estrada que conduz a elle..." (12).

A exaltação da importância educacional da mulher insere Antero na preocupação genérica do séc. XIX em promover o belo sexo através da educação. Na História da Pedagogia, esta preocupação identificara-se com o humanista João Luís Vives e com Fénelon e, com um e com outro, ganhara rumos algo diferentes - Vives defendia uma educação intelectual da mulher, ao passo que Fénelon pugnava mais por um tipo de educação doméstica - que se reflectiram na pedagogia da educação feminina da centúria de oitocentos e que influenciaram os diferentes feminismos que pulularam por todo o século XX. O poeta foi, decididamente, um adepto da educação da mulher e, a julgar pelo que se pode ler em "Educação...", um arauto do acesso da mulher à vida intelectual, coisa banal hoje em dia, mas de não somenos importância no Portugal do século XIX (depois da tentativa malograda da reforma de Luciano de Castro de 1988, só a reforma do ensino secundário de Eduardo José Coelho, em 1906, implementou, efectivamente, a instrução secundária feminina entre nós).

Todavia, o pensamento daquele que viria a ser o filósofo da geração de 70 não estagna numa pura apologia ateleológica da educação feminina. Antero é muito claro: há que educar a mulher porque ela é o ser sentimental de que depende o progresso moral da civilização humana e, ao desenvolver a tese de que esta finalidade educativa constitui, o nosso autor revela orientar-se dentro do pensamento da época romântica. Quando, em "Influência...", faz o encómio de Joana d'Arc e de Isabel de Castel (13), não deverá Antero nada ao individualismo romântico? É que este não é tendencialmente solipsista, mas, pelo contrário, é a profissão de fé no valor dos que, encarnando o espírito próprio do momento histórico em que vivem, agem individualmente em prol dos outros, entregando-lhes, deste modo, a sua vida; assim Joana e Isabel se imolaram aos franceses e espanhóis, respectivamente, e, por eles, à humanidade. Talvez de Novalis, mas certamente de Goethe (14), virá esta defesa de uma acção individual que reverta em favor social, como também de Goethe virá a convicção anterior da necessidade de prevalência do sentimento sobre a razão (e daí a importância da mulher, ser sentimental por excelência), condição essencial de qualquer filosofia que eleja o problema moral como fim último da acção educativa. No *Fausto* não é o sentimento tudo? E Schiller, essoutro poeta-filósofo do Sturm und Drang, nas *Cartas sobre a educação estética* não desenvolve uma pedagogia de pressupostos sentimentalistas? Não estava Aimé Martin, a

quem Antero tão profusamente se refere em "Educação...", ligado ao romantismo literário francês pela admiração que nutria por Bernardin Saint-Pierre, autor pré-romântico cujas obras Antero possuía na sua biblioteca pessoal (15)? A constante alusão ao sentimento e o elogio das mulheres como educadoras naturais permitem-nos vislumbrar um naturalismo a fundamentar esta parte da pedagogia anterior. O poeta das Odes põe de parte o racionalismo clássico que, historicamente, acolitou o essencialismo pedagógico, sem, contudo, cair no extremo estritamente irracionalista e dionisíaco do naturalismo, o que, aliás, melhor o demonstrará anos mais tarde (1883) no prefácio ao *Tesouro poético da infância*. Até lá, Antero de Quental revelou, também ao nível da educação, preocupações de ordem social e política nos textos pedagógicos que, entretanto, produziu.

### 3. A educação do povo

No ano de 1860, o nosso autor publicou, sob o título de "Leituras populares", um conjunto de sete artigos. Quental lamenta-se da indiferença a que, em Portugal, ao contrário do sucedido em alguns outros países europeus, estava votada a educação do povo, não só a das classes mais humildes, como também a de uma grande faixa da burguesia, o que dava ao país um rosto de ignorância que em nada o abonava e que lhe impedia o acompanhamento da "...regeneração e progresso moral do século ..." (16). A causa deste estado de coisas atribuía-a Antero aos políticos, a quem acusava de parecerem não demonstrar vontade alguma para organizar bem as escolas, produzir um bom regulamento literário e, mister dos misteres, criar um Ministério da Educação independente (17).

Lamentava-se Quental do que sucedia em Portugal – "Remissa e vagarosa, porém vae a instrução por esta boa terra de Portugal..." (18) - e logo buscava melhor exemplo na Europa – "... por toda a parte, nomeadamente na França, na Itália na Alemanha e até na inculta Rússia, se vêem em cada passo escolas para o pobre, e não é raro topar o trabalhador, pela hora da sesta, entretendo-se a folhear, lêr e entender livrinhos..." (19). E neste vaivém entre o estado das coisas da educação na Europa e o estado das coisas da educação em Portugal, tendo particularmente em vista a educação dos "...habitadores dos campos, esses mais que todos engeitados da civilização

moderna..." (20), propugnava o pensador pela adoção, em Portugal, do sistema de bibliotecas rurais ambulantes então em vigor em França, o qual consistia em distribuir pelas várias aldeias e lugares de cada município um determinado número de "...volumes de materia comezinha e de facil digestão para o povo..."(21), permitindo a sua consulta a quem o desejasse e promovendo, dentro de certos prazos, a rotatividade destas pequenas bibliotecas, primeiro pela troca dos volumes entre as diferentes localidades de um mesmo município e, posteriormente, pela troca entre os municípios do cômputo dos livros das suas bibliotecas concelhias. Avança mesmo Antero dois títulos que, em seu entender, seriam capitais nesta autêntica campanha de educação de adultos e que, portanto, o nosso autor vivamente aconselha a serem usadas no esforço de *ilustração* do povo rural: *A felicidade pela agricultura*, de Feliciano de Castilho, seu antigo mestre de primeiras letras e émulo na polémica do Bom Senso e do Bom Gosto, e *Estudos sobre a reforma em Portugal*, de Henriques Nogueira, obra esta última que é uma profissão de fé num Portugal republicano e no federalismo ibérico, a propósito do qual Antero discorre sobre a liberdade como base de uma organização social justa. E, ao contrário do prometido na última linha do último artigo de "Leituras populares", por aqui se queda a reflexão de Qental sobre a educação do povo agrícola, que não a sua reflexão sobre a educação popular em geral.

No mesmo ano de 1860, um outro texto sobre educação (também este incompleto) foi publicado pelo nosso vencido da vida. Trata-se de "A ilustração e o operário"(22), um pequeno artigo que se inicia com a afirmação da imperatividade de os verdadeiros amigos dos operários -aqueles que lhes levam "... palavras de paz, de esperança e de verdade..."(23)- se unirem contra os falsos amigos que os incitam a buscar a felicidade "... nas dissensões civis, no odio cego aos que a fortuna bafejou, na ignorancia na ociosidade, na propaganda de ideias subversivas, nos clubs, nas revoluções..."(24). A felicidade dos operários não está aí, diz Antero, mas antes se encontra "... no trabalho, na morigeração, na economia, na família, na fraternidade, na instrucção, finalmente, porque d' ella tudo isto descende, e por ella e com ella se cria..."(25); ao operário "... cumpre-lhe buscai-a, porque sem ella, sem o novo sangue que com a ideia se lhe infiltra nas veias (...) torna-se em breve instrumento, por ventura cego, mas instrumento brutal, em mãos ambiciosas, de tyrannias e violencias com seus irmãos e consigo mesmo..."(26).

Fundamentando este axioma que postula a instrução como condição de existência da felicidade de operariado, está a própria natureza que, por necessidade,

impele o homem (neste caso o homem que é operário) a saciar a sua "... fome e sede de ilustração..."(27): "Scisma n'ella nos longos dias de trabalho; por mal dormidas noites, nas horas curtas, que rouba ao sonno, ao descanso ou ao prazer, busca-a com anciã, esquece n'ella as máguas do presente, quer-lhe como aurora precursora de melhor porvir..."(28). Incumbirá, pois, aos operários, como atrás vimos, o dever de buscar a sua própria educação, para, através dela, caminharem ao encontro da libertação das "... sombras de seculos de phanatismo, que lhe pezaram no espirito..."(29).

As ideias que Antero professava em matéria de educação popular levam-nos, de imediato, ao encontro da sua faceta de pensador social e político. Nas páginas que acabámos de apresentar, o autor esboça uma pedagogia da educação popular toda ela aberta a algumas teses de filosofia sócio-política, não sendo muito fácil, por vezes, destrinçar o fim de uma e o início de outra. Defende o poeta a educação do povo, a qual entende como uma tarefa não só pessoal mas também administrativa, isto é, também dos organismos estatais. Homem do século que era, o nosso autor demonstrou-se favorável ao desenvolvimento crescente dos sistemas de educação pública(30), à responsabilização dos estados pela educação da população que os integra (31). Por isso, como assinalámos, pedia ele a criação de um ministério exclusivamente dedicado às questões educacionais; por isso, ainda, corroborava ele uma das reformas que Henriques Nogueira preconizava em *Estudos sobre a reforma em Portugal* – "Quizera que o derramamento da instrução chegasse às últimas camadas sociais (...) e que o estado protegesse o talento abandonado, que a falta de cultura não deixa medrar."(32). Eis Antero, paladim da secularização da educação, quiçá sem disso ter consciência.

Mas a pedagogia anterioriana da educação popular não menosprezava o papel de cada proletário na promoção da sua educação pessoal. Crente convicto da liberdade, Antero de Quental era incapaz de sancionar qualquer modelo rigorista e paternalista para a educação do povo, viesse ele de onde viesse, seguindo, destarte, as pisadas do saint-simonista Fourier na crítica à pedagogia da educação popular desenvolvida pelo inglês (também socialista utópico) Robert Owen. Quando, em "A ilustração e o operário", exalta a elevação social dos proletários, não desipotecendo o estado desta responsabilidade(33), ele conta, sobremodo, com a livre adesão pessoal desses mesmos proletários à *ilustração*, como que a lembrar as palavras que, peremptoriamente tinha deixado escritas em "Leituras populares": "Associação e Liberdade: são estas as duas

ideias salvadoras - e só elas - que, uma pela outra completando-se, podem levar a bom fim as nossas modernas sociedades..."(34).

Esta preocupação com o bom fim das nossas modernas sociedades remete-nos para a grande questão latente em toda a reflexão de Quental sobre a educação do povo: a questão social, que arrasta a questão política, problemas por excelência do século de oitocentos, na discussão dos quais o poeta dos *Sonetos* marca presença também ao nível da pedagogia. Com a educação dos camponeses e dos operários, o que Antero pretende ultimamente alcançar é a mudança social e política em Portugal. Pela educação, precisamente, nunca pelo ódio. Pela via reformista e não pela revolucionária. Com um profundo respeito pela liberdade, jamais pela instauração violenta de um qualquer regime ditatorial de feição contrária ao rotativismo monárquico-constitucional que, na altura, florescia no nosso país.

Quental revela, pois, uma filosofia sócio-política da educação de adultos, ou, talvez melhor, da educação do povo. Uma filosofia sócio-política que assenta na defesa da liberdade e na rejeição liminar da opressão do povo e da solução opressiva para realizar a mudança do status quo reinante. Só pela educação o povo se promoverá socialmente, só por ela se dignificará e só por ela se alcandorará à liberdade; ao seu modo (salvaguardadas as devidas distâncias), cerca de um século antes da obra de Paulo Freire sugestivamente intitulada *Pedagogia do oprimido*, já Antero defendia uma revolução pedagógica. Recusando as propostas revolucionárias do comunismo marxista então nascente, antes acreditava o nosso autor, como consequência do esforço educativo, na consecução da justiça social por uma via reformista pacífica e respeitadora da liberdade. No espectro do pensamento social e político da Europa do século transacto, Antero de Quental aproximava-se de Proudhon.

Convirá, por fim, referir que o poeta, também agora e mais uma vez, continua a apelar à natureza para fundamentar as suas asserções: "É pois a associação o cumprimento duma lei natural..." (35), "... é lei da natureza humana a liberdade"(36).

Concluindo: Antero de Quental deixa transparecer, na sua reflexão sobre a educação dos camponeses e dos operários, algumas concepções sócio-políticas que poderemos condensar nos seguintes itens:

- a) assentimento na responsabilidade de o estado, através do sistema de educação pública, intervir na educação popular;
- b) defesa de uma educação que consciencialize o povo da necessidade de alterar a sua situação social;

- c) afirmação de que essa alteração - efeito natural da educação prévia - se deverá produzir pela via reformista, no respeito pela liberdade, enjeitando as teses comunistas revolucionárias;
- d) a configuração de Portugal resultante desta mudança deveria ir ao encontro da que Henriques Nogueira esboçava no seu livro *Estudos sobre a reforma em Portugal*(37): uma república municipalista em que imperasse a justiça social e que caminhasse para o horizonte da federação com os demais povos ibéricos. Para Antero de Quental, o fim da educação popular era, então, a construção da República Portuguesa e a preparação de uma Federação dos Povos da Península Ibérica.

#### 4. A educação das crianças

Em 1883, a casa Chardron (Porto) editou o *Tesouro poético da infância*. Em carta de Vila do Conde dirigida a António Lopes dos Santos Valente e datada de 15 de Fevereiro de 1882(38), o nosso autor explicava quais as suas intenções com a publicação desta obra: "... aquele livrinho era, no meu pensamento, o primeiro duma série, que compreenderia mais dois ou três, constituindo tudo uma *Biblioteca da Infância e Adolescência*, coisa que falta quase inteiramente na nossa literatura..."(39).

Os dois ou três volumes que completariam esta biblioteca não mais foram feitos, tendo-se Antero ficado pelo volume inicial que, todavia, correspondia à sua anunciada intenção de que uma das obras dessa frustrada *Biblioteca da Infância e da Adolescência* fosse "... de rasgos morais e tocantes, espécie de 'Tesouro de Exemplos' ou de 'Moral de acção' (...) que (...) possa realmente agradar a crianças..."(40). No ano seguinte ao da carta a Santos Valente, a explicação introdutória às sete dezenas de poemas que constituem o *Tesouro*... reafirma o interesse de Antero para com uma educação moral da infância que se submeta ao princípio de agradar às crianças a quem é dirigida. E tanto atendeu ele ao primado do interesse da criança que, confessa-nos, tomou mesmo a liberdade de, em alguns dos poemas coligidos, "... suprimir uma ou outra estrofe e de substituir uma ou outra palavra, onde quer que a palavra ou a estrofe representavam ideias, sentimentos, aspectos das coisas superiores à compreensão das crianças..."(41).

Pressupõe o autor que o espírito das crianças possui tendências poéticas inatas que são um factor precioso a aproveitar na sua educação, a qual, note-se, significa, para ele, "... a formação do carácter moral..."(42). Assim, pois, o *Tesouro...* não é uma mera selecta da poesia portuguesa, mas antes um meio ao serviço de uma finalidade educativa específica: "O meu fim é (...) propriamente educativo: fazer servir a poesia (...) a desenvolver no espírito da criança certas tendências morais..."(43). O valor da poesia como meio ao serviço desta finalidade educativa está, precisamente, na sua singular característica de "... tornar, pela idealização sentimental, ductil e plástico o que, nas formas de pura razão, é naturalmente abstracto e acessível só à meditação..."(44).

O posicionamento pedagógico de Antero no que à educação infantil concerne, coincide, como já se poderá ter ilaido do que foi exposto, com o do movimento da Educação Nova, à data em desenvolvimento um pouco por toda a Europa. O próprio autor nos informa sobre esta sua preferência pedagógica: "... penso, com Froebel e João de Deus (e com a razão e a natureza) que o tipo de ensino é o maternal, o que segue passo a passo as tendências naturais e acomoda o método e a doutrina à condição peculiar do espírito infantil..."(45); "É preciso que a cada espírito e a cada período do desenvolvimento do espírito se dê o alimento que lhe convém..."(46).

Colocando-se ao lado de João de Deus na polémica suscitada com o aparecimento da sua *Cartilha maternal*, o nosso pensador aproveita, também, para se reportar à natureza, desta feita para justificar a educação infantil. Com efeito, não pretendia Fröebel, a quem Quental alude, significar com a expressão "Jardim de Infância" (Kindergarten) serem as crianças outras plantas a crescer na natureza, também elas necessitadas de cuidados próprios muito especiais? Fröebel era devedor de Pestalozzi e este de Rousseau, o pai da revolução copernicana da educação que fez substituir o magistrocentrismo pelo puerocentrismo baseado na crença da bondade original do homem. E daí os poemas ternos e comoventes que o nosso autor escolheu, autênticas evocações (e invocações) de memórias da infância, de ingénuos e naturais sentimentos religiosos e patrióticos, da candura da paisagem rupestre, de pueris cenas familiares rurais... do campo, da natureza pura e sem mácula, como que a abominar a vida urbana, vinda naquela, e não nesta, "...aquêlê sentimento do bem e do belo..."(47). De novo Antero reenvia o seu pensamento ao naturalismo romântico com que iniciara o ciclo da sua produção pedagógica.



## 5. Reflexão final

Numa terra de poetas, o grande poeta que Antero de Quental foi ocupou-se, também, dos problemas da educação e, sobre este assunto, toda a sua reflexão, pela remissão filosófica final para a natureza, dá azo a que possamos dizer que, também na pedagogia, "O Poeta deu o nome ao Naturalismo..."(48). Na pedagogia anterioriana emerge o drama íntimo de um homem na busca sincera de uma bondade humana original cuja visão o mundo em que vivia persistentemente lhe negava e que ele acreditava encontrar-se, sobretudo, naqueles seres mais indefesos (as mulheres, o povo rural e as crianças) que, porque mais próximos da natureza, mais longe se encontravam dos artificialismos menos verdadeiros da vida social.

No seu tempo, ele já sabia que as crianças eram o melhor do mundo e, por isso, homem bom que era, as cativava por si mesmo, desta forma aliando à sua pedagogia qualidades naturais de educador: «Era tocante como attrahia as creanças. Muitas noites em Santo Ovídio, quando junto do fogão Anthero conversava, (...) surprehendi pequenos de seis e sete anos, que, desviando os olhos d'algum livro de estampas, o contemplavam maravilhados. Elle possuia, de resto, a subtil sciência de tratar com creanças, sendo ainda elle proprio como uma creança, porque a sua alma que tanto vivera pela cogitação, nada perdera da candidez - e era assim ao mesmo tempo muito velha e muito innocente.»(49).

A busca da bondade ínsita na natureza a que o pensamento do poeta conduzia não foi suficiente para conciliar a velhice e a inocência da sua alma. Para ele, urgiu rasgar mais fundo os caminhos da Saudade e, pela Morte, partir ao encontro dessa bondade, desse Amor que a vida lhe negara - supremo e irónico acto educativo. Vem a propósito recordar Pascoaes numa sua alusão a Antero em *Os Poetas Lusíadas*:

**"O Amor e a Morte!**

**'Que contraste e simpatia entre estas duas palavras portuguesas!**

**'A alma pátria ressurgue... Trágica em Antero de Quental..."(50).**

## Notas

- (1) Utilizamos a expressão "reflexão mais directa sobre a educação" porque, por alusão indirecta ou referência pontual, a temática da educação surge em escritos seus dedicados a outros assuntos.
- (2) Curiosamente, é este o seu primeiro texto em prosa conhecido. Disso nos dá testemunho José Bruno Carreiro: "... é desta época o primeiro trabalho de Antero em prosa, o artigo Educação das Mulheres..." (cfr. Carreiro, José Bruno, *Antero de Quental, subsídios para a sua biografia*, vol. I, Instituto Cultural de Ponta Delgada/Livraria Morais, Lisboa, 1948, p.123.
- (3) Seguiremos, no que toca a todos os artigos até aqui referidos, o texto constante da recolha da obra em prosa de Antero de Quental feita pelo Professor Joaquim de Carvalho e editada em três volumes pela Imprensa da Universidade de Coimbra sob o título de *Prosas*. Nesta mesma obra são dadas indicações sobre a primeira publicação de todos estes artigos.
- (4) Quental, Antero de, *Tesouro poético da Infância*, Ernesto Chardron Editor, Porto, 1883. Para o nosso estudo utilizaremos a edição de Couto Martins (Lisboa,1943).
- (5) A proximidade é tão grande que, em "Influência da mulher na civilização", Antero repete literalmente algumas passagens de "Educação das mulheres".
- (6) Quental, Antero de, *Prosas*, vol. I, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1923, p. 76.
- (7) *Ibidem*.
- (8) *Ib.*.
- (9) *Ib.*, p. 4.
- (11) *Ib.*, p. 5.
- (11) *Ib.*.
- (12) *Ib.*.
- (13) *Ib.*, pp. 82 a 89.
- (14) "Convertido ao germanismo pela leitura de Rémusat e Goethe..." (cfr. Silva, Lúcio Craveiro, *Antero de Quental: evolução do seu pensamento filosófico*, Faculdade de Filosofia, Braga, 1959, p.55.
- (15) Carreiro, José Bruno, *op.cit.*, vol.II, p. 319. Entre as páginas 311 e 335 é apresentado o índice da biblioteca pessoal de Antero.
- (16) Cfr. *Prosas*, vol. I, p. 9. Mais uma vez, o autor evidencia a sua preocupação com o progresso moral, o qual, tacitamente, faz depender da educação.

- (17) Com efeito, só dez anos mais tarde (1870) se criou em Portugal o Ministério da Instrução Pública. Na altura em que Antero escrevia (1860), a gestão política dos assuntos da educação estava a cargo da Direcção-Geral da Instrução Pública, repartição dependente do Ministério do Reino.
- (18) *Prosas*, vol. I, p.10.
- (19) *Ibidem*, p. 9.
- (20) *Ib.*, p. 13.
- (21) *Ib.*, p.14.
- (22) *Ib.*, pp. 59 a 64.
- (23) *Ib.*, p.60.
- (24) *Ib.*, p. 61.
- (25) *Ib.*.
- (26) *Ib.*, p. 63.
- (27) *Ib.*, p. 62.
- (28) *Ib.*.
- (29) *Ib.*, p. 64.
- (30) O século XIX foi o século da formação dos sistemas públicos de educação: "Outro traço peculiar da vida educativa, durante a segunda metade do século XIX, foi a importância que concederam pedagogos e políticos da educação à organização do ensino." (cfr. Larroyo, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, Tomo II, 2ª ed., tradução do castelhano de Luiz A. Caruso, Ed. Mestre Jou, S. Paulo, 1974, p. 687).
- (31) "Pode-se, em geral, dizer que [no século XIX] houve luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação; ao fim, este venceu e chegou a constituir-se, em cada país, uma educação pública nacional." (cfr. Luzuriaga, Lorenzo, *História da Educação Pública*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1959, p. 57).
- (32) *Prosas*, vol. I, p. 21.
- (33) "Longe vae o tempo em que, como ideia política, se apregoavas ignorância das massas. Triste política (... ). O que outrora seria a desgraça do tyranno, é hoje todo o orgulho do legislador." (*op.cit.*, p. 64).
- (34) *Ibidem*, p. 32.
- (35) *Ib.*, p. 30.

(36) *Ib.*, p. 31.

(37) Pertinentes comentários a este livro encontram-se em: a) Albuquerque, Luís de, *Notas para a História do Ensino em Portugal*, Coimbra, 1960, pp. 147-168; b) Carvalho, Rómulo de, *História do Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986, pp. 596-597).

(38) Cfr. Martins, Ana Maria de Almeida, *Cartas de Vila do Conde de Antero de Quental*, Lello & Irmão Editores, Porto, 1981, pp. 44 a 47.

(39) *Ib.*, p. 45.

(40) *Ib.*.

(41) Cfr. Quental, Antero de, *Tesouro Poético da Infância*, Edição de Couto Martins, Lisboa, 1943, p.9.

(42) *Ib.*, p. 5.

(43) *Ib.*, p. 7.

(44) *Ib.*, p. 6.

(45) *Ib.*, p. 5.

(46) *Ib.*, p. 6.

(47) *Ib.*.

(48) Cfr. Silva, Lúcio Craveiro da, *op. cit.*, p. 54.

(49) Queiroz, Eça de, "Um génio que era um santo", em AA.VV., *Antero de Quental - in memoriam*, Mathieu Lugan Editor, Porto, 1896, p. 517.

(50) Pascoaes, Teixeira de, *Os poetas lusíadas*, Assírio & Alvim/D.Maria Amélia Teixeira de Vasconcelos (e filhos), Lisboa, 1987, p. 145.

## Bibliografia

### 1. De Antero de Quental

"Educação das mulheres", em Quental, Antero de, *Prosas* [recolha e organização de Joaquim de Carvalho], vol. I, Imprensa da Universidade, Coimbra, 1923.

"Leituras populares", em idem, *ibidem*.

"A ilustração e o operário" em idem, *ibidem*.

"Influência da mulher na civilização" em idem, *ibidem*.

*Tesouro Poético da Infancia*, Edição de Couto Martins, Lisboa, 1943.

"Carta a António Lopes dos Santos Valente (Vila do Conde, 15 de Fevereiro de 1882)" em

## Ao encontro da educação nas *Memórias* de Raul Brandão

### 1. Introdução

Não figura nos tratados dos assuntos pedagógicos portugueses o nome de Raul Germano Brandão. Nascido ao pé da foz do Douro, a 12 de Março de 1867, e aí criado, militar, jornalista e escritor que veio a ser até que a morte o levou, em 5 de Dezembro de 1930, foi, em virtude dessas suas mesmas ocupações, um observador e narrador privilegiado da sociedade portuguesa do seu tempo, reflectindo os textos que nos deixou uma especial predilecção, até fixação, pelos dramas sociais e existenciais da solidão, da miséria e de outras manifestações da dôr humana. Não foi Raul Brandão, pois, um teórico da educação, no que toca ao cômputo da sua obra.

É função do investigador, porém, procurar certificar-se, mesmo que seja para

Vou, assim, ao encontro da educação nas *Memórias* de Raul Brandão, por um caminho que me levará dos registos que o nosso escritor fez das asserções de índole pedagógica que ouviu a outros ou que sobre outros teceu, às memórias e reflexões de índole pedagógica que assentam nas suas próprias experiência e reflexão.

## 2. Memórias de interesse educacional relativas a terceiros

### 2.1. Memórias relativas a figuras concretas

Quem são os personagens, identificados, sobre os quais Raul Brandão nos deixou algumas palavras de interesse educacional nas suas *Memórias*? São D. João da Câmara, Fialho de Almeida, António Nobre e D. Maria Pia, no primeiro volume, D. Manuel II e Guerra Junqueiro, no segundo volume e, em *Vale de Josafat*, Bernardino Machado. Do que, com pertinência para o que aqui nos interessa, sobre todos eles Raul Brandão escreveu, passo a dar notícia.

Os jesuítas estão presentes na evocação de D. João da Câmara. Este, "... já cansado e asmathico, olhando por cima das lunetas, e falando baixinho com receio..."(1), lamenta-se: "O que me perdeu na vida foi não ter energia. Nunca me decido (...). Isto vem talvez dos jesuitas que me educaram. Tive alguns condiscipulos que são homens notaveis e ninguém dá por elles..."(2).

Lembrando Fialho de Almeida, o nosso autor sublinhou-o na sua recordação da rigidez da educação recebida do pai, um professor do ensino primário: "Reparem: pouco a pouco a figura [de Fialho de Almeida] range de dôr. Arfa atravez da sua obra. É o filho do professor d' instrucção primária, d'aquelle homem severo, de quem dizia baixinho: - O meu pae foi duro! Era um homem sem ternura..."(3).

Ao elogiar a superioridade de António Nobre, o autor de *Húmus* recordou, entre outras características do escritor de *Só*, a de "... estudante de Coimbra que os lentes reprovavam e que nos fazia sombra..."(4). Da rainha D. Maria Pia, consorte de D. Luis, disse Brandão tratar-se de "... uma mulher inteligente, apesar de pessimamente educada sem mãe..."(5). E de outro personagem real, o neto daquela, D. Manuel II, são

evidenciados, já no segundo volume das *Memórias*, os preconceitos advindos da sua educação religiosa. Com efeito, na transcrição de uma conversa que, em 2 de Janeiro de 1914, Brandão tivera com José Maria de Alpoim a propósito do regicídio e do surgimento da República (5), podem-se ler as seguintes palavras proferidos por aquele político monárquico disidente do Partido Progressista: "... a República. E tanta carta escrevi ao rei, tanta! Mas ele não compreendia. Percebia os factos, não os ligava. E que preconceitos de raça, de casta e de educação religiosa, sempre envolvido em pragmáticas! E olhe que está na mesma... já tenho visto cartas dele do exílio. Está na mesma..."(6).

Neste mesmo segundo volume ressalta, ainda, para o que aqui nos interessa, a referência a alguém relacionado, muito pela negativa, contudo, com D. Maria Pia e D. Manuel II: Guerra Junqueiro. Nas páginas dedicadas ao escritor de *Pátria*, em cuja boca põe a intrigante confissão de que nunca tinha sido republicano -"... eu nunca fui republicano..."(7)-, Brandão registou o seu testemunho de ter sido educado no ódio aos judeus: "Com respeito à origem judaica que me atribuem, quer saber que não há um único judeu na minha família? Meu pai educou-me no ódio aos judeus..."(8). E não deixou de também registar um chiste de Junqueiro sobre a Universidade de Coimbra: "Para ela dar luz era preciso deitar-lhe fogo..."(9).

Bernardino Machado encerra o rol das figuras a ter em conta nesta parte da comunicação. O último Presidente da Primeira República surge retratado, em *Vale de Josafat*, de um modo hilariante. Como pai, devia ser muito distraído, a crer no episódio que passo a descrever. Certa vez, estando a escrever, Bernardino Machado começou a chamar por Sebastião; como ninguém lhe respondesse, insistiu, até que lhe apareceu a esposa interrogando-o sobre quem queria ele que lhe aparecesse. Respondendo-lhe Bernardino que pelo filho que se chamava Sebastião, elucidou-o a esposa que não tinham, entre os seus muitos filhos, nenhum com esse nome. Resposta do marido, que continuou a escrever calmamente: "Então manda-me cá outro qualquer."(10). O nosso autor deixou escrita, ainda, uma anedota que, na época, corria sobre este político e pedagogo: Bernardino, conversando com António Sérgio, clamava por uma reforma urgente do ensino primário, coisa com a qual Sérgio manifestava pleno acordo; e assim justificava o primeiro ao segundo a sua posição: "Imagine que noutra dia minha neta



chegou-se à minha beira e disse-me: -Ó avô: o Sidónio foi Presidente? - Presidente? Nunca! -Mas, neste livro em que estudo, vem que o Sidónio foi Presidente, como o avô. -Ora veja o senhor António Sérgio que compêndios! que instrução! que professores!... É preciso fazer-se, quanto antes, uma grande reforma. Mas profunda..."(11).

## 2.2. Memórias relativas a figuras incertas e/ou desconhecidas

No primeiro volume das Memórias, há um capítulo, o penúltimo (12), no qual Raul Brandão discorreu sobre aquela a que chamou "a sociedade elegante", para a descrever, mas, sobretudo, para evidenciar a sua decadência moral e a sua frivolidade, ao ponto de a considerar co-responsável do regicídio. É isto mesmo que o nosso escritor conclui e deixa plasmado nas derradeiras linhas do capítulo em causa: "Lembremo-nos que d'esta maledicência, dos ditos d'estas bocas que sorriam, da ninharia e do encanto, se gerou parte da atmosfera donde devia sahir o descredito da rainha e o assassinato do rei."(13). Contudo, falo, aqui, desta "sociedade elegante", apenas porque, no seu seio, "... entre o mundo literario e elegante, nos camarotes ou na plateia..."(14) do S. Carlos, Brandão descobriu um homem do ensino, o "... dr. Patrocínio, professor de mathematica, com uma paixão assolapada pela Pasqua..."(15).

No concernente ao que aqui deve, de momento, ser tratado, encontram-se, no segundo volume, as informações dadas por um anónimo clínico de Coimbra a Raul Brandão sobre a influência dos jesuítas na Universidade de Coimbra entre a última década do séc. XIX e a primeira do séc. XX. Apresento esta memória limitando-me a reproduzir, na íntegra, o que o nosso autor deixou escrito:

**"Um médico de Coimbra dá-me as seguintes curiosas informações:**

**- Coimbra é um foco reaccionário. Depois do 31 de Janeiro os jesuítas resolveram conquistar Coimbra. Até então e ainda durante três ou quatro anos, os estudantes eram republicanos. Mas, depois, começaram a aparecer em Coimbra os estudantes dos colégios jesuítas de S. Fiel, Campolide, etc., e Coimbra modificou-se a ponto de só lá haver hoje, na Universidade, um ou dois lentes republicanos e de, nos bancos escolares, predominarem os estudantes reaccionários. No quarto ano médico de 1911, por exemplo, só há um estudante de ideias liberais."(16).**

*Vale de Josafat* é, dos três volumes, o mais rico no que toca às memórias relativas a figuras incertas e/ou desconhecidas, possuindo todas elas a comum característica de se referirem aos dois grandes grupos sociais que se encontram nas escolas: professores e alunos.

O primeiro episódio a salientar é o da narrativa, feita a Brandão por Amadeu de Freitas, sobre a reacção da população lisboeta à Monarquia do Norte. Na turba que se agitava em defesa da República, encontravam-se, também, professores liceais: "Eu vi-os passar -diz Amadeu de Freitas-, eram de quinze a vinte mil homens, professores de liceu e rotos, empregados do comércio e homens descalços. Metia medo..."(17).

Reportando-se ao início da década de vinte, o nosso escritor, no capítulo "Algumas notas e uma velha sem importância"(18), dá-nos conta da corrupção que grassava pela sociedade da época, especialmente da corrupção causada pela ganância do dinheiro. Assim escreveu ele: "... o que existe são as grandes oligarquias políticas, económicas e financeiras; os grandes negócios, as grandes casas bancárias (...). Toda a gente enriquece de um dia para o outro e toda a gente gasta, gasta, gasta..."(19). Aduziu, depois, exemplos concretos de enriquecimentos súbitos e dúbios e da vontade de fazer fortuna fácil e rapidamente, exemplos entre os quais enumerou o de um antigo estudante que ele próprio conhecera -"O R., que eu conheci, há dez anos, estudante pobre, roda hoje num automóvel como um carro de guerra..."(20)- e o de outro caso que um amigo lhe contara: "Um professor da Universidade, meu amigo, foi a bordo dum paquete despedir-se dum rapaz por quem se interessava, que partia para a África, e disse-lhe com um sorriso irónico: «Enriquece, sobretudo enriquece... seja como for... contanto que se não venha a saber.». Disse-o com ironia, mas todos nós sabemos o que esta ironia pesa e o que vale a experiência da vida... -Contanto que se não saiba..."(21).

De *Vale de Josafat* restam, ainda, dois quadros. Um é a simples descrição do pai de Hamilton de Araújo, um amigo das tertúlias da juventude de Raul Brandão, no Porto. Nessas tertúlias, que aconteciam no "...escuro café Camacho, da Praça Nova..."(22), estabelecimento também frequentado por Sampaio Bruno, Basílio Teles e até mesmo por Eça de Queiroz(23), "... o pai [de Hamilton de Araújo], professor de Latim (...) com a cara cheia de costuras, homem terrível que acabou a pedir em Lisboa, aparecia à porta, de bengalão, levando-o para casa..."(24). Outra recordação do nosso autor é a do

"ataque" à Escola Médica do Porto levado a cabo por um general, de apelido Sepúlveda. Este militar de alta patente, "... um dia teve a desgraça de passar a cavalo (...) pela Escola Médica. Os rapazes, em grupo, fungaram diante do grotesco general ou ele imaginou que o tinham escarnecido. Arremeteu a cavalo para os castigar como recrutas. -Pum! pum!- e fugiam pelo escadório. Desorientado, teimou em lá passar todos os dias, esperando submetê-los como à guarnição (...). -Pum! pum!- gritavam os rapazes, safando-se para dentro da Escola, que ele atacou sobre o quadrúpede, subindo o lajedo de chibata em punho (...). -Pum! Deram cabo do general. Foi preciso reformá-lo..."(25).

### **3. Memórias e reflexões pessoais de Raul Brandão com interesse educacional**

#### **3.1. Sobre a infância**

Logo nas primeiras páginas do primeiro volume das *Memórias*, Raul Brandão confessou que, para ele, a infância tinha sido o grande momento de aprendizagem, grande no sentido de que o desbravar do mundo feito durante essa altura da vida se revelara mais valioso do que qualquer outra descoberta feita ulteriormente :

"O que sei de bello, de grande ou de util, aprendi-o n'esse tempo: o que sei das arvores, da ternura, da dôr e do assombro, tudo me vem desse tempo... Depois não aprendi coisa que valha. Confusão, balburdia e mais nada. Vacuidade e mais nada (...). Amargor e mais nada. Nunca mais. Nunca Londres ou a floresta americana me incutiram mistério que valesse o dos quatro palmos do meu quintal. Nunca caça ás feras no canavial indiano foi mais fertil em emoção e aventura, que a armadilha aos passaros na pôça do Monte, com o Manuel Barbeiro..."(26).

Infância supremamente valiosa, ainda e também pela enternecedora educação religiosa recebida da Maria Emília, a velha criada de sua casa: "Aprendi com a Mari"Emília coisas extraordinárias -a religião, no que ela tem de mais vivo- o veio que passa escondido de alma para alma do povo e a piedade pelos humildes. Vi Jesus. Vi Jesus menino..."(27).

Ouvidas estas palavras não nos podemos admirar com um desabafo da velhice do nosso autor, exarado duas páginas adiante, num capítulo de *Vale de Josafat* justamente denominado "Na velhice": "Agora tudo se transformou para mim. Às vezes encontro na rua um amigo de outrora, de cabelos brancos, e olho para ele com terror. Tenho vontade de fugir. Os meus amigos não são esses homens transformados pela vida; os meus amigos são os que estão na cova, mais belos do que nunca e conservando intactos a fisionomia e os sonhos da infância..."(28).

## 3.2. Memórias da escola e reflexões sobre o ensino

### 3.2.1. O colégio de S. Carlos

Raul Brandão, nas *Memórias*, aludiu a algumas cenas da sua vida de aluno do colégio de S. Carlos e, mais tarde, de aluno da Escola do Exército. Não obstante o fazer também noutras passagens, foi sobretudo à medida que apresentou estas recordações que o nosso autor formulou algumas reflexões sobre a instituição escolar e o ensino. Passemos, então, à sua análise, de imediato no respeitante à sua condição de estudante do colégio de S. Carlos e, depois, à de cadete do Exército.

Dos tempos do S. Carlos é-nos evocada uma situação externa, digamos assim, à vida escolar, mas com ela algo relacionada. Confessou Brandão que, na sua adolescência -"Tinha os meus treze anos e andava no Colégio de S. Carlos..."(29)-, tinha faltado às aulas para dar satisfação a uma paixoneta ingénua que nutrira por uma padeirinha da sua idade e que tivera um desenlace platónico: "... como os maiores falavam em amores (...) quis também dar-me ares e comecei a fazer visitas a uma padeirinha da minha idade (...). Metia-me num portal e procurava dar-lhe beijos: ela repelia-me (...). Nem o nome lhe sabia e todas as manhãs faltava à aula. Posso dizer que por causa dela fiquei reprovado em Geografia. Mas um dia foram elas!... (...) a padeirinha quedou-se, baixou os olhos e esperou (...)! Fiquei assombrado, fiquei gelado e deitei a correr pela rua abaixo, cheio de vergonha e alvoroço... Não nunca mais a vi..."(30).

Mais importantes, a meu ver, são as páginas que o nosso autor dedicou, no segundo volume, aos métodos de ensino usados no colégio e de que ele próprio, por consequência, também foi alvo - "Tudo o que aprendi, diz ele, desde o desenho (...) até à química -tudo foi encaquetado à força de berros na memória daquelas gerações de desgraçados -para o exame no liceu..."(31).

E foi assim mesmo, gritando, mas também insultando ou sendo violentos, que o escritor do monólogo *Eu sou um homem de bem* recordou alguns dos seus professores. O de Matemática e também director do Colégio, de apelido Aragão, "... um homem atarracado e grosso, de cabelo encarapinhado de mulato, botas de montar e a palmatória metida no cano das botas (...) - estúpido. Tinha nascido para cavar as vinhas do Alto Douro- e acabou director do colégio..."(32). Percorrendo a sala enquanto inquiria os alunos sobre tabuada, não descansava enquanto não houvesse um que lhe respondesse correctamente, após o que batia em todos os que tinha interrogado, nuns porque não sabiam, no que tinha acertado para que não se esquecesse: "... 8 x 7? -8 x 7? -E o seu vozeirão mete medo (...). Era aquele o seu sistema de ensino (...). Um, por fim, exclamava: -56! Punha-nos então todos em fila e os bolos estalavam nas mãos dos rapazes, que se torciam e choravam, ou que bufavam na pele inchada e dorida. Levavam todos -levava também o que acertara por acaso, e a quem ele dizia com malícia: (...) também apanhas -para não te esqueceres!- Era um método..."(33). Método este que, por vezes, tinha uma variante: Aragão mandava "... ao que acertara desancar os que tinham errado..."(34). Ademais, o mesmo professor "... punha nomes a todos os rapazes: -Cabeça de Vitelo, Zé Bezerro, Cabeça de Burro, etc. ..." (35).

Desfiando as memórias desta circunstância da sua vida, Raul Brandão referiu-se, ainda, a outros dois professores, sem nunca se conseguir afastar da recordação do Aragão. Assim escreveu ele: "Era terrível ouvir o vozeirão do Dantas ensinando latim àquela cáfila, com bramidos que se ouviam no Bolhão: "Bacamartes, pistolas e navalhas! Cabeça de burro ou calhamaço à tua escolha! -ou o Borges de Avelar fechar o livro de repelão, respirando com a amplitude duma baleia perseguida -enquanto o Aragão (...): -9x8? -9x8?..."(36).

Para Brandão, professores e métodos destes não só não se revelaram eficazes estritamente sob o ponto de vista da sua aprendizagem -"... eu nunca consegui aprender a tabuada..."(37)-, como infernizaram o seu quotidiano de aluno -"Eu tinha todos os dias cólicas horríveis, antes de entrar no colégio de S. Carlos, e foi ali que comecei a estragar os meus nervos e a amargar a vida..."(38)- e lhe deixaram, ainda, marcas negativas para sempre -"Fiquei transido. Há quem tenha saudades do colégio: eu sonho às vezes com ele e acordo sempre, passado de terror..."(39).

É claro que, sobre uma tal experiência, qualquer um teria que desabafar de modo igual ao de Brandão: "Não havia sistema de educação -mas entrava-se logo na brutalidade, no egoísmo, na dureza do mundo..."(40). Atendendo ao contexto em que surge esta afirmação, julgo que o que Raul Brandão queria dizer era que, na óptica de um ensino que eleva culturalmente os alunos, o que se passava no colégio que frequentara não tinha valor algum. Todavia, e aqui o nosso escritor não se limitou a retratar o que aconteceu ou a sobre isso aduzir algumas impressões vagas, antes aprofundando um pouco a sua reflexão, todavia, escrevia eu, foi nesta espécie de antecâmara da brutalidade da vida que Brandão fez residir o valor educativo da sua passagem pelo colégio de S. Carlos. Não o dizendo categórica e explicitamente, admitiu, porém, que o colégio o tinha educado para a vida, pelo menos para a sua vida, nisso tendo superado a educação familiar que recebera. Entre os valores em que, em casa, tinha sido educado -a honra, a verdade e a piedade- e aquilo que veio a encontrar no mundo, nas suas palavras o emprego, para vencer na vida, dos "... meios mais pérfidos e a concorrência..."(41), bem assim como a "...lei feroz de cada um por si..."(42), havia uma distância grande que só a sua condição de aluno do S. Carlos ajudou a diminuir. E, por isso, rememorando estes dois modelos pedagógicos pelos quais passara a sua educação, Raul Brandão deixou-nos uma questão ético-pedagógica:

" O ensino de casa é em geral uma mentira que não resiste diante da vida... Se no colégio desenvolvessem também nos rapazes o culto da honra e o da verdade, o sentimento da piedade, só preparariam desgraçados. É lícito educar uma criança numa moral que já não tem curso -se é que o teve algum dia- e recomendar-lhe virtudes que só a tornarão mais fraca na batalha humana, num mundo onde a brutalidade e o egoísmo todos os dias conquistam terreno?..."(43).

Daqui deriva a proposta do nosso autor para se "... lançar as bases de uma nova pedagogia e preparar as crianças para uma disciplina maior. Formar homens novos para um mundo novo..."(44).

### 3.2.2. A Escola do Exército

Brandão, como é sabido, enveredou pela carreira das armas, tendo sido oficial do Exército Português, no qual progrediu até à patente de Major. Oficial de carreira, frequentou a Escola do Exército, circunstância da qual nos deixou, também, algumas recordações.

Recordações dos professores, desde logo. Teceu, sobre eles, uma consideração genérica e recordou dois que a comprovavam, um pela positiva, outro pela negativa. Os professores, pensava o nosso escritor, para manterem a disciplina e o respeito dos alunos, deviam ser competentes, por certo, mas deviam também saber impor-se: "Ai do homem que eles [,os alunos,] sentiram fraco! ai daquele que não souber perfeitamente o que ensina!..."(45).

A julgar pelo que nos escreveu, um dos seus professores da Escola do Exército, identificado como Dias Costa, deveria saber bem que assim era, ou talvez até tivesse sido do exemplo deste que o nosso autor extraíu a sua tese. Ouçámo-lo: "Havia lá cadeiras tremendas, não pelo que valiam, mas pelo terror profícuo que o lente sabia espalhar e que se transmitia de geração em geração. A pior -os *planos cotados*- era ensinada pelo Dias Costa, excelente pessoa, com um aspecto feroz. Ele sabia perfeitamente que os rapazes só se mantêm na disciplina pelo terror..."(46).

Não o sabia, ou, pelo menos, não era capaz de infundir terror nos alunos um outro lente, de alcunha o Peru, de onde as liberdades desrespeitosas dos cadetes para com ele: "Ainda agora me sinto vexado, como no dia em que um atrevido atirou do alto do anfiteatro um punhado de milho sobre um pobre coronel de engenharia conhecido pelo Peru..."(47).

Criticou Raul Brandão os conteúdos e os processos de ensino vigentes na Escola do Exército ao tempo em que nela tinha estudado. Aqueles para nada serviam e estes eram anacrónicos, pois tão só se valiam da teorização, não contando, nunca, com a experimentação prática -"Na Escola do Exército ensinavam (...) coisas inúteis (...).

Pólvoras -e não havia um gabinete de química; fortificações pelos livros, fórmulas pelas sebetas, prelecções pelos lentes -e pouco mais..."(47).

Mais ainda: no caso da arma de Cavalaria, o nosso autor testemunhou que o ensino não chegava, sequer, a ser livresco. Os futuros oficiais de Cavalaria não estudavam, pura e simplesmente -"A Cavalaria, no meu tempo, era dispensada de estudar: não abria livro (...). Os rapazes de Cavalaria nem livros tinham..."(48). Se não tinham livros tinham, contudo, treino de equitação -"[A Cavalaria] não era dispensada do picadeiro, onde um tenente (...) só admitia alunos que fossem centauros..."(49). Daí que a estes cadetes sobejasse tempo e disposição, durante o seu percurso escolar, para levarem uma vida ociosa, como aconteceu com um colega de habitação do nosso autor, "... que passava os dias agarrado à guitarra, cantando com voz rouca a vida, o amor, o sonho e a Escola..."(50).

### 3.2.3. Outras memórias e reflexões pessoais

Nas suas *Memórias*, defendeu Raul Brandão o ensino universal, gratuito, obrigatório e religioso. Fê-lo em *Vale de Josafat*, no capítulo "Balanço à vida" (51), no contexto da formulação de votos de uma maior justiça social, entendida como um modo de repor neste mundo anticristão a lei de Deus - "Este mundo em que vivemos, escreveu ele, é uma mentira monstruosa. É um mundo anticristão (...). Tudo se resolvia pela lei de Deus..."(52). E o nosso autor, quase em tom profético, desfiou o rol das suas esperanças, as quais concretizariam, no mundo, a lei de Deus ou, no mínimo, a lei humana bondosa: esperança, primeiro, no fim da exploração do homem pelo homem e, depois, em todo um conjunto de medidas de justiça social, entre as quais a esperança num ensino nos moldes atrás referidos, o qual volto a referir, agora utilizando as palavras de Brandão:

"Espero pelo dia em que a instrução seja realmente gratuita e obrigatória para todos -e o ensino religioso. Quero o culto de Deus vivo nas escolas..." (53).



Também em *Vale de Josafat*, mas agora no capítulo "Sidónio"(54), surge uma memória que interessa aqui registrar. Justificando o eclodir do sidonismo, Raul Brandão apontou a corrupção generalizada do aparelho de estado, exemplificando, entre outros casos, com o ministério responsável pela educação: "É que toda a gente está farta dos políticos. Segundo o Carvalho Mourão, as roubalheiras eram tremendas. Um país a saque. No Ministério da Instrução, que é o ministério onde se pode roubar menos, os desperdícios eram tremendos na propaganda..." (55).

Finalmente, ainda no mesmo volume, no capítulo "Algumas notas e uma velha sem importância", o nosso escritor, ao descrever o modo como a vida se modificara nas primeiras décadas do século XX, maxime após a Primeira Grande Guerra, tocou a crise da instituição familiar e socorreu-se do testemunho pertinente de um professor lisboeta: "A família dissolve-se. Um professor de Lisboa, falando-me dos rapazes que andam agora nas escolas, disse: -Os rapazes ainda lá iam... mas não encontram amparo nenhum em casa, nem no pai, nem na mãe, nem nos tios. É tudo a mesma mixórdia..."(56).

### 3.3. A questão das élites

O último capítulo de *Vale de Josafat*, também, portanto, o derradeiro das *Memórias*, dedicou-o Raul Brandão à reflexão sobre a questão das élites portuguesas. O título do capítulo é "Sangue", porque foi admitindo a relevância de factores de ordem rática, no que explicitamente se remeteu a Sampaio Bruno, que o nosso escritor tratou esta problemática. Numa noite em que deambulava pelo Porto, acompanhando, entre outros, Basílio Teles e Sampaio Bruno, ouvira Brandão a este a seguinte explicação sobre a causa da nossa decadência nacional:

"Escusam de procurar... a nossa ruína não vem dos políticos nem do regime. Mudaremos o regime e ficaremos na mesma. O mal é mais profundo -o mal é da raça..."

' O mal é da raça. Se quisermos modificar o País, temos de fazer exactamente o mesmo que se faz com os cavalos, temos de mandar vir homens do Norte, ingleses, escandinavos ou suecos..."(57).

O nosso autor concordou com esta reflexão de Bruno e, a partir dela, acabou por defender que a questão da nossa decadência era uma questão de raça, sim, mas, fundamentalmente, da raça das *élites*, não tanto da raça do povo, pois, entendia ele, havia que distinguir, na população de Portugal, entre o povo propriamente dito e o escol que, cumprindo uma função educativa, o guiava, o conduzia e, de acordo com esta distinção, havia também que utilizar dois pesos e duas medidas para avaliar a importância do factor hereditário :

"... a causa principal da nossa decadência foi, não a raça mas a falta de *élites*. A raça, o povo, é o mesmo, com as qualidades e os defeitos que sempre teve; as *élites*, duma origem diferente e superior, é que desapareceram, primeiro afogadas em sangue negro e, por último, no desastre de Alcácer Quibir..."(58).

E por isso, di-lo-á mais adiante no mesmo texto, "Desde Alcácer Quibir (...) faltam as *élites*..."(59), sendo que, por tal, se deverá entender não que à rudeza do sangue do povo se juntou a fatalidade do desaparecimento, nas areias do deserto, da nata das *élites*, que permaneciam racicamente diferentes do povo que conduziam, mas antes que o transe de Alcácer Quibir tinha sido, em si mesmo, fruto de uma degeneração que, havia tempo, minava o sangue das *élites*. Atente-se nas palavras que o próprio Raul Brandão escreveu:

"Esta história secreta, a das famílias nobres, a dos livros das linhagens, a dos japões e da pimentinha do Brasil, a história, enfim, do sangue é que explicaria cabalmente o derranque da raça dirigente até ao episódio de Alcácer Quibir..." (60).

Temos, então, que, quando Brandão, para além do que já analisámos, ergueu em tese a ideia de que, e cito-o de novo, "A nossa decadência começa com as conquistas, não por causa do ouro mas por causa dos cruzamentos..."(61), estava a ter em mente a origem e continuidade sanguínea das *élites* condutoras da grande massa dos portugueses. Essa origem sanguínea, era, para ele, a das raças do norte da Europa; delas descendiam as nossas *élites* e a elas, por intermédio destas enquanto se mantiveram incólumes, não misturadas, deviam os portugueses as suas atitudes mais

elevadas, como a solidariedade -"A solidariedade devemos-la aos godos..."(62)- e tudo o mais que, de grande, Portugal houvesse feito:

"Todos os fretes que não nos estavam destinados fazemo-los arrastados por essa *élite* que nos deslumbra: os reis e os fidalgos de outra raça -a raça nórdica (...). Foi com o celta e o galego que a raça nórdica fez todos os extraordinários fretes da nossa história, agregando-lhes outros elementos que estão lá para o fundo -o berbere, o mouro, o preto, raças subjugadas, que não levantam a cabeça..." (63).

Para, simultaneamente, explicitar e confirmar o seu pensamento sobre esta matéria, o nosso escritor recorreu a alguns exemplos bebidos na História de Portugal. Exemplos, como ele mesmo escreveu, de "... figuras loiras que batalharam (...) por ideias fora da realidade imediata, de que o berbere, o árabe e o moiro são absolutamente incapazes..."(64). É D. Teresa, mãe de D. Afonso Henriques, "... que forma uma corte, reúne os ricos homens e os condes, exerce sobre eles a sua influência pessoal, afirmando-se nesta época (...) o sentimento da Nacionalidade..."(65). São "... os filhos de D. João I (...), de mãe inglesa e que são das maiores figuras da nossa história..."(66). São, ainda, os que "...não nos deixam respirar e nos levam por mares nunca dantes navegados, arrastando com o terror e o mistério..."(67). É, enfim, o próprio D. Sebastião, que "... é o tipo dum fim da raça (...) [e que] obedece ao impulso da raça de que é o último representante: vai fundar em Marrocos o grande império, vai continuar o sonho dos heróis..."(68).

Termino lembrando que Raul Brandão viu na Literatura Portuguesa, inclusivamente, um suporte destas suas posições. Para ele, até ao século de novecentos, a nossa Literatura, exceptuando Camões (manifestamente nórdico, em sua opinião), pouco valor tinha, só tendo começado a agigantar-se com Garrett, que, frisa-o Brandão, possuía sangue francês. Eis as suas palavras:

"É de notar, rapidamente, que a nossa literatura nos oferece exemplos da mesma tese: Camões é o tipo perfeito da raça nórdica; Garrett é francês (...). O português puro, o português português, não tem literatura até ao século dezanove. A nossa literatura clássica é intragável: é o produto, com raras excepções, de frades babosos e místicos, que se não podem ler de fio a pavio (...) [e] tem talvez em Gil Vicente o seu maior homem. No fundo daquelas páginas ouço sempre a gaita de foles do galego..." (69).

#### 4. Conclusão

Raul Brandão, nas *Memórias*, deu-nos testemunhos de interesse sobre o Portugal do seu tempo. Nesses testemunhos, deixou-nos alguns sobre educação que chegam mesmo a versar sobre figuras de importância histórico-nacional, mas que, na sua globalidade, manifestam mais a opinião, a impressão, do que a investigação e o raciocínio rigorosos, o que, aliás, é o que, em princípio, se pode esperar de um texto memorialista.

Reflectem as memórias pedagógicas de Brandão alguma da temática educacional própria da época -a influência dos jesuítas na educação, o ensino obrigatório e gratuita, a didáctica livresca e teorizante, a educação religiosa nas escolas, o valor especial da infância no contexto da vida de cada homem...- que encontramos tratada com outra profundidade em grandes pedagogos de então.

Pensando nas crianças e nos adolescentes, Brandão propôs, não se preocupando, aqui, em desenvolvê-la, uma pedagogia que formasse homens novos para um mundo novo. Sobre o sentido desta proposta, tal como a apresentamos nos dois últimos parágrafos do ponto 3.2.1. desta comunicação, chamo a atenção para o facto de ficarmos sem saber se, com ela, Raul Brandão quis legitimar uma educação para a realidade do uso de meios perversos, da concorrência e da lei feroz do individualismo, ou se, pelo contrário, quis exprimir alguma confiança no ser humano, uma restea de esperança que fosse, e na sua capacidade de construir uma realidade nova, diferente, para melhor, daquela que ele, Brandão, constatara e em que vivera. Isto é, não fica suficientemente claro se o que Raul Brandão propôs foi uma nova pedagogia e nova porque diferente daquela que sustentara a sua educação familiar e, conseqüentemente, mais adaptada à crueldade da vida, ou se, pelo contrário, pretendeu uma pedagogia que fosse nova porque respeitadora de valores mais elevados e, assim, capaz de contribuir para uma renovação moralmente mais positiva do Homem e para a transformação da face dura e cruel da realidade. Por mim, e perdoe-se-me a intromissão pessoal, desejaria que fosse este último o sentido a atribuir à proposta de uma nova pedagogia feita por Raul Brandão.

Julgo poder concluir-se que o nosso autor pretendia que, tendo a raça pendor importante, talvez até quase exclusivo, na construção do carácter de um povo, ela não deixava também de ter influência na formação do carácter do escol condutor desse povo. Porém, o modo como Brandão fez a apologia destas ideias, leva-nos a pensar, com fundamento, que, nas *Memórias*, a isto reduziu a interpretação e a solução do problema que lhe suscitou tais cogitações - a decadência nacional.

Tendo mesmo chegado a tentar comprová-las apontando alguns exemplos históricos, estas ideias, para mim inaceitáveis, tiveram sentido para Brandão. Com isto, não estou a afirmar, claro, que o autor pode ser apodado de racista no sentido em que, depois da infeliz experiência histórica a que ele já não assistiu e que, por certo, não aplaudiria, é hoje entendida esta palavra. Todavia, não posso deixar de dizer que creio convictamente que se houve lição dada pelos tempos naquela dúzia de anos imediatamente posteriores ao ano da publicação da obra em que Raul Brandão abordou este assunto(70), foi a da negra e triste página que, no extremo da sua politização, estas ideias escreveram na História da Humanidade.

## Notas

- (1) Cfr. Brandão, Raul, *Memórias*, vol. I, 2ª ed., Ed. da Renascença Portuguesa, Porto, 1919, p. 30.
- (2) Ibidem.
- (3) Ib., p. 65.
- (4) Ib., p. 81.
- (5) O registo completo desta conversa encontra-se em Brandão, Raul, *Memórias*, vol. II, *Perspectivas & Realidades*, Lisboa, s/d, pp. 151 a 154.
- (6) Ibidem, p. 154.
- (7) Ib., p. 207.
- (8) Ib., p. 203.
- (9) Ib., p. 197.
- (10) Cfr. Brandão, Raul, *Vale de Josafat: Memórias*, vol. III, *Perspectivas & Realidades*, Lisboa, s/d, p. 44.
- (11) Ibidem.
- (12) *Memórias*, vol. I, pp. 271-291.
- (13) Ibidem, p. 291.
- (14) Ib., p. 282.
- (15) Ib., p. 283.
- (16) *Memórias*, vol. II, p. 119.
- (17) *Vale de Josafat: Memórias*, vol. III, p. 37.
- (18) Ibidem, pp. 79-88.
- (19) Ib., p. 81.
- (20) Ib., p. 82.
- (21) Ib., p. 81.
- (22) Ib., p. 119.
- (23) Ib..
- (24) Ib., p. 120.
- (25) Ib., p. 96.

- (26) *Memórias*, vol. I, p. 16.
- (27) *Vale de Josafat: Memórias*, vol. III, p. 107.
- (28) *Ibidem*, p. 109.
- (29) *Ib.*, p. 116.
- (30) *Ib.*, p. 117.
- (31) *Memórias*, vol. II, p. 176.
- (32) *Ibidem*, p. 175.
- (33) *Ib.*.
- (34) *Ib.*.
- (35) *Ib.*.
- (36) *Ib.*, p. 176.
- (37) *Ib.*, p. 175.
- (38) *Ib.*.
- (39) *Ib.*, p. 177.
- (40) *Ib.*.
- (41) *Ib.*.
- (42) *Ib.*.
- (43) *Ib.*.
- (44) *Ib.*.
- (45) *Ib.*, p. 178.
- (46) *Ib.*.
- (47) *Ib.*.
- (48) *Ib.*.
- (49) *Ib.*.
- (50) *Ib.*.
- (51) *Vale de Josafat: Memórias*, vol. III, pp. 7 a 22.
- (52) *Ibidem*, p. 20.
- (53) *Ib.*, p. 21.
- (54) *Ib.*, pp. 65 a 78.

(55) *Ib.*, p. 66.

(56) *Ib.*, p. 80.

(57) *Ib.*, p. 189

(58) *Ib.*, p. 190.

(59) *Ib.*, p. 199.

(60) *Ib.*, p. 197.

(61) *Ib.*, p. 195.

(62) *Ib.*, p. 193.

(63) *Ib.*, p. 164.

(64) *Ib.*, p. 192.

(65) *Ib.*, pp. 192-193.

(66) *Ib.*, p. 198.

(67) *Ib.*, p. 194.

(68) *Ib.*, p. 197.

(69) *Ib.*, p. 99.

(70) *Vale de Josafat*, o terceiro e último volume das *Memórias*, recordo-o, foi publicado em 1933, três anos volvidos sobre o passamento do escritor.



## **Bibliografia**

### **1. De Raul Brandão**

*Memórias*, vol. I, 2ª ed., Ed. da Renascença Portuguesa, Porto, 1919.

*Memórias*, vol. II, *Perspectivas & Realidades*, Lisboa, s/d.

*Vale de Josafat: Memórias*, vol. III, *Perspectivas & Realidades*, Lisboa, s/d.

### **2. Sobre Raul Brandão**

AA.VV., *Ao encontro de Raul Brandão (Actas do Colóquio)*, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa/Lello Editores, Pporto, 2000.

AA. VV., *Raul Brandão: homenagem no seu centenário*, Guimarães, 1967

Andrade, João Pedro de, *Raul Brandão: a obra e o homem*, Arcádia Editora, Lisboa, s/d.

Castilho, Guilherme de, *Vida e obra de Raul Brandão*, Bertrand, Lisboa, 1979.

Chaves, Castelo Branco, *Raul Brandão*, Seara Nova, Lisboa, 1934.

Ferro, T. Ramiro, *Raul Brandão et le Symbolisme Portugais*, Coimbra Editora, Coimbra, 1949.

Vilhena, A. Mateus, "Introdução", em *Raul Brandão - Teixeira de Pascoaes: Correspondência*, Quetzal Editora, Lisboa, 1994, pp. 11-38.

# Da educação à filosofia em Teixeira de Pascoaes

## 1. Introdução

Teixeira de Pascoaes deixou-nos um importante conjunto de ideias sobre educação que só se tornam completamente inteligíveis quando se exploram as concepções filosóficas, e mesmo as teológicas, para que apontam. Nesta comunicação apresentar-se-á sumariamente a pedagogia pascoaesiana e a sua fundamentação filosófica.

Quanto às ideias sobre educação, começa-se por esclarecer a fulcral concepção pascoaesiana sobre a infância. Parte-se daqui para aquela que, por ser conforme a tal concepção, Pascoaes julgou ser a verdadeira educação: a educação poética, como conviemos chamar-lhe. A esta educação contrapôs o autor outras formas de educação, sobretudo a escolar, pelo que também a elas aludiremos. Aborda-se, por fim, a reflexão do amarantino sobre a educação portuguesa.

Segue-se a referência às concepções filosóficas pascoesianas fundamentadoras da pedagogia, referência esta que incide sobre as temáticas do conhecimento, do ser, do homem, de Deus e da Saudade.

## 2. A educação

### 2.1. A concepção de infância

Que a infância que ele próprio teve o marcou profundamente, demonstrar-se-ia pela análise das ideias sobre a sua meninice que surgem ao longo da sua extensa e diversificada obra. Pascoaes por várias vezes recorda os seus primeiros e infantis

tempos e, ao fazê-lo, considerou-os como uma idade geradora de amor: amor à natureza, à casa familiar, às pessoas... um amor sempre tão forte que não permitia que, pelo menos em espírito, se perdessem os seres amados na infância.

Esta luz de amor sob a qual Teixeira de Pascoaes viu a sua infância, permitiu-lhe caracterizar esta primeira fase da vida humana de modo a valorizá-la positivamente. Friso, porém, que se bem que se não possa desprezar a importância da sua própria vivência, o Saudosista teve sobretudo em conta não esta ou aquela infância, mas a infância em geral, isto é, concebeu-a como entidade superior à circunstância concreta em que é vivida por cada criança: "A infância existe mais do que as crianças; e mais do que os velhos a velhice. O que existe é a infância, a mocidade e a velhice passando através de nós, como a aurora, o dia e a noite através do mundo..."(1).

Para o nosso poeta, a infância era uma idade alegre e paradisíaca – "Aurora! infância! riso / Visão do Paraíso..."(2) -, uma idade angélica – "Divaga o meu fantasma de criança: / O anjo que sobrevive à criatura..."(3) - e angélica porque de pureza imaculada e harmonia imperturbável: "A infância é um ambiente imaculado. Repare o leitor numa criança. Que harmonia se desprende da sua angélica expressão! Nem o mais leve contraste lhe perturba a placidez radiosa..."(4).

Alegre, paradisíaca, angélica, pura e harmoniosa, não admira que a infância fosse ainda considerada pelo nosso autor, numa passagem em que também evoca aqueles a que também chamou os seus "...tempos fabulosos..."(5), "...a idade de ouro cantada por Virgílio..."(6). Ela era, portanto, o período mais valioso da vida humana, de onde que o poeta louve aqueles que teimosamente, nela querem sempre permanecer: "Eu vos abenço, malucos, lunáticos, mágicos, criminosos, poetas! e os que saem para a rua sem chapéu por divino esquecimento! e os que vão a falar sós pelos caminhos... e os que olham a lua, latindo intimamente... e os que não se conformam, os que não seguem a lei nem o costume - todas as criaturas onde o anjo da infância sobrevive..."(7).

Mas a excelência, a superioridade da infância, devia-se não só a o amarantino a encarar como a mais perfeita das idades humanas, mas, mais ainda, como uma idade divina. Idade sagrada, assim a adjectivou logo numa das suas primeiras obras – "... criança que fui, nos tempos do Passado, /Em mim revive, e sinto-me sagrado!"(8).

O poeta-filósofo concebeu, pois, a infância como mais do que uma idade – “A infância vive sempre connosco...”(9) -,concebeu-a como o amor, a alegria; a inocência, a pureza, como aquilo que de bom há no homem, como a sua dimensão divina, eterna, por isso mesmo assim se compreende que tenha afirmado que “A infância não morre. É a divindade da igreja que nós somos...”(10) e que ela peculiarmente se manifeste no espírito poético, ou não fosse “... a inspiração do Poeta (...) a sua infância sobrevivendo...”(11).

Divina e própria dos poetas, eis, para Teixeira de Pascoaes, a infância na sua excelência.

## **2.2. A educação poética**

### **2.2.1. A poesia como educação**

Pascoaes viu como condição necessária à plena realização do homem a ascensão espiritual, a superação da trama própria da circunstância material que o rodeia. Tal tarefa, para o nosso autor, só seria realizável pela poesia:

**“A nossa esperança está na poesia verdadeira, de encontro a todos os desesperos, desde o Antero (...) ao Camilo (...)”**

**‘Sem Poesia não há Humanidade. É ela a mais profunda e a mais etérea manifestação da nossa alma (...). Aperfeiçoando o ser humano, afasta-o do antropóide e aproxima-o do antropos, (... ) ser o coração e a consciência do Universo; o sagrado coração e o santo espírito. Eis o destino do homem desde que se tornou consciente...’** (12).

É aqui que encontramos a pedra-de-toque para a compreensão da concepção pascoaesiana de educação. O Saudosista entendeu por educação o processo de aperfeiçoamento .do antropóide capaz de fazer dele um verdadeiro homem, isto é, um ser que é a consciência do cosmos, a força evolutiva mais imaterial da natureza e, portanto, a mais avançada. Tal processo, todavia, só se cumpriria cabalmente se fosse desenvolvido e orientado pela verdadeira poesia. Era a poesia, para Pascoaes, que, mais do que a religião, a arte e a filosofia, era a grande educadora da humanidade, sendo os seus agentes, os poetas, os maiores educadores:

**"A Poesia (a verdadeira poesia) é a síntese superior da Religião, das artes e da filosofia. Foram os poetas que criaram os deuses pagãos (...). E foram os poetas como S. Paulo e S. João que derramaram no mundo a fé cristã, concebida também pelo mais divino de todos os poetas: Jesus Cristo (...)."**

**'A poesia, ou se chame música de Beethoven, ou pintura de Rafael, ou platonismo de Platão, ou cristianismo de Cristo, ou tolstoísmo de Tolstoi, tem sido sempre a grande educadora da alma humana, insinuando-lhe os mais belos sentimentos, como seja o amor, a piedade, o bem, a justiça: sentimentos que são a maior glória do homem; e, tornando-o um animal perfectível, o destacam luminosamente de todos os outros animais..." (13).**

Condutora para a espiritualização e propiciadora da revivescência da infância, a educação poética difere, para melhor, de outros tipos educativos, quais sejam o científico e aquele que aqui referimos como o da boa educação social. Quanto a esta última, devemos salientar que Pascoaes, ao ter visto na poesia o caminho para o avatar do antropóide em antropos, elegeu como educadores aqueles que se distinguiram da trivialidade do convencionalismo social, das regras deste mundo. Quanto ao primeiro, não o tendo rejeitado em termos absolutos, não hesitou, contudo, em o submeter ao tipo poético de educação:

**"A perfeição moral, eis aí o que necessitamos de atingir. E é por isso que eu afirmarei esta verdade insofismável, de acordo com os maiores espíritos modernos: a grande revolução afazer é nas almas. Relacionar a alma humana, combater-lhe os velhos e grosseiros instintos e cultivar (...) o amor do próximo, a bondade, a caridade (...)"**

**'Não podemos amar aquilo que não compreendemos. E para que o poder de compreensão aumente em nosso espírito, é necessário educá-lo. E a falta de educação é o maior mal (...). A educação, eis tudo. Não basta adquirir os conhecimentos que a ciência nos fornece. O mais essencial é adquirir os sentimentos superiores e delicados que a Poesia, abrangendo todas as artes, religiões e filosofias, transmite à nossa alma. Ilustrar sim; mas ainda mais educar. Educar, eis tudo..."(14).**

## 2.2.2. Perfil pedagógico dos poetas

Pascoaes não negou que o poeta fosse um homem semelhante aos outros, que, como eles, não fosse um ser oriundo da natureza, não negou que ele lhe pertencesse – “Os poetas pertencem à Natureza como as árvores e os bichos. Alguns são animais raivosos; mas não enjeitam a vida, não repelem a chama que os abraça e ardem até à última faúlha...”(15). O que o amarantino sustentou foi que o poeta superava o género humano pela capacidade que tinha de ultrapassar o passado evolutivo de onde procedia, de se libertar das suas raízes simiescas e se lançar à conquista de um futuro em que, sobre uma forma de vida passível de ser evolutivamente superada, imperasse a nova forma de vida passível de a superar, tal como aconteceu com esse poeta imenso que foi Saulo de Tarso: “O judeu ficou morto, atrás dêle, que vaia caminho do Futuro. Agora não há judeus, nem gregos, nem romanos: há o homem. Não há nações: há o mundo (...). «As cousas velhas passaram». Eis o grito dum Poeta original...”(16).

Todavia, Pascoaes não entendeu que os poetas se devessem isolar dos outros homens; antes pelo contrário, deviam, também como São Paulo, viver “...misturados com os companheiros (...) e, ao mesmo tempo, num plano superior onde a realidade vulgar não tem o menor sentido...”(17). Partilhando da vida do comum dos mortais, mas tendo por horizonte, simultaneamente, a superior vida etérea, o poeta é educador porque, participando da vida dos outros homens, os eleva consigo à realidade espiritual. A função pedagógica do poeta é conduzir, é educar aqueles com quem convive afastando-os do estado meramente material e levando-os à consciência da existência e superioridade de um destino espiritual conferidor de sentido à vida humana. Os poetas, para Pascoaes, eram responsáveis por anunciar à humanidade a vida superior, não guardando para si, como precioso segredo, a sua fruição: “O Poeta alcança os píncaros da Vida; e vem depois contar aos outros homens a paisagem contemplada...”(18).

Para o Saudosista, o progresso espiritual da humanidade era sempre devedor da poesia. Para ele, foram os poetas quem, desde logo, educou os homens para os valores da civilização, tendo-os elevado, assim, a uma forma de vida já mais espiritual do que a simples vida primitiva:

"...as almas excepcionais é que foram excepcionalizando a alma humana e lhe deram justiça, amor e piedade.'

O cântico poético foi que adormeceu, pela primeira vez, a fera que existia dentro homem e que era o seu próprio interior.."(19).

Educadores que foram da animalidade humana para a civilização, os poetas foram, ainda, o garante da continuidade desse processo educativo, no qual o nosso autor viu, também, uma dimensão moral, porque o considerou de superação de um estado que classificou como sendo de mal: "O cântico poético (...) é (...) que continua a adormecer os impetus maus, criando energias novas d'amor que sepultam, cada vez mais fundo, a primitiva féra..."(20). O progresso espiritual da educação poética entendeu-o o poeta-filósofo, pois, também como desenvolvimento moral, mas desenvolvimento moral conforme à matriz cristã:

"O trabalho do poeta é humanizar os sentimentos, tão carregados de animalidade, e aproximá-los da nossa consciência (...).'

"Humanizar os sentimentos é pô-los ao serviço da «verdade» moral que reside no Evangelho..." (21).

O poeta, enfim, educando os homens para a verdade, eleva-os até ao divino, guia-os, qual timoneiro, até ao reino etéreo e, assim, torna-se o autor da elevação espiritual da humanidade até ao ponto infinito em que ela e Deus se unem; em *Arte...*, como em nenhum outro texto, Pascoaes exprimiu esta sua ideia com arrebatadoras palavras:

"Deus é o Homem infinito. E o poeta fala, entre os homens, a linguagem de Deus, para que eles se reconheçam na sua própria natureza etérea e progridam moralmente. O poeta auxiliando a alma popular (...) mostra-lhe o rumo divino que ela deve seguir, acende-lhe, no coração, todos os sentimentos que nimbam de eterna claridade a pobre sombra humana.

Quem fez comunicar os homens com Deus foi o poeta. E os homens, desde então, conceberam, além da sua existência animal, uma outra, mais bela, (-) para que devem tender as suas mais altas aspirações..."(22).

## 2.3. A crítica da educação acadêmica

### 2.3.1. A desvalorização do saber racional e científico-acadêmico

Como já se viu, para Teixeira de Pascoaes a verdadeira sabedoria era a poesia. Sendo educadores, os poetas eram também sábios, não sábios daquele saber construído pela razão científica, mas sábios do mito, pois que é a este que a poesia pertence, como o afirmou ao narrar um dos idílios amorosos de Camilo: "Os dois pertencem à Mitologia, a Luíza como aurora de mulher, e Camilo como aurora de Poesia. Existem ambos no interior dum sonho, em que se transfiguram e ocupam um outro espaço, onde a carne é verbo e a rosa é primavera..."(23). Para a ciência, segundo Pascoaes, nunca assim seria; a carne seria carne e a rosa seria rosa. A ciência veda o caminho ao sonho poético e, por isso, ele considerou-a um túmulo, o cemitério onde se deposita o cadáver da realidade:

**"A sciencia é como um túmulo, onde jazem as cousas e os seres metidos em plumbeos nomes derivados do grego e do latim (...)"**

**"Olhae as pobres flôres agonisantes, prisioneiras dos seus nomes feitos de ruidos bárbaros! Ei-las ao longo dos jardins, chumbadas á horrível etiqueta! Todas soffrem do nome que lhes foi imposto, e as suas pétalas chamam pelo outomno..."(24).**

Vendo na sabedoria racional a impossibilidade de abertura ao sonho, às visões poéticas, o poeta-filósofo mais a desvalorizou por, dentro dos seus cânones, não haver lugar para o conhecimento da realidade etérea que, partindo da realidade concreta, os poetas alcançam.

Em geral, e além das pessoas dos sábios, o amarantino condenou a mentalidade positivista pelo seu cariz inquisitorial relativamente a qualquer cogitação tendencialmente espiritualizante, a qualquer reflexão que ousasse aventurar-se para lá do tangível, vendo nos que assim procediam "...certos tipos curiosos que aparecem, pelo menos, atravez das suas palavras, enodoados de fumo, esgrimindo, furiosos, contra tudo o que cheire a alma, raça, tradição e outras palavras suspeitas de espiritualismo, com a pesada bengala dividida em centímetros e milímetros..."(25), tipos curiosos estes que, porque "...talham o próprio perfil, a própria alma a golpes de filosofia e de sciencia..."(26), se constituíam dignos de estudos, mas apenas de estudo zoológico, pois que, "Por meio d'eles, se prescruta a origem da creatura humana..." (27), a origem simiesca da criatura humana, claro!



Aveso à ciência, Pascoaes também criticou os procedimentos metodológicos normais do labor de investigação científica, como o do recurso a fontes que se citam para confirmar uma tese em demonstração. Na polémica saudosista, António Sérgio, no artigo *Explicações necessárias...*, citava alguma bibliografia em sua defesa. Teixeira de Pascoaes, ao retorquir em *Mais palavras...*, foi taxativo no desprezo demonstrado pela investigação assim realizada, à qual não deu mais valor do que uma simples bisbilhotice:

**"Não tenho tempo de folhear livros, nem o meu espírito se contenta com essa bisbilhotice intelectual, que trata de saber o que os outros dizem..." (28).**

### 2.3.2. A escola

Teixeira de Pascoaes não poupou críticas à escola, Em *O Empecido*, por exemplo, colocou na boca de Joaquina, a mãe da pequena pastora Isabel, a afirmação de que na escola só se aprendiam tolices:

**"Cala-te! Andaste na aula para aprender tolices (... )."**

**"A Joaquina era contra as aulas, em nome de Santa Rita, advogada dos impossíveis, a verdadeira Santa..." (29).**

Nesta mesma obra, Maria, mãe de António, o namorado de Isabel, estabelece entre professores, médicos, juizes e padres uma comparação baseada na convicção de que todos eles possuem um saber parcelar, unia visão particular e restrita da realidade, incapaz, assim, de se constituir em conhecimento globalizante e superior. Fala António e responde Maria, sua mãe:

**"- (...) Não acredito nos mortos, nem o meu professor acredita."**

**"- Os professores só acreditam no ABC... E os médicos só acreditam na Medicina, e os juizes só acreditam na justiça, e os padres só acreditam na Religião..." (30).**

A escola só serve para aprender tolices, os professores mais não sabem do que o alfabeto, "...a Academia destroe a Poesia..." (31), dirá o nosso poeta em *Santo Agostinho...* A ideia estrutural da crítica pascoaesiana à escola era a sua diferença, quando não incompatibilidade, relativamente à verdadeira poesia. A escola, para Teixeira de Pascoaes, não formava poetas, nem jamais o poderia fazer, porque "...um poeta é-o desde sempre, desde as árvores e os pássaros..." (32); logo, não necessitava de ser formado por nenhuma instituição académica.

## **2.4. A educação portuguesa**

### **2.4.1. Orientações fundamentais da educação nacional**

Pascoaes propunha para a educação nacional que, antes de mais, ela fosse realmente uma educação nacional, uma educação genuinamente portuguesa. Depois, deveria ser simultaneamente sentimental (espiritual) e prática, isto é, deveria promover « ... uma vida superior e, ao mesmo tempo, de trabalho fecundo e livre...»(33). As demais orientações básicas da educação nacional que Pascoaes formulou, sem entrarem em contradição com a primeira orientação, obedecerão a esta orientação preconizadora de uma orientação simultaneamente prática e sentimental. São elas as seguintes: educação artística, física e para a saúde e beleza; educação para o trabalho e para a criação de riqueza material; educação do génio aventureiro português; educação para a unidade nacional e para o patriotismo; educação moral para o heroísmo e sacrifício; educação saudoso-messiânica.

### **2.4.2. A organização da educação portuguesa**

#### **2.4.2.1. O ensino**

Pascoaes discorreu fundamentalmente sobre a organização dos níveis primário e secundário do ensino, tendo feito, para ambos, a proposta de uma orientação nacionalista do ensino que obteria superior concretização através do estudo da história, tanto da de Portugal como da universal.

Defendeu, em termos de objectivos, que a instrução primária criasse portugueses autênticos, conhecedores da alma da sua raça, e que o ensino secundário reforçasse este objectivo de criar portugueses autênticos.

Quis que a tutela do ensino primário fosse entregue aos municípios e, implicitamente, quis que a do secundário fosse da responsabilidade do governo central, pois defendeu a organização deste grau de ensino a nível nacional.

Quanto a conteúdos programáticos, propôs que, para além do currículo normal, a escola primária ministrasse também a história do município a que pertencia e que, nos liceus, no âmbito das disciplinas de literatura e/ou de História de Portugal ou, preferencialmente, numa disciplina autónoma, se estudasse a arte de ser português.

#### **2.4.2.2. Educação extra-escolar**

Pascoaes defendeu uma educação familiar assente no modelo da família patriarcal, que integrasse a criança na tradição familiar, entendida esta como algo dinâmico e não como algo estático.

Defendeu, também, uma educação comunitária municipal que elucidasse os municípios sobre a história, economia e cultura do seu município contribuindo, assim, para o desenvolvimento deste.

Defendeu, ainda, uma educação comunitária nacional para o renascimento pátrio e o advento da era lusíada, centrando-se a sua reflexão sobre esta vertente da educação portuguesa fundamentalmente na Renascença Portuguesa.

### **3. Da educação aos seus fundamentos filosóficos**

Expostas genericamente as ideias de Teixeira de Pascoaes sobre a educação, importa assinalar as suas concepções de cariz filosófico que melhor nos elucidam as concepções pedagógicas, porque com elas se prendem e as fundamentam.

Se o que pretendemos é assinalar as concepções filosóficas fundamentadoras das concepções pedagógicas não são, então, todas as concepções filosóficas presentes em toda a obra conhecida do Saudosista. Ora, Pascoaes valorizou a poesia e os poetas e criticou asperamente o saber científico-racional conservado, transmitido e produzido pela escola. É importante, por isso, que se tenham em conta as concepções pascoesianas de poesia, filosofia e ciência e respectivas relações e sobre a base gnosiológica que sustenta este discurso.

Os poetas eram modelos de homem, o qual era, para o nosso autor, a forma mais evoluída do cosmos, o ponto em que este atingia a consciência. Portanto, é preciso atender às concepções cosmológicas de Pascoaes, o que implicará que também prévia e sumariamente, haja uma alusão às noções basilares que sobre o ser o nosso autor possuía.

Sendo os poetas modelos de homem, necessariamente teríamos que investigar as concepções antropológicas do Saudosista, averiguando aquele que era, para ele, o lugar do homem, no universo, o sentido da sua vida, o seu drama moral, etc..

Mas os poetas, não esqueçamos, eram, para o nosso pensador, educadores do homem para Deus. Torna-se imperioso, então, pesquisar os fundamentos de índole teológica da educação.

É indubitável que, na sua pedagogia, Teixeira de Pascoaes se preocupou com um homem (um povo) particular - o homem português, de cujo génio próprio, a Saudade, não o dissociou na sua reflexão. A Saudade pascoaesiana está associada à reflexão sobre Portugal e esta, por sua vez, remete-nos para o messianismo. O saudosismo pascoaesiano é estruturado pela tríade Saudade-Portugal-Messianismo, a qual também terá que ser investigada. Coloca-se-nos, aqui, o problema de saber se esta dimensão da reflexão pascoaesiana é ou não de carácter filosófico. Não pretendemos discorrer sobre a problemática das filosofias situadas, concretamente da filosofia portuguesa, pelo que, nos parece ser suficiente aceitar a importância de tal reflexão enquanto fundamentadora da educação e inseri-la neste capítulo.

O conhecimento do ser, o homem, Deus e a trilogia Saudade/Portugal/Messianismo

## 4. Fundamentos filosóficos

### 4.1. Fundamentos no âmbito do conhecimento

Pascoaes desconfiou da possibilidade de, pela razão, se alcançar um conhecimento superior. O pensamento do poeta-filósofo toma, assim, uma orientação pelo menos não racionalista.

Admitindo valor às ideias que fossem emotivas, isto é, que não fossem unicamente o resultado de um puro processo abstractivo, dignificou a emoção poética como forma de conhecimento, bem assim como o mito, o sonho e a fé, sobretudo a fé religiosa, Teixeira de Pascoaes defendeu, então, o mito, o onirismo, o emocionalismo poético e a crença, o que significa dizer que, globalmente, o nosso autor sugere-nos ter professado ou ter-se aproximado do irracionalismo no que toca às suas concepções básicas, sobre o conhecimento que nos ajudam a melhor compreender, a fundamentar, as suas ideias pedagógicas.

Deste irracionalismo de fundo derivaram consequências para a sua reflexão de cariz epistemológico. Em primeiro lugar, a oposição às doutrinas apologistas do valor absoluto da ciência, entendida como nível de conhecimento estritamente racional. Em segundo lugar, o irracionalismo pascoaesiano sustentou a defesa do nível poético do conhecimento, da poesia, enfim, por esta ter por objecto uma realidade existente para além do mundo material estudado pela ciência, por um lado, e, por outro lado, por a poesia não estar sujeita a parâmetros metodológicos rígidos mas, pelo contrário, resultar do génio intuitivo, da emoção, dos impulsos próprios dos altos voos do espírito humano, como, também, os irracionaisísimos arroubos místicos. Em terceiro lugar, o irracionalismo de Pascoaes levou-o, na sequência das duas posturas anteriores, a criticar a filosofia sempre que esta propugnasse pela superioridade da ciência, como o levou a elogiar a filosofia sempre que esta se aproximasse da poesia, isto é, sempre que fosse metafísica, intuicionista, espiritualista e mística.

## 4.2. Fundamentos ontológicos e cosmológicos

Quanto às suas concepções ontológicas básicas, o Saudosista, ao afirmar a primordialidade do espírito sobre a matéria, por esta ter sido criada por aquele e não passar de um seu mero reflexo, sugere-nos ter convicções espiritualistas.

Ao reflectir sobre a composição substancial dos seres, Pascoaes não foi um dualista nem um materialista: a matéria, para ele, não era uma realidade autónoma e radicalmente diferente do espírito, nem tão-pouco a única realidade. Pelo contrário, considerou-a uma projecção do espírito inicial e eterno, uma sua manifestação que não comprometia a unidade essencial no espírito dos entes diferentes entre si sob o ponto de vista das suas diversas formas materiais. Para o amarantino, para além da transitoriedade dessas diferentes formas dos entes materiais, havia uma única substância omnipresente: o espírito. Somos, assim, levados a pensar num monismo espiritualista.

Mas somos, também, levados a pensar num evolucionismo espiritualista, pois o ser material, para o nosso autor, não só era manifestação do espírito espiritual, como dele procedia e para ele se dirigia. Era, pois, o espírito que, partindo da sua pureza imaterial inicial, por um processo evolutivo manifestado materialmente, ia do reino mineral para o reino vegetal, deste para o animal e deste para o etéreo até, finalmente, ao imaterial total final. O que se nota, em Pascoaes, é sempre a omnipresença do espírito, agora evoluindo de si para si mesmo.

Sugere-se-nos, pois, um monismo e um evolucionismo nos fundamentos ontológicos e cosmológicos da pedagogia pascoaesiana, mas um monismo e um evolucionismo espiritualistas, pelo que se nos oferece dizer que, quanto ao ser, o espiritualismo (monista e evolucionista) é a grande corrente que marca presença na reflexão do nosso poeta.

## 4.3. Fundamentos antropológicos

O espiritualismo faz-se também sentir nas concepções antropológicas pascoaesianas: ser da natureza material, por um lado, mas já expressão consciente do universo, por outro lado, o homem é um ser em evolução da matéria para o espírito, sendo o sofrimento e a morte referências fundamentais no caminho da sua espiritualização.

Se da visão pascoaesiana da morte se pode dizer que está próxima da de algumas grandes religiões, é no cristianismo que somos levados a pensar quando o nosso autor discorre sobre as relações entre o homem e Deus, exemplificando-as com S. Paulo, não Saulo de Tarso, mas o S. Paulo convertido a Cristo, o que contribui para que pensemos num cristianismo marcadamente paulino.

E se a questão do mal, tal coma Pascoaes a colocou, nos -faz lembrar o desenvolvimento desta temática em alguns pensadores portugueses do final do último século e princípio do presente, não podemos deixar de, novamente, pensar no evolucionismo espiritualista se atendermos à eventual confirmação da suspeita que nos levanta os versos de *Jesus e Pá* que consideram ser bom o que favorece a evolução e mau o que a prejudica, como também não podemos deixar de pensar no optimismo moral cristão ao atendermos à confiança e esperança demonstradas pelo nosso autor numa final vitória do bem. Todavia, só um estudo aprofundado e exclusivamente dedicado a esta problemática permitirá asseverar com rigoroso fundamento aquela que seria a grande corrente presente nas concepções morais pascoaesianas, pelo que colocamos sobre reserva o que, a propósito, se escreveu neste parágrafo.

Pensando, enfim, no modelo antropológico pascoaesiano, sugere-se-nos, agora com mais clareza do que na questão do Bem e do Mal, o cristianismo ou, para sermos mais abrangentes, a tradição judeo-cristã, pois que é o homem adâmico o considerado ideal pelo Saudosista.

O cristianismo, pois, sugere-se-nos como a grande corrente mais próxima da antropologia pascoaesiana.

#### 4.4. Fundamentos teológicos

Pascoaes não negou a existência de Deus, nem passou ao largo deste problema; não foi, então, nem ateu nem agnóstico. Pelo contrário, afirmou a existência de Deus e, porque ao fazer rejeitou a possibilidade de Deus ser conhecido através da razão, a sua posição faz-nos pensar mais no teísmo e não no deísmo.

A sua reflexão sobre as relações entre Deus e o mundo orienta-nos para um criacionismo - Deus criou o mundo - panteísta - Deus não criou a partir do nada, pois a criação é Ele mesmo exteriorizando-Se, imanente, por isso, a todas as criaturas. O teísmo e o criacionismo pascoaesianos apontam, então, para um panteísmo: Deus existe e tudo criou, mas criou *tirando* de Si os seres criados; logo, a criação é o próprio Deus, tudo é Deus.

Para além do panteísmo, a reflexão teológica do poeta-filósofo fundadora da sua pedagogia também nos sugere o cristianismo, um cristianismo lírico e de sabor popular, se não esquecermos a sua confissão de fé no Menino Deus do presépio da igreja da sua aldeia feita nos vibrantes versos do poema *O conflito*, da obra *Cânticos*.

#### 4.5. Fundamentos no âmbito da trilogia Saudade/Portugal/Messianismo

O saudosismo, naturalmente, está presente no pensamento pascoaesiano. Mas, na base da concepção pascoaesiana da Saudade está o judeo-cristianismo (o semitismo) e o paganismo, o primeiro através da dor-lembrança da Saudade, o segundo através da Sua esperança-desejo.

Ligado ao saudosismo pascoaesiano está o patriotismo. Ao reflectir sobre Portugal, Teixeira de Pascoaes sugere-nos traços de lusitanismo, nacionalismo, republicanismo, municipalismo... Mas todos estes influxos sugeríveis neste aspecto da sua reflexão tendem convergentemente para o patriotismo. Um patriotismo não identificável com o xenofobismo ou o chauvinismo, um patriotismo baseado na ideia de que a pátria portuguesa não é a única pátria e de que as pátrias valem por serem seres espirituais que, evoluídos dos seres que lhes são inferiores - os homens e as famílias dessas pátrias --, constituem um passo mais no caminho do cosmos para o ser espiritual absoluto final, mas um passo anterior, menos valioso, portanto, à humanidade e a Deus. O patriotismo pascoaesiano submete-se ao ideal mais alto da humanidade e a Deus.

Finalmente, temos apenas que apontar o messianismo sebastianista de iniludível fundo religioso, que não político ou outro.



## Notas

- (1) *São Paulo*, D. Maria Amélia Teixeira de Vasconcelos (e filhos) / Assírio & Alvim, Lisboa, 1984.
- (2) *Sempre*, em *Obras Completas de Teixeira de Pascoaes (introdução e aparato crítico de Jacinto do Prado Coelho)*, vol. 1, Livraria Bertrand, Lisboa, s/d, p. 172.
- (3) *Ibidem*, p. 164.
- (4) *O Bailado*, em *Obras Completas...*, vol. VIII, p. 200.
- (5) *Livro de Memórias*, em *Obras Completas...*, vol. VIII, p. 62.
- (6) *Ibidem*, p. 71.
- (7) *Verbo Escuro*, 2ª edição, Álvaro Pinto Editor (Anuario do Brasil), Rio de Janeiro, s/d.
- (8) *Sempre*, p. 139.
- (9) *Verbo Escuro*, p. 184.
- (10) *Ibidem*, p. 185.
- (11) *Ib.*, p. 184.
- (12) "João Lúcio", em *A Saudade e o Saudosismo (dispersos e opúsculos)*, [compilação, introdução, fixação do texto e notas de Pinharanda Gomes], D. Maria Amélia Teixeira de Vasconcelos (e filhos) / Assírio & Alvim, Lisboa, 1988; p. 269.
- (13) "Conferência", em *A Saudade e o Saudosismo...*, p. 195.
- (14) *Ibidem*, p. 197.
- (15) *Livro de Memórias*, pp. 254-255.
- (16) *São Paulo*, p. 50.
- (17) *Ibidem*, p. 66.
- (18) *Verbo Escuro*, p. 9.
- (19) "Gomes Leal na miséria", em *A Vida Portuguesa*, Porto, 4 de Março de 1913, pp. 65-66.
- (20) *Ibidem*.
- (21) *Santo Agostinho (comentários)*, Livraria Civilização, Porto, 1945, p. 61.
- (22) *Arte de ser português*, João Teixeira de Vasconcelos e Edições Roger Delraux, Lisboa, 1978, pp. 101-102.

- (23) *O penitente (Camilo Castelo Branco)*, D. Maria Amélia Teixeira de Vasconcelos (e filhos) ! Assírio & Alvim, Lisboa, 1985, p. 34.
- (24) *Verbo Escuro*, p. 104.
- (25) "Portugal e a guerra e a orientação das novas gerações", em *A Águia*, Porto, II série, 1914, nº 31, pp. 30-31.
- (26) *Ibidem*.
- (27) *Ib*.
- (28) "Mais palavras ao homem da espada de pau", em *A Saudade e o Saudosismo...*, p. 149.
- (29) *O Empecido*, em *Obras Completas...*, vol. XI, p. 172.
- (30) *Ibidem*.
- (31) *Santo Agostinho...*, p. 169.
- (32) *O penitente...*, p. 29.
- (33) *Mais palavras...*, p. 153.

## Bibliografia

### 1. De Teixeira de Pascoaes

*Sempre*, em *Obras Completas de Teixeira de Pascoaes (introdução e aparato crítico de Jacinto do Prado Coelho)*, vol. I, Livraria Bertrand, Lisboa, s/d.

*Livro de Memórias*, em *ibidem*, vol. VIII.

*O Bailado*, em *ibidem*, vol. VIII.

*O Empecido*, em *ibidem*, vol. XI.

*Verbo Escuro*, 2ª edição, Álvaro Pinto Editor (Anuario do Brasil), Rio de Janeiro, s/d.

*São Paulo*, D. Maria Amélia Teixeira de Vasconcelos (e filhos) / Assírio & Alvim, Lisboa, 1984.

*Santo Agostinho (comentários)*, Livraria Civilização, Porto, 1945.

*Arte de ser português*, João Teixeira de Vasconcelos e Edições Roger Delraux, Lisboa, 1978.

*O penitente (Camilo Castelo Branco)*, D. Maria Amélia Teixeira de Vasconcelos (e filhos)/Assírio & Alvim, Lisboa, 1985.

"João Lúcio", em *A Saudade e o Saudosismo (dispersos e opúsculos)*, [compilação, introdução, fixação do texto e notas de Pinharanda Gomes], D. Maria Amélia Teixeira de Vasconcelos (e filhos) / Assírio & Alvim, Lisboa, 1988.

"Conferência", em *ibidem*.

"Mais palavras ao homem da espada de pau", em *ibidem*.

"Gomes Leal na miséria", em *A Vida Portuguesa*, Porto, 4 de Março de 1913, pp. 65-66..

"Portugal e a guerra e a orientação das novas gerações", em *A Águia*, Porto, II série, 1914, nº 31, pp. 30-31.

### 2. Sobre Teixeira de Pascoaes

AA. VV., *Pascoaes*, [obra comemorativa do centenário do nascimento de Teixeira de Pascoaes], Secretaria de Estado da Cultura/Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1980.

Coutinho, Jorge, *O Pensamento de Teixeira de Pascoaes: estudo hermenêutico e crítico*, Faculdade de Filosofia de Braga, Braga, 1995.

Dias, José Manuel de Barros, *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes. Compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares*, [tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora], Universidade de Évora, Évora, 1995.

Garcia, Mário, *Teixeira de Pascoaes: contribuição para o estudo da sua personalidade e para a leitura crítica da sua obra*, Faculdade de Filosofia, Braga, 1976.

*Nova Renascença*, Porto, vol. XVII, 1997, números 64 a 66 [números dedicados a Teixeira de Pascoaes].

Patrício, Manuel Ferreira, *O messianismo de Teixeira de Pascoaes e a educação dos portugueses*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1996.

## Leonardo Coimbra e o *Inquérito sobre o Problema Educativo* promovido em *A Vida Portuguesa*

### 1. Introdução

Sendo um tema candente da actualidade sócio-política do nosso país, a preocupação com a educação escolar portuguesa, possuindo características próprias, não é, como sensatamente podemos pressupor, algo de radicalmente novo e próprio dos dias em que vivemos. Desde há séculos que os nossos governantes, tendo em consideração este problema dentro do contexto histórico em se moviam, tomaram medidas para criar, alterar ou reformar as várias facetas do ensino em Portugal.

Pense-se, por exemplo, nos diplomas legislativos do género da actual Lei de Bases do Sistema Educativo que foram surgindo durante a presente centúria, desde, em 1923, o Estatuto da Educação Nacional(1), vulgo Lei Camoesas, passando, em 1936, pela Lei de Bases de Organização do Ministério da Educação Nacional(2), até à Lei de Bases da Educação Nacional(3), datada de 1973. Pense-se nas várias reformas do ensino, umas aplicadas, outras não, que se sucederam ao longo do regime monárquico-constitucional. Pense-se no século XVIII e nas reformas do Marquês de Pombal. Pense-se, dois séculos antes do Marquês, na política cultural de D. João III. Pense-se ainda, recuando mais no tempo, na anuência de D. Dinis ao pedido que alguns ilustres clérigos endereçaram à autoridade papal para que se criassem no reino os Estudos Gerais que deram origem à universidade portuguesa.

Concomitantemente a estas e muitas outras iniciativas mais do foro político-administrativo, umas vezes influenciando-as directamente - assim aconteceu com Almeida Garrett no tocante à Reforma Passos Manuel de 1836-, outras vezes incentivando-as e sugerindo-lhes novos rumos - deste modo Ribeiro Sanches esteve para as reformas pombalinas-, mas sempre pairando acima da efemeridade de

documentos legais, políticas, governos e regimes, houve, e continua a haver, um grande número de pedagogos, de correntes e de escolas de pensamento, uns mais célebres, outros mais obscuros, outros, infelizmente, quase ignorados, que, com a sua reflexão sobre a educação e a escola, ajudaram a construir e a enriquecer o património intelectual português, propriedade de todos nós, autêntica reserva espiritual sempre aí ao dispor, apesar dos tempos e das suas contingências.

É precisamente de um episódio, muito curto, aliás, desse conjunto de ideias que integram a História da Pedagogia em Portugal, que aqui pretendemos dar notícia. Como já pelo título se viu, iremos abordar o *Inquérito sobre o Problema Educativo*, lançado pela Renascença Portuguesa no jornal *A Vida Portuguesa*, e a posição de Leonardo Coimbra. Começaremos por elucidar o contexto em que surgiu o *Inquérito*, dando atenção à dimensão pedagógica do mencionado *A Vida Portuguesa*. Partiremos, em seguida, para a apresentação do *Inquérito* passando, depois, a analisar a resposta de Leonardo Coimbra e acabando, naturalmente, por assinalar algumas conclusões.

## 2. O jornal *A Vida Portuguesa* e a sua dimensão pedagógica

Entre 31 de Outubro de 1912 e dia incerto do mês de Novembro de 1915, publicou-se, no Porto, um jornal intitulado *A Vida Portuguesa* que, juntamente com a revista *A Águia* (a partir da sua segunda série) e com *O Princípio* (dado a lume apenas durante três meses no ano de 1930), foi um dos órgãos de publicação periódica da Renascença Portuguesa.

Uma simples passagem de olhos pelas páginas deste jornal dá-nos consciência do valor dos seus colaboradores: entre outros e para além de Jaime Cortesão, ali encontramos os nomes de Leonardo Coimbra, Teixeira de Pascoaes, António Sérgio, sua esposa Luísa Sérgio, Gomes Leal, Aurélio da Costa Ferreira, Bento Carqueja, Alfredo Coelho de Magalhães, Augusto Martins, Santa Rita, Teixeira Rego, etc.. Porém, *A Vida Portuguesa*, não obstante ter servido para dar conta das actividades da Renascença, não foi um simples jornal noticioso ou um espaço destinado a dar resposta a uma qualquer avidez de fama dos que nele escreveram.

Com uma ou outra exceção, toda a colaboração se destinou a ajudar a prosseguir aquilo a que poderíamos chamar de projecto editorial deste órgão, claramente apresentado no seu número inicial. Na realidade, como que em jeito de carta de intenções, logo na primeira página do primeiro número, um texto de Jaime Cortesão informando sobre as tarefas a que se dedicaria o jornal, caracterizava-o como um "... quinzenário de inquérito à vida nacional sob o quádruplo aspecto do problema religioso, pedagógico, económico e social, tentando resolvê-lo, em harmonia com o espírito moderno, e especialmente em conformidade com as necessidades actuais, e o original espírito da Pátria Portuguesa..."(4). Acrescentava o director do jornal que, para isso, tinham sido constituídas quatro comissões, uma para cada um dos problemas, que se encarregariam de os estudar.

Estas comissões, todavia, não eram vistas como grupos de sábios iluminados e detentores de verdades intocáveis, pois, como continuava o autor, era vontade de *A Vida Portuguesa* "... ouvir todas aquelas individualidades, que pela sua competência o merecerem; e a quem, ainda, a vaidade, o egoísmo, a inveja ou a petulância não fizeram de todo estranhas e inúteis a uma obra honesta..."(5). E, reforçando esta ideia de abertura, assim seguia o texto: "A Renascença Portuguesa não está de posse de toda a sabedoria; não tem a virtude nem sequer a veleidade de crer que só por si possa realizar o rejuvenescimento da Pátria; não é única nem infalível, nem onisciente, nem onipotente. Nada disso."(6). Daí que as páginas do jornal estivessem abertas a "... uma parte da geração nova, dessa coorte de inflamados guerreiros, que surgem em todo o Portugal..."(7), não sem que se esquecessem "... aqueles que teem aquela experiência, aquele saber, e ponderação, que só o tempo dá, mas que juntamente amam, crêem, esperam e procuram ir sempre para diante..."(8).

Confirmando as palavras de Cortesão sobre o quádruplo problema religioso, pedagógico, económico e social, algumas páginas adiante era anunciada a composição das respectivas comissões. A Comissão para o Problema Educativo era composta, respeitando a seguinte ordem, por Alfredo Coelho de Magalhães, António Sousa, Augusto Martins, Jaime Cortesão, Leonardo Coimbra e Rodrigues dos Santos (9). Seis elementos, ao todo, ao passo que as outras comissões eram apenas integradas por quatro (a do problema social) e três (as dos problemas religioso e económico).

### 3. A formulação do *Inquérito* feita por Leonardo Coimbra

Aquando da apresentação, no número inaugural de *A Vida Portuguesa*, da Comissão da Renascença para o Problema Educativo, seguiam-se, ao elenco dos nomes que a compunham, algumas palavras que pareciam indicar, de um modo até, à primeira vista, algo desconexo, a problemática que orientaria os trabalhos da Comissão. Assim rezava esse muito pequeno texto:

" O ensino e a educação; distinção e relações recíprocas ou separação radical e seus fins.'

'Distinção e relação hierárquica do plano teórico e do plano prático da vida.'

'O plano teórico: A personalidade.'

'O plano prático: O operário. A organização pedagógica. A organização universitária. A família e a escola. O estado e a escola.'"(10).

Foi precisamente a partir daqui que, dois números do jornal depois, Leonardo Coimbra partiu para fundamentar a formulação a formulação do *Inquérito sobre o Problema Educativo*, fundamentação essa que também podemos considerar ter sido a sua resposta. Como no ponto seguinte deste texto veremos com maior detalhe, foi na sequência dessa fundamentação/resposta que foi apresentada a primeira formulação do *Inquérito*, e dizemos primeira porque houve uma segunda e definitiva mais ampliada.

A primeira versão, a que surge a seguir ao artigo de Leonardo, foi publicada no nº 3 de *A Vida Portuguesa*, datado de 30 de Novembro de 1912. Assim se podia ler na p. 18 deste número

#### "INQUÉRITO

##### Parte Geral

Que distinção essencial faz entre ensino e educação?

Entende que se pode ou deve exercer separadamente?

No caso afirmativo, faz distinção em todos os graus de ensino, ou em alguns e quais?

Quais as relações entre os diferentes grupos de disciplinas e os diferentes fins educativos? Por exemplo: As ciências naturais e a moral; as ciências históricas e a consciência nacional, etc.



Tem a vida um plano teórico?

O plano teórico é por si mesmo um fim; ou apenas um meio para o plano prático?

O plano prático é subordinado ao teórico, ou domina o plano teórico? ou que relações recíprocas existem entre os dois planos?(11).

Porém, a páginas 75 do n.º 10, saído em 16 de Março de 1913, foram acrescentadas, sem qualquer justificação prévia, quatro novas questões, passando, destarte, o *Inquérito* a ter a seguinte formulação (assinalam-se em itálico as referidas quatro novas questões):

## "INQUÉRITO

### Parte Geral

Que distinção essencial faz entre ensino e educação?

Entende que se pode ou deve exercer separadamente?

No caso afirmativo, faz distinção em todos os graus de ensino, ou em alguns e quais?

Quais as relações entre os diferentes grupos de disciplinas e os diferentes fins educativos? Por exemplo: As ciências naturais e a moral; as ciências históricas e a consciência nacional, etc.

*Quais os males de que enferma o nosso ensino e educação?*

*E a forma de os corrigir?*

*Quais as qualidades e defeitos do aluno português?*

*E a forma de aproveitar umas e corrigir outras?*

Tem a vida um plano teórico?

O plano teórico é por si mesmo um fim; ou apenas um meio para o plano prático?

O plano prático é subordinado ao teórico, ou domina o plano teórico? ou que relações recíprocas existem entre os dois planos?(12).

Sem mais alterações no concernente ao formulário, o *Inquérito sobre o Problema Educativo* foi republicado, já no segundo volume do boletim, a páginas 8 (n.º 21, de 15 de Janeiro de 1914), 15 (n.º 22, de 10 de Fevereiro de 1914, 70 a 71 (n.º 29, de Setembro de 1914) e 79 a 80 (n.º 30, de Outubro de 1914).

Certamente por erro tipográfico, a publicação feita no n.º 22 é antecedida de um parágrafo totalmente estranho ao âmbito do *Inquérito* e que, muito provavelmente, se destinaria a figurar na publicação dos donativos entregues para acudir à situação de

pobreza extrema em que se encontrava o poeta Gomes Leal, a favor de quem a Renascença Portuguesa, pela voz de Pascoaes, no artigo "Gomes Leal na Miséria", publicado nas páginas 64 e 65 do n.º 9 de *A Vida Portuguesa* (4 de Março de 1913), tinha lançado uma subscrição nacional. Cumpre acrescentar, ainda, que o *Inquérito* também saiu sempre aquando da publicação das respostas.

Não foi só o formulário do *Inquérito* que sofreu alterações. O mesmo aconteceu com aqueles a quem foi dirigido convite para lhe responder. Se, inicialmente, se apelava aos professores de todos os níveis do ensino oficial e aos professores do ensino livre, a partir do n.º 17 de *A Vida Portuguesa* (1 de Setembro de 1913), inclusive, antecedendo o formulário e três respostas aí publicadas, o convite já não falava em professores, mas sim em "... todos os indivíduos que se julgarem capazes de responder..."(13).

E quem foram os professores e os indivíduos cujas respostas ao *Inquérito sobre o Problema Educativo* foram publicadas ? Foram, pela ordem cronológica de publicação das respectivas respostas no boletim, Leonardo Coimbra (n.º 3, pp. 17 a 18), Micallef Pace (14) (n.º 13, pp. 102 a 103), José Nunes da Matta (n.º 14, pp. 107 a 109), F. Grandella (n.º 17, p. 131), Pompeu Faria de Castro (ib., pp. 131 a 132), Francisco de Penalva Rocha (ib., pp. 142 a 143) e Álvaro Lemos (n.º 32, pp. 90 a 92).

Como facilmente se constata, um nome se realça e sobrepõe aos demais, justificando que aqui se dê particular atenção à sua resposta: Leonardo Coimbra. Não que as outras individualidades não mereçam o nosso respeito e interesse. Este estudo, porém, destina-se a abordar exclusivamente o papel de Leonardo no *Inquérito*.

#### 4. A posição de Leonardo Coimbra perante o *Inquérito*

Leonardo foi o primeiro a responder ao *Inquérito*. Tinha de ser assim, até porque, como também já o salientamos, a sua resposta não é apenas uma resposta, mas, não deixando de o ser, constitui também a fundamentação do *Inquérito* e apresenta-se sob a forma de um artigo que desenvolve e explica os temas que eram propostos para objecto de trabalho da Comissão da Renascença Portuguesa para o Problema Educativo.

O Tribuno começou o seu artigo, sugestivamente intitulado *O Problema Educativo* (15), afirmando que o *Inquérito* "... obedece ao programa-síntese publicado no primeiro número do quinzenário..."(16) e que era sua intenção "... explicar tal programa de modo que os fins do inquérito, para todos, sejam explícitos..."(17).

Analisando a relação ensino/educação, Leonardo defendeu a tese da inexistência duma separação entre ambos por julgar "... que o ensino é sempre educativo num ou noutro sentido..."(18). No entanto, não deixou de admitir a legitimidade da colocação do problema, atendendo aos preconceitos da generalidade dos professores de todos os níveis sobre matéria disciplinar e ao que eles implicavam na realidade do ensino português de então.

No tocante aos preconceitos, o Filósofo criticou a inconsciência dos docentes e legisladores escolares por, em seu entender, só encararem a disciplina "... sob o estrito ponto de vista policial..."(19), aplicando esta visão apenas para garantir o aproveitamento escolar dos discentes (note-se que a crítica leonardina não se refere ao exercício consciente da autoridade docente, dirigindo-se, isso sim, ao preconceito que levava a encarar e a exercer policialmente a autoridade). Assim, este preconceito criava na realidade concreta do meio escolar daquele tempo uma entronização policial da autoridade que separava o ensino da educação e que se manifestava numa imposição de princípios e teorias por parte da escola que desprezavam não só o valor fundamental da liberdade de aceitação, pelos alunos, daquilo que lhes era transmitido nas aulas, como também a sua liberdade de criação, a sua criatividade. O ensino tornava-se, deste modo, mais num processo de opressão do que num processo de orientação da vida de cada um, este, sim, um processo verdadeiramente educativo. Ouçamos o próprio Leonardo: "... o vício é o mesmo -admitir o princípio de Autoridade.(...) supõe(-se) que a vida pode ser dirigida por princípios recebidos, quando só os princípios postos livremente, pela sua criação ou pelo consentimento voluntário e consciente, podem dirigir sem escravizar..."(20).

Mas, para melhor esclarecer a sua ideia de que o autêntico ensino era sempre educativo e de que o autoritarismo escolar só poderia e deveria ser criticável e entendido como uma acção policial, Leonardo achou por bem alicerçá-la na questão da relação entre o plano teórico e o plano prático da vida humana. Só assim, na sua opinião, seria possível compreender mais fundamentadamente a existência de uma

relação íntima entre o genuíno ensino e a educação e também só assim nos será possível ver com outros olhos a aparente desconexão do programa-síntese da Comissão para o Problema Educativo já atrás citado (e a própria formulação do *Inquérito*) e no qual, sem explicação alguma, se passava da temática da relação entre ensino e educação para a da relação entre os planos teórico e prático da vida. A explicação está dada: era preciso reflectir sobre a relação entre teoria e prática na vida para fundamentar a tese da educabilidade do ensino.

Então, o que nos diz sobre isto Leonardo Coimbra? Diz-nos, primeiro, que se "...admitirmos que a vida tem apenas o plano da acção e que o fabrico de tecnicos é a principal missão da escola, a educação apouca-se para ficar apenas o ensino prático..."(21) e, por isto, depreendemos nós, entende-se o ensino não educativo e norteado pelo autoritarismo de índole policial.

Mas a vida humana, para o nosso pensador, não era confinável à prática enquanto só compreendida pela mera e inconsciente acção pela acção, desde logo porque o plano prático da vida, ou seja, a acção "... pode ser minguada e hesitante ou ampla e certa, conforme o grau de certeza das previsões e arranjos, isto é, conforme o nível teórico em que se encontra..."(22). Daqui concluía Leonardo que, na vida humana, havia um plano teórico que dirigia o plano prático, sem que com isto quisesse defender a separação entre um e outro. Por isso, ia mais longe o nosso autor e lembrava que "... a prática (...) não se limita nos horisontes de acção material, mas vai até á acção estética e moral..."(23), de onde que, na vida de cada ser humano, se verificasse uma relação profunda entre teoria e prática na qual repousava a sua liberdade e a sua dimensão de pessoa que nenhum ensino podia esquecer, sob pena de deixar de ser ensino para não passar de um acto despótico. Citamos, a propósito, estas significativas palavras do artigo em apreço:

"A teoria é a prática mediata no seu mais intenso grau coordenadôr. Por ela o homem possui a previsão e domínio material e espiritual."

"Ela é o núcleo do homem livre que *coopera*, com as outras pessoas, o máximo de justiça e felicidade.(...) todo o ensino, que, pretendendo dar a posse do plano teorico, esquece o possuidôr, é inutilizado e contraditório."(24).

Fundamentadas e respondidas que estavam as questões do *Inquérito* sobre as relações entre ensino e educação e entre os planos teórico e prático da vida, Leonardo dedicou os últimos parágrafos deste seu artigo a tratar dos temas da distinção entre graus de ensino e dos diferentes fins educativos. Pressupondo que "... a prática, exercendo-se em diferentes direcções especializa-se..."(25) e que daqui decorriam "... relações especiaes com especiaes conjuntos teóricos..."(26), o nosso renascente distinguiu entre a organização universitária e a organização pedagógica, acometendo à primeira "... o quadro geral de toda a educação nas suas recíprocas relações teorico-praticas..."(27) e, à segunda, "... os métodos e *meios* pedagógicos -livro, pratica (gabinete, de trabalhos manuaes, etc.) professôr; as relações entre a família e a escola; inspecção escolar, etc..."(28). Recomendava, terminando, que "Cada um destes meios deve sêr estudado em relação ao fim que serve. Assim o livro será mais ou menos recomendado conforme a relação teórico-prática suposta; igualmente será o professôr escolhido de harmonia com o critério das anteriores conclusões, etc."(29).

Seguia-se ao artigo do Tribuno a primeira formulação do *Inquérito sobre o Problema Educativo*, que já apresentamos, a qual, como na altura o frisámos, ainda não incluía a totalidade das questões com que os demais colaboradores se confrontaram, pelo que se compreende, naturalmente, que os assuntos nelas chamados à colação não tivessem sido directamente afluídos por Leonardo no seu artigo-resposta, sobretudo os respeitantes às qualidades e defeitos dos alunos portugueses, já que, no respeitante às perguntas sobre os males do ensino e educação nacionais e sobre a forma de os corrigir, não podemos deixar de verificar que, pelo menos implícita e parcialmente, elas receberam alguma resposta por parte do Criacionista.

## 5. Reflexão conclusiva sobre a actualidade da resposta de Leonardo Coimbra

A resposta/fundamentação de Leonardo Coimbra, precisamente por não ter sido apenas uma resposta como também um texto fundamentador do próprio *Inquérito*, não só nos permite compreender mais profundamente a importância deste como, pelo seu valor intrínseco, se nos afigura ela mesma um outro importante referencial histórico da tripla problemática escola/aprendizagem /criatividade.

Leonardo, tendo sido breve, foi contudo, magistral, ao nos deixar a lição que poderíamos resumir assim: a) uma escola não educa quando o seu ensino serve apenas para formar técnicos e se baseia na pura e simples imposição de conhecimentos; b) não há autêntica aprendizagem se aqueles que aprendem, os alunos, não puderem exercer tanto a liberdade de aceitação do que lhes é transmitido como a sua própria criatividade pessoal.

Parece-nos que esta posição de Leonardo Coimbra pode ajudar a nossa reflexão sobre a Escola portuguesa de hoje. É claro que o autoritarismo policial de que o Filósofo falava e que deturpa a necessária autoridade docente talvez já não seja um problema grave do nosso ensino. Porém, permanece o problema, agravado pela massificação, de termos uma escola hegemonicamente curricular que, mesmo à liberdade e criatividade dos alunos (e dos professores), sobrepõe a preocupação excessiva com o sucesso, o rendimento e outros alvos similares aos de qualquer unidade fabril de produção em série.

A esta preocupação, que, até consideramos legítima e necessária, tem, todavia, que subjazer um princípio de qualidade, mas de qualidade humana, a qual não se pode restringir à qualidade de um produto que se oferece num mercado. Precisamente por ser a qualidade humana aquilo que a escola deve ajudar a promover, é sua tarefa criar condições para que aqueles que a frequentam assim se qualifiquem. Que se qualifiquem para determinado exercício profissional, pois sim, certamente! Mas que, para além disso, se qualifiquem como seres humanos, capazes de livremente pensar, criticar e criar o mais de acordo possível com a sua personalidade própria.

Os espaços curriculares são, obviamente, imprescindíveis para qualificar os alunos, tanto profissional como humanamente. Mas não bastam, principalmente numa escola de massas. São também necessários espaços extracurriculares que permitam a cada aluno desenvolver aquela liberdade e aquela criatividade de que Leonardo falava, para que cada criança, adolescente ou jovem se qualifique não apenas como técnico, mas também como pessoa humana. Curricular e extracurricularmente, numa estreita cooperação entre a vida nas aulas e a vida fora das aulas, as escolas portuguesas poderiam ser, assim, os locais do ensino educativo que Leonardo referia, o qual é, na pedagogia, uma das vertentes da práxis e do pensamento humanista português.

Ora, se a escola tender para apenas criar técnicos ou para aceitar, inconsciente ou conscientemente (o que é mais grave), de um modo passivo, que se cerceie a dimensão humana daqueles que a frequentam, ela não ministrará um ensino que educa nem será uma escola humanizadora.

## Notas

- (1) Cfr. "Proposta de Lei sobre a reorganização da Educação Nacional", (Diário do Governo n.º 151 ,II série, de 2 de Julho de 1923). Na prática, a Lei Camoesas não produziu quaisquer efeitos, uma vez que o governo que a subscreveu não lhe sobreviveu se não uns escassos quatro meses.
- (2) Cfr. Lei n.º 1941 (Diário do Governo n.º 84, I série, 11 de Abril de 1936).
- (3) Cfr. Lei n.º 46/73 (Diário do Governo n.º 173, I série, 25 de Julho de 1973).
- (4) Cfr. Cortesão, Jaime, "A Vida Portuguesa", em *A Vida Portuguesa*, Porto, n.º 1, 31 de Outubro de 1912, p. 1. Em todas as citações de textos inseridos em *A Vida Portuguesa* respeitaremos a grafia e pontuação do original.
- (5) Id., ib..
- (6) Id., ib..
- (7) Id., ib..
- (8) Id., ib..
- (9) Cfr. "Problema Educativo", em ib., p. 7.
- (10) Ib..
- (11) Cfr. "Inquérito", em ib., n.º 3, 30 de Novembro de 1912, p. 18 (a paginação do jornal foi feita tendo em conta não o número do exemplar, mas apenas o volume a que esse exemplar pertencia),
- (12) Cfr. "Problema Educativo - Inquérito", em ib., n.º 10, 16 de Março de 1913, p. 75.
- (13) Cfr. "Inquérito ao Problema Educativo (continuação)", em ib., n.º 17, 1 de Setembro de 1913, p. 131.
- (14) Pseudónimo do Padre Nicolau Rijo, de acordo com a informação fornecida em Samuel, Paulo, *A Renascença Portuguesa: um perfil documental*, Fund. Eng.º António de Almeida, Porto, 1990, p. 334.
- (15) Coimbra, Leonardo, "O Problema Educativo", em ib., n.º 3, 30 de Novembro de 1912, pp. 17 a 18.
- (16) Id., ib., p. 17.



- (17) Id., ib..
- (18) Id., ib..
- (19) Id., ib..
- (20) Id., ib..
- (21) Id., ib..
- (22) Id., ib., pp. 17 e 18.
- (23) Id., ib., p. 18.
- (24) Id., ib..
- (25) Id., ib..
- (26) Id., ib..
- (27) Id., ib..
- (28) Id., ib..
- (29) Id., ib..

## Bibliografia

- AA. VV., *O Porto e a Renascença Portuguesa*, Fund. Eng<sup>o</sup> António de Almeida, Porto, 1980.
- Casimiro, Augusto, "A República e a Renascença Portuguesa", em *Portucale*, Porto, 3<sup>a</sup> série (suplemento), n.º 1, 1962, pp. 9 a 11.
- Coimbra, Leonardo, "O Problema Educativo", em *A Vida Portuguesa*, Porto, n.º 3, 30 de Novembro de 1912, pp. 17 a 18.
- Cortesão, Jaime, "A Vida Portuguesa", em *A Vida Portuguesa*, Porto, n.º 1, 31 de Outubro de 1912, p. 1.
- Cortesão, Jaime, "No 40<sup>o</sup> aniversário da fundação da Renascença Portuguesa", em *Portucale*, Porto, 3<sup>a</sup> série (suplemento), 1962, p. 3.
- Gomes, Pinharanda, "Os sinais da Renascença Portuguesa", em *Cultura Portuguesa*, Lisboa, n.º 2, 1982, pp. 107 a 110.
- Marques, A. H. de Oliveira, *Guia de História da 1<sup>a</sup> República Portuguesa*, Ed. Estampa, Lisboa, 1981.
- Patrício, Manuel, *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*, Porto Editora, Porto, 1992.
- Pinto, Álvaro, *Para a história da Renascença Portuguesa*, em *Ocidente*, Lisboa, n.º 178, 1953, pp. 48 a 52.
- S/a, "Inquérito ao Problema Educativo (continuação)", em *A Vida Portuguesa*, Porto, n.º 17, 1 de Setembro de 1913, p. 131.
- S/a, "Inquérito", em *A Vida Portuguesa*, Porto, n.º 3, 30 de Novembro de 1912, p. 18
- S/a, "Problema Educativo - Inquérito", em *A Vida Portuguesa*, Porto, n.º 10, 16 de Março de 1913, p. 75.
- S/a, "Problema Educativo", em *A Vida Portuguesa*, Porto, n.º 1, 31 de Outubro de 1912, p. 1.
- Samuel, Paulo, *A Renascença Portuguesa: um perfil documental*, Fund. Eng<sup>o</sup> António de Almeida, Porto, 1990.
- Santos, Alfredo Ribeiro dos, *A Renascença Portuguesa, um movimento cultural portuense*, Fund. Eng<sup>o</sup> António de Almeida, Porto, 1990.

# Ideário pedagógico-fundamental de Almada Negreiros em *Sudoeste*

## 1. Introdução

Julgo não estar a incorrer em erro se disser que a criatividade de muitos dos grandes vultos da Literatura Portuguesa foi a tal ponto fecunda que não é possível guardar a sua investigação exclusivamente para o campo dos Estudos Literários, nas suas vertentes histórica, crítica e teórica. Nesses grandes vultos é tão importante e multifacetada a riqueza da mensagem das suas obras -em prosa, em poesia ou em ambas- que me parece impossível recusar a legitimidade de elas serem também investigadas por especialistas de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Teologia, a Filosofia e a Pedagogia. Antero de Quental parece-me ser um caso paradigmático: o drama religioso do poeta que ansiava pelo repouso eterno do seu coração *Na mão de Deus, na sua mão direita* não deixa indiferente o teólogo, como indiferente não pode ficar o filósofo perante o pensador que, ocultando a sua identidade, se encontrou com Michelet e, mais tarde, publicou *Tendências Gerais da Filosofia na segunda metade do século XX*, como, ainda, indiferente não poderá ficar o pedagogo ao se deparar com *Educação das mulheres, Influência da mulher na civilização, Leituras populares, A ilustração e o operário* e com o prefácio e intenção do *Tesouro Poético da Infância*.

A mim, pela formação que tenho e pelo âmbito próprio da simples investigação que desenvolvo, cativa-me principalmente, na obra deste e de outros nomes da Cultura Portuguesa, a sua dimensão pedagógico-fundamental, expressão esta problemática e ambígua, por vezes mesmo para os especialistas, que, todavia, aqui emprego querendo com ela designar aquele pensamento sobre a educação que só se estrutura e capta completamente ao atingir e tratar as questões mais profundas, de índole filosófica, que

o alicerçam e, por isso, o integram de pleno direito e lhe conferem fundamento e sentido últimos.

Penso poder dizer que foi nesta perspectiva que o Professor Manuel Patrício, já em 1985 (pelo menos), ao comentar as concepções pedagógicas de Pascoaes em *Arte de Ser Português*, aludia a uma "...trindade dos fundadores da Ontologia de Portugal..."(1) -Teixeira de Pascoaes, Fernando Pessoa e Almada Negreiros-, subjazendo ao espírito destas palavras a ideia de que estávamos perante pensadores não só do ser de Portugal, mas também perante pensadores da condução (pode ler-se educação) do ser de Portugal. Eventuais dúvidas sobre estas palavras de Manuel Patrício teriam que ser colocadas de parte, pelo menos no tocante a Pascoaes e Pessoa, face a trabalhos entretanto realizados que demonstram a dimensão pedagógica do pensamento destes dois poetas-filósofos. Sem menosprezo para com outros, permito-me evocar, a propósito de Pascoaes, o estudo de José Manuel Barros Dias intitulado *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes. Compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares* (2) e, sobre Pessoa, o livro de Maria da Conceição Azevedo recentemente publicado sob o título *Fernando Pessoa, Educador: encontro de si próprio, consciência da missão, fidelidade ao ser* (3).

Tanto quanto consegui saber, ainda não aconteceu com Almada o mesmo que aconteceu com Pascoaes e Pessoa, o que poderá ser explicado por várias razões que seria fastidioso estar aqui a explorar. Creio, porém, que aqueles que investigam o pensamento pedagógico português podem encarar o futuro com optimismo no concernente ao autor que nos reúne neste Colóquio. Sobre Almada incidiram já os trabalhos de muitos investigadores, com destaque, mais uma vez, para os do campo dos Estudos Literários, mormente para a fulcral obra de Celina Silva *Almada Negreiros: a busca de uma poética da ingenuidade* (4), tendo-se gerado, assim, um fundo documental que em muito pode ajudar quem se quiser dedicar a umas pesquisa exaustiva do seu pensamento na óptica da Pedagogia Fundamental.

A minha comunicação, como se depreende do exposto, pretende contribuir, pese embora com modéstia, para aumentar o conhecimento sobre Almada Negreiros e, dada a perspectiva em que é elaborada, também pretende contribuir, sempre modestamente, para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da História da Pedagogia em Portugal. Nunca a teria feito sem o "aviso", chamemos-lhe assim, do Professor Manuel

Patrício sobre a trindade da Ontologia de Portugal e, naturalmente, sem o trabalho da Professora Celina Silva que me permitiu tomar consciência da importância da obra de Almada e decidir-me pela selecção dos textos publicados em *Sudoeste*.

## 2. A revista *Sudoeste* (números publicados, subtítulos, textos de Almada Negreiros e outras colaborações)

Com sede em Lisboa, *Sudoeste* (5) veio a lume em 1935, em Junho o primeiro número, em Outubro o segundo e em Novembro o terceiro. Um anunciado quarto número não chegou a ser publicado(6).

O subtítulo variou dos primeiros dois para o terceiro número: de *Cadernos de Almada Negreiros* passou a *Revista Portuguesa*.

Os números um e dois são compostos por textos de Almada, havendo também e não obstante, duas citações apresentadas em destaque e identificadas(7). Apesar de serem diferentes, não há, entre estes dois primeiros números, um corte nítido no que concerne à temática neles abordada. Pelo contrário, há continuidade, como se nota, por exemplo, na remissão que, no fim do artigo *Portugal oferece-nos o aspecto de...*, saído no n.º 1, é feita para os artigos *O Cinema é uma coisa e o Teatro é outra e Encorajamento à juventude portuguesa para o cinema e para o teatro*(8), publicados no n.º 2, os quais efectivamente complementam as ideias contidas no referido texto do n.º 1. Ademais, o próprio autor se encarregou de, no final deste primeiro número, deixar a seguinte mensagem: "Todos os artigos do presente número tem continuação nos próximos números."(9).

Eis, então, o elenco dos artigos do nosso pensador publicados no primeiro número de *Sudoeste*: *Portugal no mapa da Europa* (p.3); *As 5 unidades de Portugal* (pp. 4-5); *Civilização e Cultura* (p.6); *Portugal oferece-nos o aspecto de* 1) *Uma nação formada*, 2) *Um estado a formar-se*, 3) *Uma sociedade inculta*, 4) *Um povo novamente à procura da sua dinâmica própria* (pp. 7-9); *Teoria dos opostos* (p.10); *Arte e Política* (pp. 11-13); *Prometheu: ensaio espiritual da Europa* (pp. 15-29); *Mística colectiva* (pp. 30-31).

Almada inicia o segundo número com um conjunto de notas de tipo redactorial agrupadas sob o título *Vistas do SW* (pp. 3-12). Seguem-se os já mencionados artigos *O Cinema é uma coisa e o Teatro é outra* (pp. 13-19) e *Encorajamento à juventude portuguesa para o cinema e para o teatro* (pp. 20-22) e, ainda, o 2º acto de *S.O.S.* (pp. 25-44) precedido de uma *Notícia sobre um acto de Teatro que a seguir se publica* (pp. 23-24).

No número três, Almada assina o poema *As Quatro Manhãs* (pp. 13-21), abrindo-se as páginas da revista à colaboração de Fernando Pessoa, Ângelo de Lima, Mário de Sá-Carneiro, Luís de Montalvor, Raúl Leal, Alfredo Guisado, Álvaro de Campos, João Gaspar Simões, José Régio, Adolfo Casais Monteiro, Mário Saa, Sarah Affonso e Mário Eloy. Orpheu e Presença, como se vê e como já Almada o anunciara no segundo número da revista(10).

### 3. Ideias pedagógicas

#### 3.1. Concepções de base (educação/cultura, auto-educação/mestria, artista)

É claro que não se pode afirmar que *Sudoeste* é um tratado sistemático de Pedagogia. Mas seria faltar à verdade não reconhecer que, nestes cadernos, Almada Negreiros desenvolveu reflexões de manifesto interesse pedagógico. As linhas mais estruturantes dessas reflexões são, a meu ver, aquelas que exprimem a cultura como processo de educação por excelência, que entendem esse processo como algo caracteristicamente pessoal -de onde a visão mais explícita da educação como auto-educação e a recusa de que, entre os homens vivos, alguém possa ser mestre de outrém- e que elegem o artista como paradigma do homem realmente educado porque em constante procura de si mesmo, em constante trabalho de auto-construção cultural.

Quanto à concepção de educação, teremos sempre que, para a compreender, dar atenção ao pequeno artigo *Civilização e cultura* e recorrer, para melhor esclarecimento, a passagens de outros textos, sendo que, para mim, a mais significativa se encontra em *Portugal oferece-nos o aspecto de...*

Almada distingue entre civilização e cultura, entendendo a primeira como a acção que visa transformar e manter numa unidade todos aqueles que partilham entre si um igual e definido território e a segunda como a acção que pretende dotar cada ser humano de uma personalidade própria e inconfundível com as demais, inclusivamente com as dos que com ele pertencem a uma mesma civilização:

"O (...) gesto (...) de reunir, aunar, tornar uno, todas as pessoas de um mesmo território, é o processo de CIVILISAÇÃO.'

'O (...) gesto (...) de personalisar cada ser que pertence a uma civilização é o processo de CULTURA (...).'

'A civilização é um fenómeno colectivo.'

'A cultura é um fenómeno individual.'"(11)

Um e outro conceito, todavia, traduzem realidades interdependentes, pois "Não ha cultura sem civilização, nem civilização que perdure sem cultura."(12), ideia esta que será importante para, mais à frente, compreendermos a necessidade, proclamada pelo nosso autor, de cada português se cultivar para, assim, ajudar a construir a civilização portuguesa.

Adiante, porém, pois agora é mais urgente demonstrar que é o próprio Almada Negreiros quem adopta o termo *educação* como equivalente à palavra *cultura*. No artigo que imediatamente se segue ao que citámos, retomando-se a ideia de a civilização ser um fenómeno colectivo e a cultura um fenómeno individual e reclamando-se, a propósito de Portugal, a necessidade de os portugueses se cultivarem para que daí advenham proveitos para a colectividade nacional, surgem as seguintes afirmações que evidenciam a íntima proximidade, quando não mesmo identidade, entre cultura e educação:

"A civilização é um fenómeno colectivo. A cultura é um fenómeno individual (...). Nem todos têm a educação precisa para saber exigir de si proprios tudo quanto lhes É devido, não apenas para o seu caso pessoal, como também no da colaboração com a colectividade."(13)

Creio que se fosse substituída a palavra *educação* pela palavra *cultura*, o espírito do que está contido nesta citação permaneceria inalterado e, portanto, não julgo excessivo dizer que, pelo menos aqui, Almada toma em semelhante acepção a cultura e a educação.

Tendo isto em conta e não esquecendo a individualidade do fenómeno cultural, individualidade que o caracteriza e distingue do fenómeno colectivo, julgo também ser possível entender este conceito almadino no sentido de auto-educação, isto é, no sentido de um processo eminentemente próprio e dependente de cada ser humano. Tanto mais assim o entendo quanto constato a preocupação que o nosso autor teve de abrir o segundo número dos seus cadernos com uma frase de Homero que se compreende estar ali situada ao ler a primeira das notas que compõem o texto *Vistas do SW*.

"De dois homens que marchem juntos, um pode ir adiante do outro"(14). Esta a sentença homérica a que acabo de aludir e que, assim isolada, se pode prestar a interpretação ambígua: tanto é possível ver nela a apologia do homem que vai à frente e que, por isso, é guia, é mestre do que vai mais atrás, como se pode entender que ela destaca a marcha conjunta de iguais entre si. Foi neste sentido que Almada a entendeu e que a ela recorreu para exemplificar a sua ideia de que, no reino dos vivos, ninguém é mestre de ninguém. Digo no reino dos vivos porque o nosso escritor, em última análise, não nega que um homem possa influenciar outro, aceitando-o, todavia, apenas na medida em que for cada um a escolher autonomamente o exemplo das acções desse outro para com ele se enriquecer (leia-se cultivar ou educar), distanciando-se da figura humana que produziu esse exemplo, não a idolatrando ou imitando acriticamente, mas nela vendo tão só alguém igual a si mesmo. Ademais, diz-nos Almada, os mestres só verdadeiramente o são depois da sua morte, já que é com ela que finda a figura humana afectada pela circunstância do tempo e do espaço em que viveu para se sobrelevar e permanecer o seu exemplo. Cito a passagem em que me parecem estar bem presentes estas ideias:



"... eu tive por destino e por rebeldia a sorte de não ter tido mestres (...). Mestres, claro está, tive-os e os melhores, porque busquei-os eu próprio para mim, mas tive o sentido de seguir-lhes as suas acções evitando-lhes os seus tics pessoais. E é o que proponho a todos quantos se dirijam no seu próprio caminho: ao procurar os seus directores, mestres ou chefes, faça cada qual o possível por se ir distanciando deles no tempo (...). Já há bastante tempo que os meus melhores mestres de hoje deixaram de existir neste mundo. Encontram-se todos na eternidade (...). Esses mestres são infalíveis porque já não sofrem das estilizações da época, nem dos seus próprios tics pessoais, nem das variações climatéricas. Isto é, perderam já o seu novêlo pessoal (...)."

'Eu nunca soube ver num contemporâneo, fôsse qual fôsse o seu lugar na sociedade, senão uma outra pessoa com deveres iguais aos meus (...).'

'De dois homens que marcham juntos um pode ir adiante do outro (Homero).'" (15).

Vemos, pois, que a figura do educador, do mestre, não é o mais importante, para José de Almada Negreiros, que, quando muito, é o exemplo dos actos que educa e não a pessoa concreta que os realizou, pelo menos enquanto for viva. Assim, no tocante ao pensamento almadino contido nos textos publicados em *Sudoeste*, creio ser mais correcto não falar em educadores, mas antes em grandes educados, isto é, em homens de espírito independente que traçam e trilham, na vida, o seu próprio caminho.

São estes homens aqueles que o nosso autor denomina de *artistas*, palavra que, por vezes, também dá lugar às de *poetas*, *criadores* e *aristocratas do espírito*. Aliás, algumas linhas antes daquelas que acima citei, Almada contrapõe a "... independência que exige a Arte para a criação..."(16) aos directores que se sujeitam à dependência de dirigir. E se, em *Arte e Política*(17) e na citação feita logo a seguir a este artigo sob o título de *Aristocracia*(18), podemos encontrar informação sobre esta visão do artista como sendo o homem autenticamente educado, se também não podemos esquecer o exemplo de Jesus Cristo como artista, nas palavras do próprio Almada "... o caso mais célebre e genial que nos conta a história..."(19), eu gostaria de chamar a atenção e de me deter, para continuar a explorar esta temática, no poema *As Quatro Manhãs*, publicado no terceiro número de *Sudoeste*. É que se trata de um poema escrito na primeira pessoa, que reflecte, portanto, o próprio Almada Negreiros e reflecte-o precisamente na sua dimensão de artista, o que agora sobretudo nos interessa, dando-nos com maior fidelidade, uma vez que foca a experiência única e pessoal do nosso

autor, aquilo que, como já vimos, ele entendeu ser a educação, ou cultura: um processo de busca/construção da unidade pessoal de cada homem.

Qual é, então, a condição do artista, ou poeta, que podemos beber em *As Quatro Manhãs*? Antes de mais, a de alguém que se sente estranho ao mundo, à sua própria terra, diferente dos outros homens e senhor apenas dos seus sonhos:

"Quando eu cheguei devia ser tarde,  
já tinham dividido tudo  
pelos outros e seus descendentes.  
Só havia o céu por cima dos telhados  
lá muito alto  
para eu respirar  
e sonhar (...).  
A terra inteira  
era estrangeira  
mais êste pedaço onde nasci.  
Não me deixaram nada  
nada mais do que sonhar."(21).

Estranho aos outros e ao mundo, ao artista só resta ele mesmo, só a sua pessoa lhe pertence e lançar-se à procura de si mesmo (educar-se/cultivar-se) é outro dos traços que caracterizam a sua condição:

"Eram meus os caminhos  
os caminhos murados  
só os caminhos eram meus.  
Só tinham fim os caminhos  
ao começar outros caminhos.  
As portas fechadas  
as janelas cerradas  
só os caminhos eram meus.  
Só tinham fim os caminhos  
ao começar outros caminhos.  
A minha viagem não tinha fim

no fim de todos os caminhos.  
O fim que tinha era outro  
bem perto de mim  
em todos os caminhos.  
Bem perto de mim andava  
aquele que eu buscava,  
aquele que não era nenhum dos outros e seus descendentes,  
alguém cuja pessoa era eu  
que não me achava."(22).

Esta procura do Eu é-nos também apresentada como um segundo nascimento, pelo que o artista só é dado à luz, só nasce, ao despertar para o mistério do seu ser pessoal e ao se lançar na sua busca:

"Nascer é vir a este mundo  
não é ainda chegar a ser.  
Nascer é o feito dos outros  
o nosso é depois de nascer até  
chegarmos a ser  
aquele que o sonho nos faz."(23).

Mas a busca do Eu, do ser pessoal, não termina, porém, no homem que o artista é, antes se projecta para além dele, sendo esta, em meu entender, a última grande característica do poeta, do homem educado, que Almada nos apresenta em *Sudoeste*:

"Tenho um amigo que também vai na onda  
e tem uma história igual à minha.  
Diz o amigo que a nossa história é muito antiga  
e já os antigos lhe puzeram nome  
p'rá não confundir com outras histórias.  
Chamavam-lhe Eternidade  
e era o sonho daqueles que querem mais do que têm."(24).

### 3.2. Relevância educacional da instrução (educação escolar), do cinema e do teatro

A educação escolar (instrução é o termo preferido pelo nosso artista), o cinema e o teatro são os três grandes meios que servem o processo auto-educativo.

Não é muito frequente encontrarmos entre os pensadores/escritores portugueses contemporâneos uma visão positiva da educação escolar. Almada, pelo menos em *Sudoeste*, atribui-lhe o valor de ter contribuído para o seu segundo nascimento, o seu nascimento para procura de si mesmo, o seu nascimento como artista. É ainda no poema *As Quatro Manhãs* que esta ideia aparece. Não ser analfabeto, ter adquirido instrução, ter aprendido a ler, ter frequentado a escola, enfim, esteve na origem e potenciou essa sua segunda vinda à luz:

"Eu perdi a vez de ser analfabeto,  
esse segredo para não ser doutor  
e para não saber também  
o que as letras sabem do mundo e de mim.

Eu perdi a vez de não ter instrução,  
a vez sagrada de não saber lêr,  
a vez daquele que não sabe  
que é como a de quem não vê.

(...) começaram por ensinar-me as letras  
e as letras acabaram por dar comigo  
e eu vi-me então distante de mim  
despegado da onda e da corrente  
diferente de toda a gente  
independente da multidão."(25).

Se a instrução (educação escolar) esteve no início do caminho que Almada-artista evocou em *As Quatro Manhãs*, o teatro é, para ele, o grande meio que pode ajudar cada homem a educar-se, a tornar-se artista. É-o por ser a única arte que não é apenas pertença dos artistas (homens educados), mas que chega também ao homem comum, ao povo, tornando-se, assim, um meio para despoletar em cada ser humano a

ânsia de se tornar culto/ educado. É que, e cito um excerto do artigo *Encorajamento à juventude portuguesa para o cinema e para o teatro*, "... o espectáculo do teatro, cara a cara com o público, é a única pedra de toque entre a Arte e o povo. A guarda avançada da Arte está de feito nas várias disciplinas individuais dos artistas, mas a Frente da Arte está em jôgo no teatro em frente ao público..."(26).

O artigo *O cinema é uma coisa e o teatro é outra*(27), oferece-nos mais elementos para compreender a função educativa do teatro a par e passo com a importância do cinema. Neste escrito, o nosso pensador elogia o cinema por o seu aparecimento ter ajudado a uma catarse do teatro. Partindo de uma reflexão sobre a relação entre fotografia e a pintura em que evidencia que a descoberta da primeira foi um bem para a segunda na medida em que dela expurgou os retratistas que a conspurcavam ao lhes ter fornecido um campo de acção próprio, Almada estabelece análoga relação entre o cinema e o teatro. A fotografia e o cinema ajudaram a arte

humano do que o teatro (...) [por este abrir] saídas pessoais para o caso individual de cada espectador."(33).

Porque creio não ser demais e o entusiasmo da investigação a isso me leva, permito-me acabar esta análise da relevância educacional do cinema e do teatro citando as palavras com que o próprio Almada Negreiros termina o artigo *O cinema é uma coisa e o teatro é outra*:

"Venha o cinema mostrar às gentes os aspectos do Mundo, da sociedade e da vida, e depois de bem informados todos, que se dirija então cada qual para os vários lugares do Teatro."(34).

### 3.3. Reflexões directamente referentes a Portugal

#### 3.3.1. Nota introdutória

Reservei para o fim do estudo das ideias com interesse pedagógico presentes nos textos de Almada Negreiros publicados em Sudoeste as reflexões directamente referentes a Portugal. As reflexões com interesse pedagógico, note-se bem, uma vez que outras, mais profundas e fundamentadoras destas, serão exploradas no ponto 4. desta comunicação.

Quero, porém, ressaltar desde já que tudo o que foi exposto até aqui vale também para a reflexão sobre Portugal. Com efeito, julgo que podemos inserir no quadro mais amplo desta reflexão os assuntos atrás abordados. Contudo, eles também quase sempre são apresentados por Almada com alguma autonomia, razão esta que me levou a destacá-los. Friso que escrevi "destacá-los" e não "isolá-los", de modo estanque, da referência a Portugal.

Em Sudoeste há outras temáticas em cuja abordagem o nosso autor mais explicitamente tem em mente Portugal e que melhor se compreendem à luz do que apresentei até ao momento, sendo também esta uma razão para o destaque dado aos conceitos de base e à relevância educacional da instrução, do cinema e do teatro. Passo, então, a apresentar, em duas grandes divisões (*A educação do homem português* e *Os artistas portugueses*), essas temáticas.

### 3.3.2. A educação (cultura) do homem português (situação, necessidade e recursos)

Não era positiva a apreciação que José de Almada Negreiros fazia sobre o estado da cultura dos portugueses seus contemporâneos. Culpando os que "... em Portugal através das gerações lhes coube em destino a cultura portuguesa..."(35), o nosso artista admitiu que os portugueses eram incultos. Não obstante, reconheceu que se esta situação era prejudicial ao ser pessoal de cada português, ela em nada afectava a civilização nacional, pois esta permanecia una em si mesma:

"... ao falarmos hoje com os mais humildes dos portugueses, incultos e até analfabetos, somos obrigados a reconhecer que intimamente uma forte civilização os mantém integros a despeito da falta mais completa de conhecimentos eruditos e até do alfabeto.'

'Isto prova que Portugal é uma nação longa e fortemente formada por uma civilização evidéntissima, a qual nem a falta de conhecimento erudito nem até o analfabetismo conseguem apagá-la nos seus indivíduos..."(36).

Mas a constatação desta realidade não era suficiente para Almada. Daí que o vejamos preocupado em fundamentar a exigência da necessidade de se promover a educação/cultura de cada português individualmente. Repousa tal fundamentação em dois grandes argumentos que contemplam o valor próprio de cada português, por um lado e, por outro lado, a especificidade da tarefa da civilização ibérica de que Portugal era um dos fatores.

Quanto ao primeiro destes argumentos, podemos dizer que ele parte da concepção da pessoa humana -também a pessoa humana portuguesa- como um fim em si mesma e como fim de tudo quanto existe, como centro ou lugar concreto da realidade mais vasta que é a humanidade(37).

Tendo tão grande valor a pessoa, cada pessoa, fácil nos é compreender que Almada dê tanta importância a esse processo educativo que consiste no caminhar de cada ser humano para o encontro consigo mesmo -e, portanto, também ao encontro de cada português consigo mesmo-, condição *sine qua non* de dignificação da própria humanidade(38).

O segundo argumento fundamentador da exigência da educação de cada português é o da necessidade de, após essa educação e só com ela, ser possível consumir aquilo a que o nosso autor chama de "... segunda parte da missão da civilização ibérica..."(39), a saber, e continuo a citar Almada, "Criar a cultura do entendimento português e a do entendimento espanhol, não só para os actuais peninsulares como também para todos os originários da nossa civilização comum e dual (...) [e para se] criarem os novos colaboradores peninsulares do conjunto europeu e do universal..."(40).

No concernente aos recursos necessários à prossecução desta tarefa, é-nos proposto que se tomem em devida conta a tradição, a "história lendária"(a expressão é minha ), o cinema e o teatro,

A tradição que o nosso poeta tem em mente não é fixista, nem balofamente epopaica. Trata-se, isso sim, de cada português aproveitar os exemplos que dela lhe possam advir para o seu caso pessoal concreto de auto-educação -"... o unico valor positivo da tradição é o de servir com os seus exemplos históricos a iniciativa individual dos actuaes de uma mesma civilização..."(41).

Naquilo que designei de "história lendária" cabe o inteiro teor do artigo *Mística colectiva* (42). Nele, Almada protesta bem alto a urgência de, para construir a unidade espiritual europeia, que ele entendia só ser possível se se respeitasse a idiosincrasia de cada uma das civilizações particulares integrantes da civilização europeia, para construir a unidade espiritual europeia, dizia, "Cada povo europeu actual ha-de fazer ressuscitar do barbarismo da sua origem a mística colectiva da sua propria integração na terra-berço. Cada povo europeu actual ha-de mergulhar-se de novo nos absurdos milagres que o fizeram na lenda melhor do que na historia."(43). Assim também com Portugal, que devia procurar o seu Viriato do século XX, isto é, "Um chefe com todos os poderes nas suas proprias mãos e sobretudo com o poder de garantir que cada uma das pessoas dos seus governados seja a própria de cada uma delas."(44).

Finalmente, no que toca ao cinema e ao teatro, vale para aqui o que atrás foi exposto sobre estes meios pedagógicos. Lembro apenas que Almada Negreiros ao manifestar o anelo , no final do artigo *Portugal oferece-nos o aspecto de...* (45), de que aparecessem em Portugal os sucessores de Gil Vicente e os pioneiros do cinema, é guiado pela intenção de desenvolver o caso particular da civilização portuguesa com o



cinema e o caso particular da educação de cada português com o teatro -"O cinema como animador da nossa civilização e o teatro como animador da cultura individual, têm o papel mais importante do espírito na renovação dos nossos valores."(46).

### 3.3.3. Os artistas portugueses

A propósito dos artistas portugueses, penso ser possível destacar em *Sudoeste* os três vectores -1) importância e estatuto dos artistas nacionais; 2) exemplos de autênticos artistas; 3) exemplos de falsos artistas- que, sumariamente, passo a apresentar.

Para Almada, reside a importância dos artistas portugueses em serem isentos de qualquer visão sectária ou partidária de Portugal e, por isso, serem os mais verdadeiros e privilegiados intérpretes da lusa civilização. É isto que Almada nos transmite com as palavras que, de imediato, transcrevo, palavras nas quais também é sublinhado o quão vantajoso seria que o Estado -representante político-institucional da nossa civilização- atendesse aos artistas, aos artistas eles mesmos, aos autênticos, não aos que em tal se arvoram sem, no fundo, o serem:

"O Estado necessita de informar-se acerca dos vários valores dos seus artistas assim como estes aspiram a colaborar francamente com a colectividade. Ninguém é mais isento de partidarismo do que o artista: êle é provavelmente o único, por força das suas próprias circunstâncias sociais, que saberá ver nua a própria colectividade e não pela côr dos seus vestidos. O Estado não pode deixar de ganhar em estar francamente em colaboração com todos os artistas. Mas se entre o Estado e os artistas não pode deixar de haver intermediários, então que estes intermediários ocupem com integridade o significado de intermediários, não competindo com os próprios artistas..."(47).

Compreendemos, pois, que estes intermediários são os falsos artistas portugueses, os que se fazem passar por artistas mas não o são, são os "artistas oficiais" que subsistem à custa da crítica artística oca e oportunista. Diz Almada Negreiros: "A Arte oficial portuguesa não há meio de sair do seu estratagema burocrático. Por outro lado, o processo crítico da Arte em Portugal é o de estar à

espreita de qual artista o público acha o melhor, para então lhe juntar ao nome de baptismo e apelido de família três adjetivos que estão previamente arquivados para casos tais: eminente, notável, glorioso..."(48). Coisa que não dava, necessariamente, a medida de um artista, já que, continua José de Almada Negreiros, "Lá por haver um balcão que tenha um letreiro que diz: Arte, não quiere dizer que Arte seja o balcão, mas simplesmente a palavra que está escrita no letreiro!"(49).

Porém, o nosso pensador não elevou à categoria de lei fatal a prodigalidade portuguesa na Arte e artistas de aparência. Portugal tinha sido e continuava a ser pátria de lídimos artistas, mas estes pareciam estar destinados a serem relegados para o estatuto de filhos de um deus menor, espécie de loucos do folclore nacional, anormais que urgia reprimir, eternos incompreendidos, enfim. Eis como Almada se lamentava:

" Assim como cada aldeola tem o seu louco de aldeia, assim parece natural que Portugal tenha os seus artistas. Se não é assim o pensar da maioria portuguesa, é assim pelo menos que aqui se dá aceitação a artistas.'

'(...)Outro aspecto curioso que oferece o assunto da Arte em Portugal é a presença pública de determinadas pessoas que sabem mais de Arte do que os próprios artistas. (...) em geral, para êles, os artistas actuais precisam de quem os metam nas calhas.'

'(...) O artista que é a liberdade humana em pessoa, para qualquer lado que hoje se vire, não vê no ar senão rêdes de naturalistas apanharem borboletas."(50).

Assim noutros tempos teria acontecido com Gil Vicente e Luís de Camões, estes os dois nomes que, em *Sudoeste*, se destacam como exemplos de artistas portugueses. O nosso autor dá, indesmentivelmente, especial relevo a Gil Vicente, considerando-o mesmo uma figura de excepção: "A verdadeira cultura portuguesa, a que fosse a um tempo erudita e popular, apenas a encontramos na genial excepção de Gil Vicente..."(53). Em Camões, Almada elogia o homem rico de experiência de vida e não o discurso mítico oficial construído sobre a sua pessoa: "Em Camões, principalmente no *Lusíadas*, vejo o autor, o artista, o homem que não deixa em mãos de outros a linguagem própria à sua gente.(...). Camões (...) tem dado pano para mangas. Camões enche melhor a bôca dos portugueses do que propriamente o heroísmo pessoal que significa o seu renome nos serve de exemplo."(54).

Assinale-se, por fim, uma breve evocação de dois artistas contemporâneos que também pertenciam à família incompreendida de Gil Vicente e Luís de Camões: são eles António Nobre e Amadeu Sousa Cardoso (55).

## 4. Fundamentos das ideias pedagógicas

### 4.1. Nota introdutória

A concepção de Homem conjuntamente com a ideia de Portugal parecem-me ser os grandes fundamentos da reflexão educacional presente nos textos almadinos de *Sudoeste*, de onde as duas divisões deste n.º 4.

Para já, porém, gostaria de esclarecer que o ideário antropológico nos é fornecido em dois vectores que, partindo sempre da consideração do Homem, se diferenciam por estarem imbuídos de aspectos de cariz ontológico, um, e de cariz estético-gnosiológico, outro. Em *Sudoeste*, tal como não estamos perante um tratado de pedagogia, também não estamos perante um tratado filosófico de ontologia, gnosiologia e estética, claro!, mas deparamo-nos, inegavelmente, com uma filosofia, ou melhor, com uma *sofia* do Homem que o aborda recorrendo a elementos conceptuais taxonomicamente remissíveis para a ontologia e para o binómio estética/gnosiologia.

Escolhi, assim, para títulos dos pontos 4.1. e 4.2., as expressões *O Homem, ser pessoal* e *O conhecimento criativo do Homem: a Arte*. Sempre o Homem, ou não estivesse ínsito no pensamento de Almada o modelo antropológico do Artista. Daí que ao falarmos de pessoa humana em José de Almada Negreiros estejamos a falar sobre as concepções que mais profundamente alicerçam o modelo do Artista. Daí, ainda, que ao discorrer sobre o conhecimento criativo do Homem estejamos a apresentar a concepção de Arte que também ajuda a fundamentar esse mesmo modelo.

No ponto 4.3. cumpre-se o que anunciei na nota introdutória à reflexão pedagógica de Almada Negreiros em *Sudoeste*, sobre Portugal.

## 4.2. O Homem, ser pessoal

Sob certas vezes utiliza o nosso autor as palavras *indivíduo* e *individual*. Ele próprio nos explica que o faz no sentido de *pessoa* e *pessoal*: "Em vez de individual deve dizer-se pessoal. O pessoal é que representa toda a integridade da personalidade de cada ser humano sobreposto ao indivíduo."(56). É que o indivíduo representa apenas "... a nossa parte individual absolutamente devida (...) [à] colectividade e (...) [à] família."(57) e, por isso, esclarece-nos Almada que "Ao dizer individual não era uma referência ao indivíduo colectivo ou familiar mas á pessoa humana na sua unidade mais perfeita do humano."(58).

É mister dizer, ainda, que esta unidade mais perfeita do humano é entendida pelo nosso pensador em dois níveis, a saber, o nível da unidade particular de cada homem e o nível da unidade entre todos os homens.

Quanto à unidade de cada homem, ela consiste na assunção plena e integrada da sua materialidade e da sua espiritualidade. Almada Negreiros defende, portanto, a pessoa humana como uma unidade ôntica matéria-espírito, unidade esta que é o garante do máximo de auto-realização (desenvolvimento e progresso são as palavras empregues por Almada, como veremos já de seguida) de cada um. Diz ele: "Acondicionados o espírito e a matéria em cada indivíduo humano, torna-se possível o seu desenvolvimento, o seu progresso e até o seu máximo de amplitude particular."(59), tarefa que é apontada como sendo da exclusiva responsabilidade de cada um - "A pessoa humana é um negócio particular de cada pessoa humana."(60).

É a partir daqui, em minha opinião, que, o pensamento almadino sobre a pessoa humana apresentado em *Sudoeste* vai atingir uma grande profundidade e solidez. Magistralmente (Almada não gostaria muito desta palavra!), o poeta de *A invenção do dia claro*, sem nunca rejeitar o princípio do valor de cada personalidade considerada isoladamente, foge, todavia, à afirmação de cada homem ser uma mónada, foge ao solipsismo e estabelece a ponte entre cada pessoa e as demais, a comunhão entre o Eu e os Outros, o nível da unidade entre todos os homens atrás referido, aquilo que ele designa por *unânime*, explicando, todavia, que não está a pensar no unanimismo enquanto "... escola (...) nem no seu grande sentido nem no pequeno..."(61), mas sim naquele sentido em que os europeus são expressão maior e que é o de significar que o

espírito de cada um "... não é unilateral nem polilateral, mas inteiramente unanime com a vida sob todos os aspectos..."(62).

A pessoa humana, então, detém em si mesma uma dupla riqueza: a riqueza da sua singularidade e a riqueza da sua universalidade. Pelo seu evidente significado a propósito deste importante aspecto do pensamento de Almada Negreiros, seja-me perdoada a extensão da citação que se segue:

"Atingir o conhecimento e a atitude do unanime representa os mais diversos caminhos e as mais desiguais obediencias, conforme a natureza de cada pessoa humana(...)."

'O unanime não se atinge senão pelos caminhos do Espírito. É o encontro da consciencia universal com a consciencia pessoal, as duas consciencias íntimas de cada pessoa humana. Face a face a consciencia universal e a consciencia pessoal, esta será sempre exactamente como o fôr, sem influir jamais na universal (...).'

'A comunicação e a colaboração das pessoas humanas entre si não se faz atravez do particular a cada uma das pessoas, mas por meio do conhecimento e do sentimento no universal.'

'(...) Mas, desenganem-se por uma vez todas as pessoas humanas, a humanidade não espera nada deste mundo que não lhe venha precisamente de cada uma das suas pessoas humanas.'"(63).

É, pois, nesta concepção de pessoa humana que, ultimamente, se fundamenta o modelo antropológico do Artista.

#### 4.3. O conhecimento criativo do Homem: a Arte

Passo a ocupar-me, agora, daquele outro conjunto de reflexões de Almada presentes em *Sudoeste* que constituem uma teoria da Arte que, partindo da consideração desta como um conhecimento, a aborda, depois, enquanto criatividade, segue diferenciando-a das Belas-Artes e das Belas-Letras e termina discorrendo sobre o caso particular do cinema e do teatro. Trata-se, pois, de um discurso fundamentador do modelo do Artista, mas também da importância do cinema e do teatro enquanto meios pedagógicos.

Começo pelo tema da Arte como conhecimento e começo precisamente por sublinhar que Almada lança o véu do mistério sobre a forma como se adquire o conhecimento artístico e toma a posição pedagógico-fundamental de não admitir a possibilidade de este processo ser ensinado (intransmissível é o termo usado). Ilustro o que escrevi com as palavras do nosso pensador: "O segredo do artista não quer dizer que êste esconda dos outros o que aprendeu; mas a maneira como o artista chegou ao conhecimento e sabedoria das coisas é que é intransmissível, portanto, invisível para os outros, e por conseguinte, segredo."(64). Melhor compreenderemos, agora, que Almada pense ser impossível a qualquer homem tornar--se mestre do seu semelhante, mestre, já se vê, no sentido de condutor para o modelo humano do Artista. É que alcançar a Arte é coisa pessoal e intransmissível por natureza.

Discorre também Almada sobre a relação entre Arte e Ciência. Encara-as como duas formas de conhecimento diferente, dando primazia à Arte, porque mais abrangente, mais ampla e dependente, na sua elaboração, não da autoridade científica acessível apenas a alguns, mas tão só do ser-se homem e homem a caminho do Artista, coisa, em princípio, passível de ser conseguida a quem biologicamente nasce no género humano. Cito o nosso autor:

"É à ciência a quem pertence um conhecimento particular, unilateral da natureza; ao passo que a Arte exige o seu conhecimento geral. O todo da Vida há-de caber inteiro debaixo de qualquer aspecto que a Arte o represente.'

'A Arte exige a autoridade humanista.'

'A Ciência limita-se à autoridade científica."(65).

Mas esta diferença entre Arte e Ciência não a entende Almada como oposição irreduzível entre ambas. Com efeito, no artigo *Arte e Política*, o nosso pensador defende a existência de uma complementaridade entre estes dois conhecimentos no sentido em que os gregos a exprimiram com a palavra *Tekné*, sentido esse que seria, para ele, o de "... não separar o conhecimento do sentimento humanos..."(66), intenção que, ainda segundo ele, se teria manifestado em episódios da História da Pedagogia como o da consagração universitária das Artes Liberais. Daqui a sua tese segundo a qual, sendo a "... Arte (...) o instinto do conhecimento [e a] Ciência (...) o conhecimento do instinto (...) a Arte precede constantemente a Ciência..."(67).

Neste momento, bom será aqui registrar que o artigo *Arte e Política* não é, todavia, um texto especificamente destinado a abordar a relação entre Arte e Ciência. Esta temática é nele tocada a propósito da questão de fundo do relacionamento entre Arte e Política, como, aliás, o próprio título o sugere. Sobre este assunto, o pensamento de Almada Negreiros exposto em *Sudoeste* é, essencialmente, o de que a Arte e a Política são como que as duas faces daquilo a que ele chama a *única política universal*.

O nosso escritor, voltando à palavra *Tekné*, realça também ter sido esta usada pelos gregos antigos para designar a Arte e "... tudo quanto significasse movimento ou criação de movimento..."(68) como, por exemplo, a arte de governar a cidade, a política. Almada, ao afirmar presidir ao "... destino da humanidade uma política universal e unica..."(69) na qual "Tanto a arte como qualquer politica não podem deixar de se integrar..."(70), entendia que existia um primordial *movimento ou criação de movimento* que historicamente se tinha manifestado em dois sentidos, o da Arte e o da Política, de onde não se poderem estas sujeitar uma à outra nem se oporem mutuamente: "Tampouco chega a haver nunca a oposição entre arte e politica, são apenas contrapartidas uma da outra, as duas correntes fundamentais e eternas da mesma politica universal."(71). Assim compreendemos, fundamentadamente, que os artistas oficiais, isto é, os artistas politicamente protegidos, não fossem, no entender do nosso autor, autênticos artistas.

Finalmente, no que à questão da arte concerne, há a referir a distinção que, em *Sudoeste*, é feita entre a Arte e as Belas-Artes e Belas-Letras, distinção relativamente à qual me parece suficiente aqui deixar algumas palavras do próprio Almada extraídas do artigo *Encorajamento à juventude portuguesa...*:

"Ora as Belas-Artes são na sua melhor expressão apenas disciplinas individuais, e a Arte começa onde acabam as Belas-Artes."

'(...) Não é novidade que houve muito mais pintores, escultores, architectos, músicos, literatos e dramaturgos do que artistas. Isto é, as Belas-Artes e as Belas-Letras não são sistemas infalíveis para fazer artistas. A Arte tem outras leis intimas que não sabem ser redigidas em linguagem oficial."(72).

## 4.4. Portugal

### 4.4.1. Portugal na sua interioridade (o território, a raça, a nação, a civilização, o símbolo e o Homem)

Começo, agora, a explorar as ideias sobre Portugal que José de Almada Negreiros apresentou na revista *Sudoeste*, a sua *lusso-sofia* (73), se assim me é permitido dizer.

Início debruçando-me sobre aqueles aspectos desta reflexão que concernem mais ao país em si e que abordam as questões do território, raça, nação e civilização portuguesas, bem como do símbolo e do homem português. Como Almada também reflecte sobre a relação entre Portugal e a Espanha, a Europa e o Mundo, decidi-me por intitular esta parte "Portugal na sua interioridade". Portanto, interioridade não significa, aqui, essência ou estrutura, mas tão só as dimensões da *lusso-sofia* almadina que não abordam, ainda, a temática da relação entre Portugal e o Mundo.

Para o nosso autor, Portugal é, desde logo, um território com uma identidade geográfica própria. É, aliás, sobre isto mesmo que versam as primeiras linhas do primeiro artigo do primeiro número de *Sudoeste*. E é do que nestas linhas está exarado que vem o nome da revista. Portugal, para ele, é o território do sudoeste europeu que geograficamente se distingue do demais território da Península Ibérica:

"O mapa tem a sua erudição própria. Atravez do mapa político do mundo cada povo tem a sua expressão propria no seu respectivo lugar."

'No mapa da Europa, Portugal define-se perfeitamente no extremo sudoeste, (...) exactamente SW.'

'No mapa da península tambem Portugal se define perfeitamente independente da unidade espanhola com a que mantem grandes pontos de contacto.'"(74).

Ainda em *Portugal no mapa da Europa*, o artigo a que pertence o excerto que acabo de apresentar, Almada Negreiros manifesta desconfiança quanto à capacidade das raças de sangue para darem origem, na Europa, a nacionalidades perduráveis; pelo contrário, afirma acreditar que só a diversidade de raças poderá constituir uma nação,



isto é, poderá unir politicamente e fazer perdurar no tempo uma colectividade formada por uma diversidade de caracteres ráticos, uma civilização, portanto.

Assim acontecia com Portugal, disso se regozijando o nosso pensador algumas páginas adiante, já num outro artigo, ao desenvolver a ideia de que Portugal oferecia o aspecto de uma nação formada, exprimindo, concomitantemente, uma inabalável fé na sua capacidade de resistência às vicissitudes dos tempos:

"Portugal é hoje a mais antiga nacionalidade da Europa, aquela que conserva mais justas as suas fronteiras primitivas. Isto representa por si a explicação do aspecto que nos oferece hoje Portugal, quanto á nação, de uma civilização fortemente contida e mantida em fronteiras metropolitanas fixas e invariáveis. Tendo por várias vezes fraquejado o Estado português, a nação portuguesa resistiu sempre a todos os lapsos governativos.'

'A integerrima civilização portuguesa tem profundos depositos de resistencia para quaisquer momentos que lhe sejam adversos. E assim aconteceu até hoje.'"(75).

Deste seu longo percurso histórico advinha a Portugal um único símbolo -as quinas: "As quinas são o unico sinal representativo de Portugal.(76). É que as quinas, explicá-lo-á Almada em *Prometheu...*, são o vestígio, no caso português, da cruz que aparecia nas antigas bandeiras das grandes nações da Europa : "As bandeiras das nacionalidades europeias eram todas a mesma: a cruz sobre um fundo, variando apenas

'O respeito por cada uma das pessoas humanas é a única ligação que teremos no diálogo das gerações e no encontro da humanidade com a própria humanidade. Enquanto em Portugal cada uma das pessoas humanas portuguesas não tiver a possibilidade de entregar-se totalmente a fundo á incognita da sua própria personalidade, continuará tudo ainda por começar.'

'O humano é a única varonia da humanidade. O humano deve ser a única varonia de Portugal.'"(78).

Grande, muito grande a visão de Almada Negreiros! Grande o seu desejo para cada português, desejo que evidencia, também, o seu modelo de Homem português, assunto ao qual voltará no segundo número de *Sudoeste*. Aí, estabelecendo a diferença entre "... dois Portugais: um o dos portugueses, e outro o das portuguesadas..."(79),

#### 4.4.2. Portugal na sua exterioridade (Portugal e a Espanha, a Europa e o Mundo)

Como atrás vimos, José de Almada Negreiros entendia que Portugal tinha uma situação geográfica própria no mapa da Europa. Significa isto não só que o nosso país se define autonomamente no território europeu, mas também que não é isolável deste território, que lhe pertence, estando particularmente inserido na Península Ibérica.

Com efeito, Almada Negreiros, ao falar da independência e singularidade nacionais não foi um chauvinista. Foi um denodado defensor da especificidade portuguesa, sem nunca negar, porém, a especificidade de outros povos, a ligação entre a civilização portuguesa e outras civilizações e o ideal mais alto da Humanidade:

"Portugal, a civilização portuguesa, depende das civilizações ibérica, greco latina, ocidental-europeia, europeia e universal."(83), escreve o nosso artista. Nós, portugueses, dependemos, portanto, da civilização clássica que moldou a cultura e pensamento europeus, da Ibéria, da Europa e do Mundo. Não estamos sós; somos únicos na nossa identidade, mas dependemos de todos os outros homens. Em *Sudoeste*, quando desenvolve esta ideia, Almada dá superior relevância a dois aspectos concretos desta ligação entre o povo português e outros povos, a saber, a relação com as civilizações ibérica e europeia.

Quanto às civilizações peninsulares, é-lhes reconhecida uma identidade e unidade próprias relativamente às demais que integram a Europa, identidade radicada na circunstância geográfica, não se deixando, contudo, de sublinhar a existência de diferenças entre os dois grandes povos ibéricos, também estas radicadas na circunstância geográfica. Isto mesmo se constata em artigos como *Portugal no mapa da Europa* e *As 5 unidades de Portugal*. Assim podemos ler, no primeiro destes dois textos, a propósito da relação, ditada pela geografia, entre Portugal e Espanha:

"A Espanha é como Portugal peninsular, ocidental e meridional a um tempo; a Península, o oeste e o sul são-lhe comuns, mas enquanto a costa portuguesa é exclusivamente atlântica, a espanhola é atlântica e mediterrânea. A Espanha tem como a França a sua costa mediterrânea e Atlântica, mas a condição de peninsular de Espanha distingue-a da de continental da França. Estas diferenças que parecem mínimas entre vizinhos no mapa são afinal toda a essência da sua originalidade e independência."(84).

E, no segundo daqueles artigos, o nosso autor, reforçando a ideia da diferença entre os dois povos peninsulares, inicia com as seguintes afirmações a parte do texto em que discorre sobre a civilização ibérica:

"Civilização ibérica, sim. Sempre."

'União ibérica, não. Nunca.'

'Aljubarrota mais Toro igual a zero.'

Península ibérica igual a Espanha mais Portugal."(85).

Por outras palavras: Portugal isolado e fechado em si mesmo, não; Portugal comunicando com aquele país que está geograficamente mais próximo de si -a Espanha- sim; mas, Portugal e Espanha diluídos um no outro, sem identidade própria e tornando-se apenas dois nomes sem referência ôntica válida, não, absolutamente nunca.

Está, então, bem assente que o nosso autor constante e firmemente pugna pela intangibilidade do ser próprio de Portugal, da maneira ou arte de ser português. Que bem assente também aqui fique que se Almada Negreiros defendia isto não era para cair no discurso fácil (aliás, muito fácil, demasiadamente fácil na época em que escrevia) de nacionalismos exacerbados ao estilo do século XIX e patrioteirismos mesquinhos, mas para preservar a dignidade pessoal de cada homem português.

Porém, para a preservar, cada português e os portugueses no seu todo tinham que colaborar com os outros homens, a começar por aqueles que a geografia e a história civilizacional lhes deu por vizinhos. Cada português é português, logo, deve ser sempre português. Mas cada português é peninsular, logo, que colabore com os espanhóis na construção da civilização ibérica. Porém, a Península Ibérica pertence à Europa, logo, que cada português e cada espanhol, com a sua identidade individual criadora da sua civilização comum, colaborem na construção da civilização europeia, fruto dessa identidade individual de portugueses, de espanhóis, de franceses, de alemães, de ingleses, etc.. E que cada europeu e cada homem de outros continentes, cada um deles baseado na sua peculiaridade construam o ideal universal da Humanidade.

No raciocínio que acabo de expor, e que melhor se compreenderá lendo o artigo *Prometheu...*, utilizei propositadamente as expressões *cada português, cada espanhol, cada europeu e cada homem de outro continente*, em vez de Portugal, Espanha, Europa, Ásia, África, etc.. Procedi assim porque pretendo deixar bem marcado que, para Almada, o que conta é cada homem em si mesmo e o seu percurso para o encontro com todos os homens: o individual de cada pessoa e o universal da Humanidade é que contam. As civilizações -nacionais, regionais ou continentais- valem na medida em que manifestam e materializam, no tempo e no espaço, essa dialéctica essencial entre o Eu e os Outros que se alicerça no esforço permanente da auto-construção pessoal.

Para o nosso autor, cada português, portanto, tem que ser ele mesmo como português (e assim cada homem relativamente à sua nacionalidade) para que a Humanidade seja. Penso ser caso para dizer que é necessário que cada português faça a descoberta de si mesmo, isto é, que se eduque a si mesmo como português.

Que cada país seja sempre ele mesmo e, portanto, que Portugal seja sempre Portugal para que o Mundo seja Mundo.

## 5. Conclusão

Chegado ao fim deste estudo, concluo que, entre a totalidade das concepções insíitas nos textos publicados em Sudoeste, José de Almada Negreiros apresenta um feixe de ideias que se podem analisar e ordena numa perspectiva pedagógico-fundamental, como pobremente, o demonstrei. A articulação entre a dimensão mais visível, ou imediata, desse ideário e a mais fundamental é, em síntese conclusiva, a que exponho nos parágrafos seguintes.

No tocante aos conceitos básicos, concluo que a ideia almadina da educação como processo de auto-construção individual se fundamenta na concepção de pessoa humana. Ainda nesta concepção e, simultaneamente, na ideia de Arte como um conhecimento cujo processo de aquisição é intransmissível fundamenta-se a rejeição da mestria e a apologia dos artistas.

A selecção da escola, do cinema e do teatro como meios educativos assenta, quanto à escola ( instituição que conserva, transmite e cria Ciência), na relação de convergência que Almada entrevia entre a Arte e a Ciência e, quanto ao cinema e ao teatro, no conjunto das ideias de fundo sobre a Arte.

Passando à reflexão sobre Portugal, creio poder concluir que aquilo que o nosso pensador escreveu sobre a falta de cultura do povo português e a necessidade de proceder à sua educação tem por horizonte, uma vez mais, a concepção de pessoa humana.

Vale, para a consideração do cinema e do teatro como meios a ter em conta na educação dos portugueses, o mesmo que sobre estes recursos pedagógicos se escreveu algumas linhas atrás.

A indicação, ainda como meios, da tradição e da "história lendária" vai encontrar a sua justificação última nas ideias almadinas sobre Portugal.

Concluo, ainda, que o que Almada escreveu sobre a importância e estatuto do artista português encontra o seu aprofundamento também na reflexão sobre Portugal e, ademais, na reflexão sobre as relações entre Arte e Política. À mesma luz, aliás, é passível de ser esclarecido mais intensamente o que o nosso autor escreveu sobre os falsos e os verdadeiros artistas.

Concluo, por fim, que, pelo ideário pedagógico-fundamental que se colhe em *Sudoeste*, Almada Negreiros tem direito a figurar na História da Pedagogia em Portugal. Desejo, sinceramente, que ulteriores e mais credenciadas investigações possam demonstrar que, nela, Almada merece tão grande destaque quanto aquele que, por mérito próprio, granjeou na História da Literatura e da Arte Portuguesas.

## Notas

- (1) Cfr. Patrício, Manuel Ferreira, *Figuras da Pedagogia Portuguesa Contemporânea II: Teixeira da Pascoaes*, Universidade de Évora, 1985, p. 11. Este texto foi recentemente reeditado como parte de uma obra mais ampla (cfr. Idem, *O Messianismo de Teixeira de Pascoaes e a educação dos portugueses*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1996).
- (2) Cfr. Dias, José Manuel Barros, *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes. Compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares* (dissertação de doutoramento em Filosofia da Educação apresentada à Universidade de Évora), 2 vols., Universidade de Évora, Évora, 1995.
- (3) Cfr. Azevedo, Maria da Conceição F. G. C., *Fernando Pessoa, Educador: encontro de si próprio, consciência da missão, fidelidade ao ser*, APPACDM, Braga, 1996.
- (4) Cfr. Silva, Celina, *Almada Negreiros: a busca de uma poética da ingenuidade*, Fund. Eng.º António de Almeida, Porto, 1994.
- (5) Servir-me-ei, aqui, da edição facsimilada de *Sudoeste* da responsabilidade da Contexto Editora e publicada em Lisboa no ano de 1982. Assim, tendo em conta que se trata de um texto escrito há seis décadas atrás, dever-se-ão relevar anacronismos ortográficos surgidos nas citações.
- (6) A intenção de continuar a publicação de *Sudoeste* para além do terceiro número depreende-se, por exemplo, da leitura de algumas notas constantes deste mesmo terceiro e último número [cfr. *Sudoeste*, Lisboa, n.º 3 (1935) p.2]. Confirmação explícita desta intenção pode-se colher em Silva, Celina, op. cit., pp. 333-334.
- (7) Cfr. *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (1935), p. 14 e ibidem, n.º 2, p. 2.
- (8) Cfr., respectivamente, *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (pp. 7 a 9, especialmente o último parágrafo da p. 9) e n.º 2 (pp. 13 a 19 e 20 a 22).
- (9) Ibidem, n.º 1, extra-texto [verso da p. 31].
- (10) Cfr. Almada Negreiros, *Vistas do SW*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 2 (1935), p.4.
- (11) Cfr. Idem, *Civilização e Cultura*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (1935), p. 6.
- (12) Ibidem.
- (13) Cfr. Idem, *Portugal oferece-nos o aspecto de...*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (1935), p.8.
- (14) Cfr. *Sudoeste*, Lisboa, n.º 2 (1935), p.2.
- (15) Cfr. *Vistas do SW*, pp. 3-4.

- (16) *Ibidem*, p.3.
- (17) Cfr. Almada Negreiros, *Arte e Política*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (1935), pp. 11-13.
- (18) Cfr. *Aristocracia*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (1935), p.14.
- (19) *Portugal oferece-nos o aspecto de...*, p. 9.
- (20) Cfr. Almada Negreiros, *As Quatro Manhãs*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 3 (1935), pp. 13-21.
- (21) *Ibidem*, p. 13.
- (22) *Ib.*, pp. 13-14.
- (23) *Ib.*, p. 14.
- (24) *Ib.*, p. 18.
- (25) *Ib.*, p. 15.
- (26) Cfr. Almada Negreiros, *Encorajamento à juventude portuguesa para o cinema e para o teatro*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 2 (1935), p. 22.
- (27) Cfr. *idem*, *O Cinema é uma coisa e o teatro é outra*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 2 (1935), pp. 13-19.
- (28) *Ib.*, p. 14.
- (29) *Ib.*, p. 16.
- (30) *Ib.*, p. 17.
- (31) *Ib.*, p. 18.
- (32) *Ib.*.
- (33) *Ib.*.
- (34) *Ib.*, p. 19.
- (35) *Portugal oferece-nos o aspecto de...*, p. 7.
- (36) *Ibidem*.
- (37) Sobre isto, veja-se, na sua generalidade, o seguinte artigo: Almada Negreiros, *As 5 unidades de Portugal*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (1935), pp. 4-5. Adiante. no ponto 4.3.1. será mais desenvolvida esta concepção.
- (38) *Ibidem*.
- (39) *Ib.*, p. 5.



- (40) Ib..
- (41) *Portugal oferece-nos o aspecto de...*, p. 8.
- (42) Cfr. Almada Negreiros, *Mística colectiva*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (1935), pp. 30-31.
- (43) *Ibidem*, p. 30.
- (44) Ib., p. 31. É claro que, do excerto citado, é impossível concluir que Almada esteja a fazer a apologia dos regimes políticos ditatoriais. Bastaria, para o comprovar, que se lesse o parágrafo que imediatamente antecede aquele de onde se extraiu esta citação.
- (45) "Gil Vicente, o pioneiro do teatro europeu do Ocidente, aguarda os seus sucessores e o cinema português os seus pioneiros." (cfr. *Portugal oferece-nos o aspecto de...*, p.9).
- (46) *Ibidem*.
- (47) *Vistas do SW*, p. 9.
- (48) *Encorajamento à juventude portuguesa...*, p. 21.
- (49) *Ibidem*.
- (50) *Vistas do SW*, pp. 9-10.
- (51) *Portugal oferece-nos o aspecto de...*, p. 7.
- (52) *Ibidem*, pp. 10 (referência a Camões) e 11 (referência a António Nobre e Amadeu Sousa Cardoso).
- (53) Ib., p. 7.
- (54) *Vistas do SW*, p. 10.
- (55) *Ibidem*, p. 10.
- (56) Cfr. Almada Negreiros, *Prometheu: ensaio espiritual da Europa*, em *Sudoeste*, Lisboa, n.º 1 (1935), p. 27.
- (57) *Ibidem*.
- (58) Ib..
- (59) *Vistas do SW*, p. 8.
- (60) *Prometheu...*, p. 29.
- (61) *Ibidem*, p. 28.
- (62) Ib..

(63) *Ib.*, pp. 28-29.

(64) *Encorajamento à juventude portuguesa...*, p. 20.

(65) *O cinema é uma coisa...*, p. 17.

(66) *Arte e Política*, p. 11.

(67) *Ibidem*. Estas palavras de *Arte e Política* são transcritas de um outro artigo de Almada que ele próprio identifica em nota de rodapé na p. 12.

(68) *Ibidem*.

(69) *Ib.*, p. 12.

(70) *Ib.*.

(71) *Ib.*.

(72) *Encorajamento à juventude portuguesa...*, p. 20.

(73) Com esta expressão quero designar aquela sabedoria sobre Portugal construída, com amor, por todos aqueles, Almada inclusive, que se preocuparam em, consoante os casos, desvendar o mistério de Portugal ou apenas compreender o fenómeno da portugalidade (seriam os *lusósofos*).

(74) Cfr. Almada Negreiros *Portugal no mapa da Europa*, em *Estudo Litterario*, n.º 1 (1925).

## Bibliografia

### 1. De José de Almada Negreiros em Sudoeste

#### 1.1. Em *Sudoeste (Cadernos de Almada Negreiros)*, Lisboa, n.º 1 (1935):

*Portugal no mapa da Europa*, p. 3.

*As 5 unidades de Portugal*, pp. 4-5.

*Civilização e Cultura*, p. 6.

*Portugal oferece-nos o aspecto de 1) Uma nação formada; 2) Um estado a formar-se; 3) Uma sociedade inculta; 4) Um povo novamente à procura da sua dinâmica própria*, pp. 7-9.

*Teoria dos opostos*, p. 10.

*Arte e Política*, pp. 11-13.

*Prometheu: ensaio espiritual da Europa*, pp. 15-29.

*Mística colectiva*, pp. 30-31.

#### 1.2. Em *Sudoeste (Cadernos de Almada Negreiros)*, Lisboa, n.º 2 (1935):

*Vistas do SW*, pp. 3-12.

*O Cinema é uma coisa e o Teatro é outra*, pp. 13-19.

*Encorajamento à juventude portuguesa para o Cinema e para o Teatro*, pp. 20-22.

*Notícia sobre um acto de Teatro que a seguir se publica*, pp. 23--24.

*S.O.S. (2º acto em dois quadros)*, pp. 25-44.

#### 1.3. Em *Sudoeste (Revista Portuguesa)*, Lisboa, n.º 3 (1935):

*As Quatro Manhãs*, pp. 13-21.

## 2. Sobre José de Almada Negreiros

AA.VV., *Almada Negreiros: a descoberta como necessidade (Actas do Colóquio Internacional)*, Fundação Engenheiro António de Almeida, Porto, 1998.

França, J. A., *Almada, o Português sem Mestre*, Estúdios Cor, Lisboa, 1974

Freitas, L. de, *Almada e o número*, Arcádia, Lisboa, 1972

Freitas, L. de, *Almada Negreiros y el Teatro*, em *Almada* (catálogo da exposição), Fund. Juan March, Madrid, 1983.

Rebello, L. F., *Almada e o Teatro*, em *Colóquio*, Lisboa, 60 (1970), pp. 39-42.

Silva, Celina, *Almada Negreiros: a busca de uma poética da ingenuidade*, Fund, Eng.º António de Almeida, Porto, 1994

### 3. Outra, referida

Azevedo, Maria da Conceição, *Fernando Pessoa, Educador: encontro de si próprio, consciência da missão, fidelidade ao ser*, APPACDM, Braga, 1996

Dias, José Manuel Barros de, *Miguel de Unamuno e Teixeira de Pascoaes. Compromissos plenos para a educação dos povos peninsulares*, (dissertação de doutoramento em Filosofia da Educação apresentada à Universidade de Évora, 2 vols., Universidade de Évora, Évora, 1995

Patrício, Manuel F., *O Messianismo de Teixeira de Pascoaes e a educação dos portugueses*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1996

# Agostinho da Silva: contributo para uma análise filosófico-pedagógica de *Educação de Portugal*

## 1. Palavras introdutórias

George Agostinho Baptista da Silva viveu neste mundo entre 1906 e 1994. Morreu há poucos anos, portanto, e, se bem que a História seja cautelosa na selecção, para os seus anais, do passado que ainda é recente, parece-me que, na História do Pensamento Português, o nome de Agostinho da Silva já é incontornável, seja para os que o admiram, naturalmente, seja para os que o criticam.

Agostinho da Silva viveu em pleno alguns dos acontecimentos marcantes do século XX português. Sentiu a turbulência da I República. Sofreu directamente as consequências de ter um pai apoiante da Monarquia do Norte, teve residência controlada pelo Estado Novo e, num corajoso rasgo simultaneamente romântico e irónico, opôs-se à famigerada Lei Cabral, o que veio a contribuir, em muito, para que tivesse partido para o país irmão do outro lado do Atlântico.

Lá, continuou a ser professor, que professor era a profissão que tinha abraçado e para a qual o tinham preparado a licenciatura e o doutoramento que obtivera na primeira Faculdade de Letras do Porto. Mas, no Brasil, dedicou-se à docência universitária e, por isso, também à investigação, sendo que esta não era uma novidade na sua vida, pois já antes, a convite do mestre coimbrão Joaquim de Carvalho, tinha desenvolvido, em instituições estrangeiras, alguns estudos.

Ao longo da sua vida produziu uma vasta obra, na qual, por direito próprio, marca presença a temática da educação. Por esta se interessou muito cedo, demonstrando uma tendência para as ideias que, fruto do movimento da Educação Nova, vieram renovar o panorama pedagógico contemporâneo. Bastaria tão só lembrar

que, por exemplo, Pestalozzi e Maria Montessori, entre outros, foram autores que lhe despertaram atenção e sobre os quais escreveu logo na década de trinta.

*Educação de Portugal* não é, porém, apenas um estudo de tipo científico-acadêmico. Pelo pouco que me é dado conhecer de Agostinho da Silva, penso poder dizer que é, pelo menos, um dos pontos mais altos da sua obra, pois, neste livrinho, elaborado numa fase de maturidade do seu autor (Agostinho era sexagenário quando o escreveu -1970- e octagenário quando o publicou -1989), se conjuga o essencial da sua Pedagogia com o essencial da sua *luso-sofia*.

É este, então, um livro essencial e a minha intenção, aqui, é apresentá-lo a partir de uma perspectiva de leitura analítica filosófico-pedagógica, começando por realçar a postura epistémica que presidiu à concepção da obra, apontando, depois, aquilo que, para Agostinho, significavam educação e Portugal, avançando, a seguir, para as suas propostas para a práxis imediata da educação de Portugal, não sem antes explicitar o sentido e a finalidade estruturante de educar Portugal.

## **2. Postura epistémica de Agostinho em *Educação de Portugal***

Porque alguém mais incauto, julgando o livro apenas pelo título, poderia pensar que estava perante mais um trabalho do âmbito das Ciências da Educação, o nosso autor utiliza as primeiras linhas para advertir que está errado quem assim o fizer: "... já existem muitos trabalhos que descrevem o estado actual da educação neste País, com todos os pormenores de estatística e (...) todas as considerações pertinentes sobre as circunstâncias de economia, de objectivos cívicos e pragmáticos e de possibilidade de execução que permitem, facilitam ou proíbem que se eduque. Sabe-se, portanto, e bem, de tudo o que o doente sofre; mas, pelo que tenho visto, e vamos supor que nem sempre por culpa de quem escreve, não tem havido bastante demora quanto ao que se deveria fazer..."(1).

No que Agostinho está interessado, então, é no que se deve fazer quanto à educação de Portugal, mas, em seu entender, o que deve ser feito nesta matéria não passa pela razão e pelos cientistas, antes passa pelo sonho e pelos poetas, o que,

admite-o ele, "...pode parecer extravagante num trabalho (...) que se ocupa essencialmente de educação e em que mais viria a propósito falar de psicólogos e políticos, de sociólogos e, até, de técnicos de educação..."(2). Talvez não pareça tão extravagante assim se aceitarmos, como Agostinho da Silva aceitava, que é de uma importância extrema na educação "... salvar a criança que nasce e (...) proteger o mais possível o que da criança ainda sobrou no adulto, apesar dos nossos sistemas escolares..."(3). Daí, pois, que, neste livro, nada encontremos que trate dos "...problemas concretos de instrução que possam apresentar as escolas primárias de Loulé ou Valença ou as Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto..."(4).

Está dado o mote norteador do discurso de *Educação de Portugal*, pelo que podemos avançar para a análise das concepções de educação e de Portugal que nos são apresentadas neste escrito. É que, com efeito, Agostinho da Silva não descurava que "... o sonho, mais ainda do que a realidade, exige, ao comunicar-se, que se seja preciso, pelo menos para que seja útil como casuística dos psicólogos..."(5).

### 3. Conceção de educação

Para melhor se compreender aquilo que, na óptica do nosso pensador, era, ou melhor, devia ser a educação, há que ter em conta aquilo que ele julgava ter sido a educação até aos nossos dias. O que tem sido, então, a educação? Um processo desumano, por ter possibilitado que os mais fortes dominassem os mais fracos extinguindo, assim, as potencialidades de amor e fraternidade universais que, à nascença, cada homem traz consigo para a vida. Agostinho acreditava, portanto, que os homens eram bons por natureza, mas que a educação que receberam os transformou, levando-os à iniquidade de tecerem entre si relações de poder e submissão e não de amizade e cooperação. Ouçámo-lo: "Acreditando, pois, que o homem nasce bom (...), penso que a educação, em todos os seus níveis, formas e processos não tem sido mais que o sistema pelo qual esta fraternidade se transforma em domínio..."(6).

Todayia, se hem que generalizasse a todas as formas de educação esta sua



as palavras evangélicas em que se aponta a criança como paradigma do homem e fizeram todo o possível pelo regresso à infância..."(10). O caminho a trilhar por quem se quiser santificar -caminho da educação futura- será, então, o de defender "... o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento sem análise e o seu amar do mundo sem a preocupação com as sínteses,,,"(11).

#### 4. Concepção de Portugal

##### 4.1. Do Portugal já feito a Portugal o Grande

Não é Portugal, para Agostinho da Silva, o estado independente e soberano, como tal reconhecido internacionalmente, dos dias de hoje, nem sequer o mesmo estado que, à data em que este livro foi escrito (1970), tinha uma configuração territorial mais ampla. Esse é o Portugal já feito, o Portugal político, "... o Portugal de que tratam em geral nossos economistas ou nossos pensadores ou nossos reformadores pedagógicos [e que] já está realizado..."(12).

O Portugal que Agostinho concebia inspirava-se na máxima pessoa em que o poeta dizia ser sua Pátria a língua portuguesa. Portanto, conclui o nosso autor, ao assim pensar, "... tanto era Pessoa lisboeta como de S. Luís de Maranhão..."(13) e, mais ainda, o Portugal de Pessoa seria também o que estava em África e no Oriente distante. O mundo português ou o grande Portugal, expressões empregues por Agostinho da Silva para designar esta sua ampla visão, é que é o Portugal no seu todo. Para ele, o Portugal europeu "...está, para o que hoje existe de português no mundo, como esteve para Portugal o Condado Portucalense; e a Lisboa a vejo na posição de Guimarães: nada impede que seja amanhã outra a capital do mundo português (...) [se bem que] gostaria que não houvesse capital de nada..."(14). Condescendente, o nosso autor manifesta, porém, a esperança de que ao Portugal do canto ocidental europeu caiba a tarefa de inspirar o grande e futuro Portugal: "... como são ainda hoje Guimarães e o Condado,

mesmo quando nisso se não pensa, a inspiração oculta de Portugal, espero que sejam Portugal e Lisboa a inspiração do mundo português..."(15).

Será este o Portugal futuro:

"... o grande, o todo, o de amarelos, brancos, pretos e vermelhos, o de islamitas, cristãos, judeus, animistas, budistas, taoistas, o da América, Europa, Ásia, África, Oceânia, o dos municípios, tribos e aldeias, o de monarquias e repúblicas, o dos grandes espaços conhecidos e dos espaços ignotos ainda, dentro e fora do homem..."(16).

#### 4.2. A paz e a liberdade, valores primordiais de Portugal

No seguimento imediato das palavras que acabo de transcrever, Agostinho augura que Portugal se tornará no "...núcleo de formação de uma União Internacional dos Povos para o desenvolvimento, a liberdade e a paz..."(17).

A paz era, realmente, um valor elogiado pelo nosso pensador e sem o qual ele não concebia o futuro português. E seria às Forças Armadas portuguesas que, antes de qualquer outra entidade, incumbiria a promoção da "...Paz que se tem de pôr como ideal..."(18). O melhor soldado seria, portanto, o que colaborasse na manutenção da paz, "... apenas sacrificando-se à guerra pelo ataque externo..."(19), tarefa à qual deveria juntar a eficiência no cumprimento das ordens recebidas e a promoção do nível cultural do povo português.

Se às Forças Armadas competiria assegurar a paz, às Igrejas do mundo português caberia lembrar "... a governantes e a governados que a única lei por que se rege Deus é a da sua infinita liberdade (...) e que nasceram os religiosos no mundo com o dever supremo de dar (...) testemunho da liberdade divina..."(20). Mais do que a paz, a liberdade é, para Agostinho, um valor primordial de Portugal, uma vez que se perfila como condição fundamental da paz. Ouçámo-lo: "Se a missão de Portugal, da pátria de língua portuguesa (...) é a de organizar a paz do mundo, nada poderá ser feito (...) se a liberdade não for, para tudo, a base essencial. (...) Portugal tem de se arriscar à liberdade, por mais que as outras nações sigam estradas contrárias..."(21). Liberdade que implica (e se concretiza), para ele, o respeito pelos outros e por si próprio -"Tem

cada homem que caminhar para seu irmão com a ideia de que, se não vale ele mais, vale, pelo menos, o mesmo (...), sem que deixemos, no entanto, de ter firme o pensamento de que compete a cada um a sua estrada e de que são bem diferentes a companhia e a subordinação..."(22)-, uma economia de partilha que garanta ao povo condições dignas de subsistência -"... tem o povo absoluta competência para comer (...); coma e depois se eduque; (...) é a liberdade de cada um a determinante do que consome; só a isto, em verdade, se pode chamar comunhão..."(23)-, o municipalismo "... como base de acção, sabendo desde já que na África o município se chama tribo e no Oriente se chama aldeia..."(24) e a total e absoluta rejeição de qualquer aventura política ditatorial.

### 4.3. O destino messiânico de Portugal

Do que até aqui foi apresentado, já se depreendeu, naturalmente, que o ideário de Agostinho da Silva alcança, também, a convicção de haver um destino messiânico de Portugal (do grande Portugal, entenda-se). Assim é, com efeito, sendo mesmo o nosso autor quem o deixa bem vincado nas derradeiras páginas de *Educação de Portugal* e o assume na primeira pessoa:

"Ainda haveria muitos pontos de que falasse nestas explicações de páginas finais (...); mas por agora só vos tomarei um pouco de tempo para mais um; e é ele o de eu tantas vezes atribuir papéis de messianismo aos povos da área de língua portuguesa (...). Mas efectivamente o penso; o mundo vai precisar de quem empunhe o estandarte da paz (...); tomemo-lo nós e afirmemos a luz, por mais escura que seja a noite..."'

'Sou destas confianças como lição do passado e destes optimismos como vontade de futuro..."(25).

Note-se, contudo, e isto é importante, que Agostinho, ao falar no *estandarte da paz* que Portugal devia empunhar não estava a pensar num messianismo político, não estava a pensar em Portugal como uma grande potência mundial que, ao jeito dos romanos, imporá aos outros povos, pela força, a ordem política da sua *pax* .

É claro que não descurou o relacionamento dos povos portugueses com o mundo que gravita à sua volta (26) e, neste sentido, não se pode deixar de ter em conta que o nosso autor também pensou em iniciativas políticas. Estas últimas, todavia, decorrem

da sua visão mais ampla do messianismo português como um messianismo religioso -"É religião, portanto, o que Portugal, explicitando-a, tem que dar a si próprio e ao mundo..."(27). Agostinho da Silva foi peremptório quanto a isto e aconselhou mesmo que não se desse "... importância demais aos acontecimentos de puro carácter político..."(28) e que não se pensasse que "... o que pela política se estabeleceu é condição essencial de avanço..."(29). Portugal não era, para o nosso autor, "... a pátria do homem político, com uma futura unidade portuguesa dando abraço ao mundo, mas a pátria do homem religioso e mágico..."(30). Mais ainda, Portugal seria "... como uma forma de ser, elevada já de categoria social e psicológica a categoria metafísica ou religiosa, (...) que apareceria como desejável a todo o mundo, e que portugueses, esses agora os dos povos de língua portuguesa, a todo o mundo deveriam levar..."(31). Religião, ou forma de ser religiosa, de cariz eminentemente ecuménico, universal e até místico, já que "... não é mais uma entre as outras, mas o aviso de que todas elas são um sinal de Deus, um esforço de chegar a ele e um permanente desejo de que nele se fundam os homens com tudo o que foi vivo no passado, mesmo que o próprio passado seja morto, tudo o que é imaginado no futuro mesmo que seja o próprio futuro imaginário..."(32).

Se alguém dá algo tem que possuir aquilo que dá antes de fazer a doação. Por isso, se é religião o que Portugal deve dar ao mundo, tem Portugal que possuir essa religião. Para Agostinho da Silva, Portugal já a tem aí, manifestando-se, viva e actuante, no culto açoriano do Espírito Santo. O Portugal futuro terá por modelo o que nas ilhas acontece relacionado com este culto, a saber, o banquete comum -"... quanto ao campo económico (...) que haja para todos a segurança da subsistência..."(33)- , a procissão que segue a Pomba, símbolo do saber que o Espírito infunde -"Se o Paraíso (...) não pode existir sem uma economia que garanta a liberdade, não existirá também sem o saber, sem a mais completa, segura, científica informação sobre o mundo..."(34)- e, sobretudo, a coroação da Infância que acontece quando, "... na instalação de uma

criança como Imperador do Mundo ..." (35), se pretende afirmar, na óptica do nosso autor, que "... os interesses os apetites dos homens devem ceder seu trono às características infantis de atenção contínua à vida, de existência total no presente, de ignorância de códigos, manuais e fronteiras, de integração no sonho, de valorização do jogo sobre o trabalho..." (36).

Tendo em conta o que até aqui foi exposto sobre as concepções de educação e de Portugal, partamos, agora, para a explicitação daquilo que Agostinho entendia ser a educação de Portugal.

## 5. A educação de Portugal

### 5.1. Conceito e fim da educação de Portugal

No décimo primeiro capítulo, o nosso pensador foi taxativo ao encarar a educação como a via que levaria a que se cumprisse o ser de Portugal:

"... que Portugal seja, e se dirá de novo que é isto o que entendo por educação de Portugal..." (37).

Mas a esta ideia mais lata devemos juntar uma outra, já apresentada no quarto capítulo, que deixa bem claro, a meu ver, que ao fundamento ôntico da concepção de educação de Portugal se deverá acrescentar um outro, de natureza antropológica, que estipula que, para que Portugal *seja*, devem ser educados os portugueses das quatro partidas do mundo, isto é, *deve ser* cada português. Educar Portugal é educar cada português:

"... educar Portugal, o pequeno Portugal da Europa, o maior já de África e da Ásia, o imenso da América, e educar cada um dos homens que o constituem, pretos, vermelhos, amarelos, é dar os meios de não ser afinal frustrada cada vida que nele nasce e de fazer que cada uma delas seja, para o resto da humanidade, a luz de entendimento que nenhuma técnica dá, mas que todas elas permitem libertar..." (38).

Perante esta concepção de que educar Portugal é educar os portugueses para que cada um *seja* e, assim, Portugal *seja*, podemos-nos colocar, naturalmente, a questão sobre o fim da educação de Portugal: que Portugal *seja* o quê e para quê? Agostinho não descurou este aspecto e já, de algum modo, isso era visível na citação com que se terminou o parágrafo anterior, concretamente na afirmação que cada português deve *ser* tendo em vista *ser* luz para os outros homens. O que se pode entender por esta luz deixa-o claro o nosso pensador nas primeiras páginas do capítulo inicial. A luz é a luz de quem lidera, de quem vai à frente alumando o caminho e não de quem segue outrém: "... não tem havido bastante demora quanto ao que se deveria fazer (...) com o propósito de criar um sistema de educação que verdadeiramente corresponda ao que é Portugal (...), à grandeza que deve ser Portugal (...); que o livre de limitações (...); e que (...) dê corpo aos sonhos de alguns dos maiores que viu nascer e seja não parente pobre do mundo, mas seu guia..."(39).

O fim da educação de Portugal será, então, fazer com que Portugal seja luz condutora do mundo, para que "... à volta da gente de língua portuguesa, se forme no futuro uma União Internacional de Povos..."(40).

Visto o conceito e o fim da educação de Portugal, é tempo de passarmos a ouvir o que, a propósito, Agostinho da Silva nos disse quanto a propostas pedagógicas concretas.

## **5.2. Educação escolar**

### **5.2.1. Sistema de ensino**

No que toca ao sistema de ensino que poderia servir a educação de Portugal, julgava o nosso pedagogo que muito havia a fazer. Historiando criticamente a Universidade, Agostinho da Silva encontrava a verdadeiro imagem da Universidade no espírito de caridade existente nas primeiríssimas universidades medievais em que una davam a outros o saber com que eles se alimentavam e, por isso mesmo, eram estes alunos, e em que a liberdade de pesquisa e a criatividade campeavam, coisas estas - caridade, liberdade e criatividade- que, para o nosso autor, muito arreadas andavam das

nossas universidades, as quais, por esta entre outras razões, deveriam pura e simplesmente ser extintas para em seu lugar se criarem Escolas Técnicas para formar engenheiros, médicos, professores, juristas e outros profissionais em número suficiente para assegurar uma economia que libertasse o povo da miséria. Só então se deveria passar à fundação da Universidade do futuro, que em nada se assemelharia a essas Escolas Técnicas e que teria por tarefa repensar "... o pensamento ou a vivência do povo..."(41). Na Universidade futura andar-se-ia "... pelos domínios da ciência e da arte..."(42), mas "... mais se veria como próprio o da filosofia, ou melhor o da teologia (...), [da] única teologia (...) não formulável em discurso, e por isso melhor, a Teologia do Espírito..."(43).

Ao ensino secundário caberia, tentando salvar sempre e o mais possível a criança que em cada aluno existe, dar a conhecer e a compreender, aos adolescentes, o mundo que os rodeia. Daí o estudo da língua que se fala, mas também o da linguagem sintáctica da matemática. Daí o estudo da zoologia, botânica, geografia, química, física e biologia. Daí, ainda, a proposta de uma didáctica que não recuse meios como o teatro e o trabalho de oficina.

O ensino primário (ao qual o nosso autor fazia pertencer a educação pré-escolar), ele também ao serviço da ideia de deixar esplender a inicial bondade infantil, não se deveria preocupar prematuramente com o ler, escrever e contar. Antes de mais, "... a escola primária deveria ser uma cooperativa de produção e consumo (...). A vida escolar partiria inteira do trabalho na cooperativa..."(44). A aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo viriam depois e como consequência natural do trabalho desenvolvido na escola-cooperativa.

### 5.2.2. Os professores

Teceu também o nosso autor algumas considerações sobre aquele que seria o perfil ideal de professor: deve falar pouco, ser discreto e estudar muito. Ouçámo-lo:

"É bom em qualquer grau de ensino que professor deixe de ser o habitual orador e aproveite para estudar o tempo que até agora tem dispensado a falar (...); quanto menos

aparecer o professor tanto melhor a escola; pode ser que um dia o suprimamos e vamos nós à escola para reaprender a infância..." (45).

Porém, enquanto não se suprimem há que prepará-los. Quanto à formação inicial dos professores e se bem que sobre o seu valor exprimisse algumas reservas, entendia Agostinho da Silva que deveria ser do mesmo nível para todos: "... bom seria acentuar que a preparação de professores primários deve ser tirada do nível secundário em que tem estado e passar a nível superior; o lugar das escolas normais é nas universidades e, sobre a preparação básica das especialidades, devem oferecer as mesmas psicologias, as mesmas didáticas e as mesmas histórias de educação que já se dão aos que preferem o ensino secundário e de que estão isentos, não se sabe por que motivos, os professores de ensino superior; como excelente será declarar eu logo que não acredito demais no valor de tal preparação pedagógica, e que bons pedantes se fabricam com tais matérias..."(46).

Um princípio de igualdade deveria reinar também no que aos salários concerne. Para Agostinho, os professores, independentemente do nível de ensino em que trabalhassem, deveriam ter remuneração significativa e igual entre si. A haver diferença do montante do salário, o benefício deveria ser dos professores primários: "... todos têm de ganhar o mesmo, e bem (...); e se o lidar nos fosse escala, então mais deveriam ganhar os professores primários cuja tarefa é infinitamente mais difícil do que a dos outros..."(47).

Para além destas considerações comuns aos professores de todos os níveis do ensino, Agostinho da Silva deixa-nos algumas linhas particularmente dirigidas a cada um dos três grupos de professores. Dos professores primários espera que lutem denodadamente contra a ignorância do povo português -"... a espinha que se tem de quebrar ao monstro da ignorância para que de vez acabe passa nas escolas normais e, fundamentalmente, na parte que se refere à preparação de professores primários..."(48). Estes, para cumprirem tal desiderato e, assim, contribuírem para a educação de Portugal, deveriam possuir, também, qualidades de autênticos missionários: "... que desejem a carreira (do ensino primário) os mais agudos, dedicados, ambiciosos espíritos de toda a área portuguesa; Portugal, o grande, só



começará a ser quando o ideal de juventude de nossos jovens for o de servir na mais recuada, mais desprotegida, mais incómoda aldeia ou arraial ou sobado de Trás-os-Montes, Piauí ou Tete..."(49).

Quanto aos professores do ensino secundário, queria o nosso pensador que possuíssem um saber profundo, em nada diferente dos seus colegas do ensino superior: "... não deve o professor do ensino secundário saber menos que o de nível superior, primeiro pelo princípio de que nada determina que saiba qualquer homem menos que outro (...); segundo, porque o naipe de perguntas do mais jovem é mais vasto que o do outro, que já começa, infelizmente, a especializar-se..."(50).

Para os docentes do ensino superior, Agostinho, parecendo contrariar a sua ideia de igualdade salarial entre todos os professores, desejava que se assegurassem "... para os que servissem em tempo integral, os melhores salários públicos da nação..."(51). Desejava, ainda, que, neste nível do ensino e tanto quanto possível, se recorresse ao trabalho de professores em tempo parcial, "... para acabar de vez com a ideia de que tem de haver um catedrático proprietário de uma matéria, ou um só ensino dessa matéria..."(52). E, quando não houvesse no mundo português professores em número suficiente, sugeria que se contratassem os "... de fora, (...) que ficam em Universidades estrangeiras à espera que o velho professor morra..."(53).

### 5.3. Propostas diversas para a educação do povo português

Apresenta ainda Agostinho algumas propostas de natureza diversa para a educação de Portugal, das quais passo a dar notícia.

Iniciativa e peça auter na necessidade absoluta de educar o povo... no intuito de

nela se exprimir aquilo que Portugal tem para dar ao mundo (religião, recorde-se). Era essencial ensiná-la a todos "... fazendo que a falem, a falem bem, (...); que a entendam lida (...) e que pela língua escrita saibam comunicar consigo próprios e com os outros..."(55). E já que da língua portuguesa enquanto veículo de expressão religiosa se fala, anote-se que Agostinho não achava exagerado que fossem "... escolas de emigrantes (...) as primeiras escolas novas que haveria a fundar em Portugal; no Portugal pequeno do Minho ao Algarve e suas Ilhas, que pouco emigram os outros se exceptuarmos os mineiros de África..."(56). Isto também para que os futuros emigrantes não mais fossem para fora "... como escravos, para a consabida humilhação e ofensa..."(57) , mas antes partissem conscientes de que iam mundo fora "... para ensinar a ser gente, para capatazes da humanidade..."(58).

Quería o nosso autor que a tarefa de educar os portugueses não coubesse a ninguém em particular: "Todos vamos ter que ser professores de todos e cada um dos que sabe um pouco mais ensinará os que sabem um pouco menos..."(59). Agostinho da Silva explicitou mais este seu princípio geral: "Ninguém sabe tão pouco que não possa igualmente ser professor; os que forem das cidades a ensinar o povo, cujas aldeias também estão nas favelas e nos bairros de lata, deverão ir com a apetência e humildade necessárias para entender que o povo lhes pode ensinar a eles muito mais (...). Tem de o fazer todo o particular (...); têm de o fazer os serviços públicos comprimindo as suas burocracias (...) e ocupando as horas que ficarem vagas no ensinar ou aprender; têm de o fazer as empresas incluindo no tempo de presença ao trabalho o período de aprendizagem de quem as serve..."(60).

Deste modo, pretendia o nosso pensador que a educação portuguesa não mais promovesse a criação de um escol de intelectuais divorciado do seu povo, o que era devido, na sua opinião, a "... um sistema de educação que, tendo por base uma economia de falsas aristocracias e por objectivo a imitação de modelos estrangeiros condenados a desaparecer (...), fatalmente os separa do povo e lhes faz ignorar e desprezar o povo (...) [e] saber que pensamento elaborou e adoptou o povo..."(61).

Assim, continuando a pensar nesta elite intelectual mas dirigindo-se mais concretamente aos filósofos que a integram, Agostinho da Silva propunha-lhes que dessem corpo de doutrina elaborada a esse pensamento próprio do povo português: "...

bom seria que os nossos aprendizes de filósofos ou os nossos filósofos diplomados dessem descanso a seus pensadores mais em moda ou às suas arqueologias filosóficas e procurassem pelo menos imitar o que fazem, quanto ao Espírito Santo, teólogos de força pondo em racional o que o povo sente..."(62).

E continuando a pensar nos intelectuais, desta feita nos universitários, Agostinho exortava-os a não perderem tempo "... em correspondência social ou na composição do que apenas servirá para engalanar os (...) currículos..."(63) e a preocuparem-se, antes, em "resgatar da sua ignorância os povos de língua portuguesa..."(64).

## 6. Nota conclusiva

Realizada a educação de Portugal, ou seja, feita realidade a pedagogia utópica (que o é, pelo menos parcialmente e até à data) apresentada em Educação de Portugal, caminhar-se-ia, como se viu, para a paz e liberdade na humanidade, para uma União Internacional de Povos, para a Idade de Ouro futura, assim o nosso pensador a designa. As propostas pedagógicas concretas de Agostinho da Silva adquirem sentido, pois, quando entendidas como estando fundamentadas nessa sua outra ideia da Idade de Ouro futura, sendo que esta será realidade na medida em que aquelas se implantem em todo o grande Portugal.

Tal tarefa é um autêntico desafio. Um desafio fundamentalíssimo à filosofia

## Notas

- (1) Cfr. Silva, Agostinho da, *Educação de Portugal*, 2ª edição, Ulmeiro, Lisboa, 1990, p. 7.
- (2) *Ibidem*, p. 13.
- (3) *Ib.*.
- (4) *Ib.*, p. 17.
- (5) *Ib.*, p. 7.
- (6) *Ib.*, 10.
- (7) *Ib.*.
- (8) *Ib.*.
- (9) *Ib.*, p. 11.
- (10) *Ib.*, p. 9.
- (11) *Ib.*, pp. 9-10.
- (12) *Ib.*, p. 13.
- (13) *Ib.*, p. 14.
- (14) *Ib.*, p. 17.
- (15) *Ib.*.
- (16) *Ib.*, p. 50.
- (17) *Ib.*.
- (18) *Ib.*, p. 56.
- (19) *Ib.*.
- (20) *Ib.*, p. 60.
- (21) *Ib.*, pp. 31-32.
- (22) *Ib.*, p. 32.
- (23) *Ib.*, pp. 34-35.
- (24) *Ib.*, p. 33.
- (25) *Ib.*, pp. 77-78.

(26) Vejam-se as pp. 27 a 30.

(27) Op. cit., p. 25.

(28) Ib., p. 38.

(29) Ib..

(30) Ib., p. 19.

(31) Ib., p. 20.

(32) Ib., p. 26.

(33) Ib., p. 21.

(34) Ib., p. 23.

(35) Ib..

(36) Ib., pp. 23-24.

(37) Ib., p. 67.

(38) Ib., p. 25.

(39) Ib., p. 7.

(40) Ib., p. 18.

(41) Ib., pp. 53-54.

(42) Ib., p. 54.

(43) Ib..

(44) Ib., p. 69.

(45) Ib., p. 63.

(46) Ib., p. 62.

(47) Ib..

(48) Ib., p. 68.

(49) Ib..

(50) Ib., pp. 61-62.

(51) Ib., p. 51.

(52) Ib..

(53) Ib..

(54) *Ib.*, p. 39.

(55) *Ib.*, pp. 25-26.

(56) *Ib.*, p. 28.

(57) *Ib.*.

(58) *Ib.*.

(59) *Ib.* p. 39.

(60) *Ib.*, pp. 39-40.

(61) *Ib.*, p. 20.

(62) *Ib.*, p. 21.

(63) *Ib.*, p. 41.

(64) *Ib.*.

(65) *Ib.*, p. 23.

## Bibliografia

### 1. De Agostinho da Silva

A referência da obra estudada e apresentada nesta comunicação é a seguinte:

Silva, Agostinho da, *Educação de Portugal*, 2ª edição, Ulmeiro, Lisboa, 1990 ( a primeira edição, de responsabilidade da mesma editora, é de 1989).

Da vastíssima obra de Agostinho da Silva, permito-me indicar, aqui, apenas alguns títulos cuja consulta poderá ajudar quem estiver interessado numa primeira e leve aproximação às temáticas do pensamento do nosso autor:

*Sete cartas a um jovem filósofo*, 2ª ed., Ulmeiro, Lisboa, 1990.

*Barca d'Alva: educação do Quinto Império*, ed. do autor, Lisboa, 1971.

*As aproximações*, Guimarães Editores, Lisboa, 1960.

*Dispersos*, I.C.L.P., Lisboa 1988.

*Ir à Índia sem abandonar Portugal*, Assírio & Alvim, Lisboa, 1994.

*Um Fernando Pessoa*, Guimarães Editores, Lisboa, 1959.

### 2. Sobre Agostinho da Silva

AA. VV., *Tradição e inovação: sua unidade em Agostinho da Silva (Actas de Colóquios sobre Agostinho da Silva)*, [edição policopiada, fora do mercado], CADA, s/l [Porto], s/d [1999].

AA. VV., *Homenagem a Agostinho da Silva*, Tulane University, New Orleans, 1991

Bruneti, Almir de C., *Um Agostinho da Silva, uns Fernando Pessoa*, em *Nova Renascença*, Porto, 8 (1988), pp. 174-182.

Flórido, José, *Um Agostinho da Silva*, Ulmeiro, Lisboa, 1995.

Manso, Artur, *Agostinho da Silva: aspectos da sua vida, obra e pensamento*, Estratégias Criativas, Vila Nova de Gaia, 2000.

Mota, Helena M. B./Carvalho, Margarida L. S., *Uma introdução ao estudo do pensamento pedagógico de Agostinho da Silva*,(prefácio de Manuel Ferreira Patrício), Hugim, Lisboa, 1996.