

LIVRO DE ATAS
DO
XI CONGRESSO DA SOCIEDADE
PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
2011

COORDENAÇÃO
DE
CARLOS SOUSA REIS E FERNANDO SÁ NEVES

VOLUME I

Instituto Politécnico da Guarda
30 Junho a 2 Julho de 2011

Título

Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Coordenação

Carlos Sousa Reis
Fernando Sá Neves

Coordenação Gráfica

Maria de Fátima Bartolomeu da Cruz Gonçalves
António Pereira de Andrade Pissarra

Capa

Nuno André

Paginação

Ana Fernandes | Andreia Costa | António Meireles | Fábio Oliveira | Francisco Saraiva | Helziman Cunha | Hugo Coelho | Inês Sá | João Antunes | João Henriquez | José Garcia | Luís Serra | Miguel Cardoso | Pedro Ferreira | Pedro Pereira | Pedro Sobral | Ricardo Pereira | Rita Batista | Romeu Freitas | Tiago Leiria

Assessoria na conversão de formatos

Alcina Marques | Álvaro Neves | Diogo Chouzal | Cristina Vermelho | Sandra Costa

Apoio

Alvaro Sanchez | Bruno Canastro | César Vaz | Ivan Gutierrez | João Fonseca | Joaquim Ricardo | Mialongi Mbabu | Paulo Almeida

Edição

Instituto Politécnico da Guarda

Impressão e acabamentos

Serviços de Artes Gráficas do IPG

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50

6300-559 Guarda

Portugal

www.ipg.pt

Depósito Legal

330247/11

ISBN

978-972-8681-35-7

Data

Dezembro 2011

Tiragem

800 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial deste Livro de Atas sem autorização expressa do IPG.

[13]

AS NOTAS DE PEDAGOGIA PHILOSOPHICA (1890) DE JOSÉ DE SOUSA NO ENQUADRAMENTO POSITIVISTA DOS CURRÍCULOS LICEAIS PORTUGUESES EM FINAIS DE 1800

Artur Manso

Universidade do Minho, Instituto de Educação

[Resumo] Com esta comunicação propomo-nos analisar o contributo de José de Sousa, expresso na obra supra citada, em torno da discussão sobre a especificidade da filosofia e do seu ensino para a reforma curricular dos liceus portugueses em finais do século XIX. Neste ensaio, o autor expressa o seu pensamento sob a égide da doutrina positivista que, no que à educação diz respeito, radica, entre outros, na especulação filosófica de A. Comte, H. Spencer, A. Bain, Haeckel e respectivos intérpretes portugueses, destacando-se, Teófilo Braga, Teixeira Bastos, Ramalho Ortigão e Bernardino Ribeiro.

[Palavras-chave] Educação, Pedagogia, Filosofia, Currículo

1. São sete os capítulos em que José de Sousa, no ensaio *Notas de Pedagogia Philosophica* expõe o seu pensamento sobre o ensino em geral e o lugar que a Filosofia deve ocupar no currículo oficial dos liceus. No primeiro capítulo trata das bases científicas da pedagogia moderna, no segundo das relações entre a estética e a pedagogia, no terceiro aprofunda o estudo das línguas, no quarto traça o perfil do professor moderno, no quinto expõe a bondade metodológica da indução e da dedução, no sexto analisa a educação dos sentidos e no sétimo apresenta o lugar da filosofia no contexto curricular do ensino liceal.

A filosofia aparece nesta obra como base da reflexão em torno de uma melhor e mais proveitosa integração dos saberes num plano curricular, baseado, a partir de agora, no método científico, e não meramente empírico, como era costume entre nós. Desta forma uma boa educação escolar devia assentar no método científico de feição positivista que os decisores portugueses já acolhiam com forte simpatia.

José de Sousa na obra referida vai servir-se da filosofia, para se opor ao seu ensino nos liceus. A feição sociológica do positivismo que marca o seu pensamento era atreita à filosofia clássica, considerando-a um mero jogo especulativo sem qualquer capacidade transformadora da realidade. A filosofia

já tinha englobado grande parte dos saberes considerados fundamentais, mas o cientismo positivista do fim de século XIX, tendia, agora a esvaziá-la de conteúdo e a arredá-la dos currículos que se queriam mais adequados ao ensinar a fazer para transformar, do que ao ensinar a pensar e a ser. A medida do homem era, nesses tempos, equivalente às suas realizações materiais. As promessas da ciência eram muitas e assentavam nas melhorias das condições de vida que não tinham paralelo nos tempos idos.

Na realidade, em Portugal desde meados do século XVIII que a organização curricular começou a ter um ímpeto positivista. Luís António Verney (1713-1792) no *Verdadeiro método de estudar* (1746), inserido já na corrente iluminista, crítica duramente o ensino teórico-escolástico e apela para a necessidade de os currículos serem moldados pelo experimentalismo newtoniano. Seguindo as novas tendências, o Marquês de Pombal (1699-1782), em 1759, inspirado em Ribeiro Sanches (1699-1783), dá início a uma profunda reforma do sistema educativo português que pretende laicizar por completo. O liberalismo teve em Passos Manuel (1801-1862) um reformador do ensino, que criou em 1836 o ensino liceal português, inspirado no modelo napoleónico. Em todas estas fases o cientismo positivista foi ganhando papel de destaque e, no seio da Filosofia, são

consideradas de um novo modo disciplinares como a Biologia, a Sociologia e Psicologia.

É na continuação destas reformas educativas e curriculares que surgem as referidas *Notas...* de José de Sousa.

2. José de Sousa começa por traçar as bases científicas da pedagogia moderna, aproveitando para criticar o desconhecimento das mesmas que reinava entre nós. Em Portugal, em seu entender, o pensamento pedagógico-educativo continuava a edificar-se no desconhecimento total do método científico. Para ilustrar o seu ponto de vista refere o labor de Almeida Garrett (1799-1854), que como se sabe escreveu um tratado sobre educação. Sousa reconhece o génio artístico de Garrett, mas critica-lhe a pouca preocupação científica quando se pronuncia sobre as questões de ensino e aprendizagem, não lhe perdoando o facto de as suas cogitações científicas serem inferiores às de Bacon e D'Alembert que lhes são anteriores (cf. Sousa, 1890: 5-6). Os reformadores portugueses teimavam em manter-se alheios ao progresso científico que ocorria um pouco por todo o lado.

Para o nosso pedagogo, era preciso que os teóricos da educação entendessem que “o génio luminoso e enciclopédico de Augusto Comte conseguiu sintetizar num quadro simples o conjunto das ciências fundamentais: matemática, astronomia, física, química, biologia e sociologia” (ib.: 6). Do quadro, como se vê, saem enaltecidos os saberes científicos e a sociologia é eleita o saber de cariz social e humano mais relevante. Sousa, seguindo o esquema comteano, coloca a pedagogia e outros saberes similares do ramo das ciências sociais, no seio da sociologia.

Comte é o novo sacerdote do saber e os seus seguidores, como Spencer, nunca ultrapassaram os ensinamentos do mestre. Contudo, foram capazes, nomeadamente quanto à reflexão pedagógica, de pugnar pela valorização da Psicologia, autonomizando-a dos outros saberes, algo que tinha escapado a Comte que repartiu o objecto da Psicologia pela Biologia e pela Sociologia.

José de Sousa considera, assim, que os diversos saberes interagem para o conhecimento final do homem, dando o exemplo de que a educação física não

pode prescindir do conhecimento da fisiologia, anatomia, etc... tal como o estudo da psicologia se deve apoiar no conhecimento antropológico do homem (cf. ib.: 10). Desta mútua participação dos conhecimentos variados na educação dos indivíduos esclarecer-se-ia a tríade em que Spencer dividia a educação: física, intelectual e moral, aspectos a que tinha que se atender em comum e em inter-ajuda permanente.

É com base no conhecimento científico, nomeadamente da psicologia que o nosso pedagogo critica o ensino livresco que assenta na exposição do professor e na memória do aluno. A psicologia contribuía com novos conhecimentos que os professores não tinham em conta, continuando a seguir o “método subjectivo, já reprovado por vários filósofos no estudo da psicologia do homem adulto, é totalmente impossível no que respeita à criança” (ib.: 12).

Crianças e jovens frequentavam escolas onde não se distinguiam idades de aprendizagem, métodos de ensino, capacidades para a aquisição do saber... José de Sousa lembra aos responsáveis pelo ensino e educação que “Estão já assinaladas duas ciências como bases directas da ciência da educação: a antropologia e a psicologia, correspondentes à educação física e intelectual” (ib.: 13). A educação física, intelectual e moral já tinha uma longa história, mas as ciências que a deveriam auxiliar e os seus respectivos métodos, eram totalmente novos. José de Sousa refere que Rousseau já incluía a higiene nos limites da moral e por isso a relacionava com a pedagogia, postulando, então, que “o primeiro dever do homem, é viver, ter saúde e aperfeiçoar-se fisicamente-higiene”. “O segundo aproveitar a vida, instruir-se, aperfeiçoar-se – pedagogia” (cf. ib.: 14).

O nosso pedagogo, contudo, não quer apenas imitar os mestres e incluiu a educação estética como área específica da educação: “Apesar de Spencer dividir a educação em física, intelectual e moral, não será sensato colocar a par destas a *educação estética*?” (ib.: 14), continuando a esclarecer que

“No caso afirmativo, e parece-nos que sim, à antropologia, psicologia e moral, devemos juntar a estética. Tais são, a nosso ver, as ciências fundamentais da ciência da educação, cujo fim deve ser, como dizia Garrett ‘fazer um membro útil

e feliz da sociedade’, que é também o pensamento de James Mill: a instrução, que é coisa diversa, deve ter, como diz Georges Dumesnil: ‘por base a realidade, e a ciência por fim’” (ib.: 14).

O nosso pedagogo acaba por proclamar um cientismo positivista que no campo educativo seja acompanhado por uma intervenção estética. Essa era uma via desprezada na pedagogia tradicional, como aliás, pese embora este esforço de fundamentação, o continuaria a ser pelas novas pedagogias de cariz científico e positivo. José de Sousa era um pedagogo de vocação filosófica que na defesa exacerbada do cientismo positivista, mantinha a lucidez suficiente para considerar que sem o cultivo da dimensão estética, a educação de cada indivíduo continuava a ser incompleta, na medida em que, ao intelectualizar a vida a transformava num conjunto de fórmulas científicas completamente desprendidas do quotidiano, onde devia assentar toda a ciência.

O nosso autor quando se pronuncia sobre a educação do ser humano, sente necessidade de justificar o conhecimento estético, mas, como reconhece que os sistemas educativos e os compêndios das ciências, se preocupam mais em instruir do que em educar, em ensinar a fazer do que em ensinar a ser, constata, contra a sua vontade, que nesse desiderato o conhecimento estético se encontra arredado: “Ora, a realidade, parece-nos que leva exactamente a juntar, ou antes a separar a parte estética da intelectual quando se trata de instruir” (ib.: 14-15).

3. No capítulo seguinte, trata, então, de dar um sustento científico à educação estética, com o propósito de que os currículos positivistas a possam acolher junto dos outros saberes cuja base é o método científico. Para que não restem dúvidas considera como base directa da pedagogia a “antropologia, psicologia, moral, estética” (ib.: 16). Um pouco ao arrepio dos princípios positivistas Sousa elege a estética como uma das ciências base da pedagogia. Numa altura em que a estética estava longe de ser considerada como ciência e num ambiente pouco propício à consideração da educação como actividade moldável pelos dados sensíveis, o pedagogo português ousa num meio inóspito, com o objectivo de corrigir as carências do

esquema educativo que sustentava a mentalidade positivista que considerava a educação sob o triplo ponto de vista: físico, intelectual e moral, subsumindo a estética a uma parte da educação intelectual.

Seguindo a reflexão filosófica sobre a actividade estética do ser humano feita por Hegel, Sousa trata da estética enquanto filosofia da arte e das belas artes, relevando o facto de serem os sentidos que nos põem em contacto com o mundo do qual recolhemos os estímulos que nos levam ao conhecimento, mesmo que enfatize a importância da vista e do ouvido (cf. *ib.*: 22). Não se pense que o apelo ao sentimento estético se sujeita a um adestramento das capacidades de cada um para desenvolver um qualquer dom artístico: *“querendo juntar aos elementos vulgares da educação o elemento estético, não é que se queira fazer génios artísticos; nascem estes dotados já de uma organização especial”* (*ib.*: 25). O que na educação estética está em causa é a capacidade de, ao longo da vida, continuar a usufruir na aquisição do conhecimento, do meio natural de aprender que é o contacto directo com a realidade e a organização dos estímulos captados pelos sentidos em esquemas cada vez mais elaborados do conhecimento:

“Se a preparação estética não fizer, na maioria dos casos, produzir obras de arte, faz pelo menos, e já é muito, avaliar essas mesmas obras, com mais algum critério do que geralmente se faz” (*ib.*: 25).

Há, por parte do nosso pedagogo, um nítido aproveitamento das capacidades sensitivas do ser humano como campo privilegiado da acção educativa: *“A educação do gosto é, note-se, coisa bem diversa da parte técnica das diversas artes”* (*ib.*: 28).

O apuramento do gosto é necessário para aumentar a felicidade do homem, isto porque, o prazer, a emoção e a beleza que uma dada experiência estética nos proporciona, quando bem enquadrada com a natureza e o objecto da contemplação, é factor de progresso porque nos dá uma ideia mais fiel daquilo que as coisas são e de como nos afectam no nosso dia a dia: *“Sendo a felicidade o fim do homem, uma das forças componentes de que há que*

sair a resultante final é sem dúvida a educação estética. Tanto mais que a arte, concretização dos esforços empregados nesse sentido, é uma daquelas manifestações humanas que mais se impõe pelo arrojo das suas criações” (*ib.*: 34).

A reabilitação do sentido estético no esquema positivista da educação não deixa de ser interessante na análise do nosso pedagogo que mantém a ideia de que a estética deve ser encarada como teoria da arte e se mostra preocupado com o desenvolvimento da capacidade interpretativa da actividade artística. A educação estética, tal como nós a entendemos, embora contenha esse pormenor, vai muito além disso, mas destacamos que num esquema positivista do saber e dos currículos, haja alguém que valorize o sentimento estético que se desenvolve independentemente do peso das ciências e do estatuto que adquirem no elenco curricular da educação positivista:

“Feliz o homem, feliz o ménage, feliz a sociedade em cujo seio se possa abrigar esse conjunto de saúde espiritual, bem supremo de que nos é dado gozar no meio das agruras da luta pela existência” (*ib.*: 34).

4. O ensino humanístico não era uma prioridade das pedagogias de cariz científico e positivista e, isso mesmo, se poderá comprovar com as considerações tecidas por José de Sousa sobre o estudo das línguas.

Os defensores da pedagogia positivista encaravam o ensino das línguas estrangeiras como um acontecimento menor. A dificuldade subjacente à sua aprendizagem, nomeadamente do Grego e do Latim, eram, para si, motivo suficiente para secundarizar a sua leccionação. Um conhecimento aprofundado das línguas, não era motivo de transformação do mundo e portanto o seu ensino não seria eficaz: *“...apenas se devem estudar as línguas em que haja melhores escritos, livros que se ocupem de assuntos cujo conhecimento é indispensável à vida moderna...”* (*ib.*: 44-45). Argumento este que justificava, entre nós, o ensino da língua francesa:

“Bom seria que pudéssemos aprender tudo, tudo; mas a vida humana é muitíssimo curta e devemos empregar

o tempo precisamente no mais útil e mais consentâneo com o carácter da época em que vivemos” (*ib.*: 46).

Desta forma, seguindo Spencer, Bain e outros, o nosso pedagogo acentua a necessidade de centrar os currículos nos saberes científicos, desprezando mesmo o ensino da língua materna: *“...a gramática devia limitar-se a meia dúzia de regras e nada mais...”* (*ib.*: 47); uma vez que *“A ideia de que o estudar português é decorar compêndios de gramática, está ainda tão enraizada, que difícil será conseguir banir esta falta de senso”* (*ib.*: 49). O essencial era abrir escolas de biologia, sociologia e todos os saberes do género, pois *“As línguas apenas são indispensáveis para os estudos filológicos – para a vida geral as línguas clássicas são de um efeito nulo e mesmo negativo”* (*ib.*: 59).

5. A nova pedagogia reivindica um professor com formação adequada aos novos desafios. A experiência docente na Escola Normal de Lisboa leva José de Sousa a sopesar o ensino e a educação nacional, acrescentando-lhe, agora, os deveres do cientismo positivista, em claro repúdio do ensino teórico, assente na memória e desligado da experiência:

“Há três pontos negros que se destacam de entre os que constituem a missão do professor:

1º O confundir-se o estudar com o decorar; 2º Uso e abuso do compêndio e dos livros em geral; 3º uma severidade mal cabida como meio de disciplina e de domínio aparente” (*ib.*: 61).

Um mau ensino das técnicas e um deficiente uso das capacidades didácticas trazia consequências desastrosas à prática lectiva, uma vez que ao fazer-se como se via fazer, os defeitos persistiam. Baseado nas novas propostas, advertia: *“O professor não deve adoptar compêndio, o compêndio é ele; o único ensino em harmonia com a dignidade profissional é o ensino oral; o aluno aprende assim a ouvir, o que é difícil, a reflectir e a investigar”* (*ib.*: 63). Fundamental para aprender era a experiência e a observação, os livros eram meros e dispensáveis instrumentos da aprendizagem.

O enfoque do ensino, doravante, residia na oralidade e o compêndio devia ser banido das escolas, mesmo que contraditoriamente Sousa afirme:

“Todo o professor devia ser obrigado a publicar as suas lições; o Estado que as editasse. Em vez de ter ordenados mensais ou anuais, ganhar um tanto por lição, que seria primeiramente apresentada impressa [...] Talvez assim, atacando os professores que não estudam como devem, na parte mais melindrosa, a concorrência forçada, a inação impune desaparecesse” (ib.: 67).

O nosso pedagogo não explica, contudo, a diferença entre o saber impresso nos manuais e aquele que dá origem às lições do professor depois de impressas e distribuídas como base da sua leccionação. Para si, o professor não podia continuar a ser um mero transmissor do saber já feito, pois, agora, as suas funções impunham-lhe a participação activa na construção do saber que transmitia: “...há um meio muito mais belo de dominar os alunos, é pela autoridade do saber e pela afabilidade do trato. O professor não está na aula para mandar, mas só para dirigir, dar conselhos” (ib.: 68) e fazer com que os alunos venham a saber mais do que ele. Sousa, com base nos estudos da fisiologia, aponta, ainda, a idade dos cinquenta anos como limite para a prática docente, uma vez que esses estudos lhe diziam ser essa a idade em que as capacidades intelectuais do professor começavam a definharem, diminuindo as suas condições para desempenhar a profissão da melhor forma: “No professorado é necessário quem seja filho do presente, da esperança e do futuro” (ib.: 71), o professor ideal tem que se inserir plenamente no tempo em que vive, conhecer bem o passado e ser capaz de antecipar parte do que virá a acontecer.

6. A escola positivista assentava o seu método de ensino e aprendizagem na indução. Fazendo a apologia da aprendizagem pela experiência, em bom rigor não tanto pela experiência mas sim pela experimentação, os pedagogos positivistas não se cansavam de apregoar os benefícios da indução, que apresentavam como a via adequada para alcançar conclusões válidas. Nesta linha de ideias José de Sousa esclarece:

“Na dedução admitimos axiomáticamente uma ideia geral e dela deduzimos as particulares; na indução partimos dos factos, das ideias particulares e do ensinamento que nos ministram a sua observação e comparação e induzimos a ideia geral. Basta o simples conhecimento do que seja uma e outra coisa para não hesitar-mos na escolha do processo lógico a optar para o estudo: a indução” (ib.: 73).

As ideias gerais não são, segundo os positivistas, potenciadoras de conhecimento rigoroso. A dedução é por eles vista como uma espécie de jogo do raciocínio que pode não partir dos dados da experiência e, se assim for, irá contra os seus postulados uma vez que “Para o geral dos conhecimentos o contacto directo com a natureza é o meio de aprendermos indutivamente” (ib.: 77).

Entre a dedução e a indução, a escolha não reveste qualquer dúvida. Especular, memorizar, tratar de suposições, são métodos de ensino e aprendizagem contrários aos interesses dos alunos e à disposição da natureza:

“as observações e experiências eis o grande meio de no ensino por em prática estes princípios; não consentir que o aluno decore fórmulas sem as ter induzido primeiro; descreva-se primeiro o fenómeno e tire-se depois a lei, dê-se o exemplo e só depois a regra. As chamadas ciências experimentais apenas estudadas nos livros não produzem absolutamente resultados nenhuns; não habilitam a novas descobertas [...] deve primeiro fazer-se a experiência e só depois dizer a teoria” (ib.: 81).

7. O positivista José de Sousa sente necessidade, logo no segundo capítulo do seu ensaio de apregoar as vantagens da educação estética e condenar o ensino livresco e abstracto. Propagando a bondade de um conhecimento assente em factos experimentais e, como a relação do homem com a natureza é mediada pelos órgãos dos sentidos, trata da educação desses mesmos órgãos, não fossem eles, como até à data, servir a especulação mais do que confirmarem a experimentação.

O positivismo e com ele José de Sousa está longe de fazer a apologia desinteressada dos órgãos dos sentidos. Na verdadeira acepção da educação estética há uma relação directa e imediata com o real, partindo-se dessa conaturalidade para interpretar aquilo que nos rodeia.

Para José de Sousa essa relação não é assim tão simples. É verdade que enaltece a educação estética, mas distingue entre uns sentidos e outros, pretendendo, ainda, que se “eduquem” prioritariamente aqueles que considera mais nobres: “... quando nos ocupamos[...] da educação estética viu-se que havia para esse fim, dois sentidos que principalmente careciam de ser educados: a vista e o ouvido” (ib.: 107). Na hierarquia, “...o olfacto e o paladar não são de ordem tão intelectual como o tacto, assim como este não tem a importância estética da vista e do ouvido; e que o desenvolvimento musical deste pode não estar relacionado com a inteligência propriamente dita” (ib.: 107).

O Homem tal como é considerado pela pedagogia positivista, assenta em duas partes distintas, a vegetativa e a intelectual, e esta divisão é da maior importância no que respeita às finalidades dos currículos escolares:

“...para a nossa vida vegetativa, dois sentidos são mais importantes: o paladar e o olfacto; para a vida intelectual o tacto, o ouvido e a vista: para a cultura estética o ouvido e a vista. Do harmonioso funcionamento desses elementos é que nasce a perfeição moral. Note-se que para a educação intelectual a vista não é indispensável, mas sim um grande e poderosíssimo auxiliar” (ib.: 109-110).

Segundo os positivistas o homem é um todo, é verdade, mas as diversas partes que o constituem não parecem contribuir da mesma maneira para esse todo. O fazer sobrepõe-se ao conhecer, a parte prevalece sobre o todo. São três os factores que contribuem para a totalidade do Homem: “...a) acção do meio sobre o indivíduo; b) acção da educação; c) transmissão pela hereditariedade” (ib.: 110). A ideia antropocêntrica de que o homem evoluiu doutros seres é substituída pela crença de que ele se modifica essencialmente devido à acção do meio que passa a ser

marcante na evolução humana.

A necessidade aguça o engenho e este permite a sobrevivência dos indivíduos num meio que passou a ser-lhe estranho: "...é o meio que faz os indivíduos e indirectamente quanto podemos nós fazer pela educação, que é uma feição mesológica a atender, auxiliados como somos pela hereditariedade psico-fisiológica" (ib.: 112). E a seguir "...se o homem traz pelos antecedentes hereditários os germens de uma adaptação, não traz ideias propriamente ditas, que o contacto pelos sentidos com o mundo exterior lhe fornece" (ib.: 113). Como corolário resulta que "É o efeito da educação, transmitido pela hereditariedade, que vai aperfeiçoando o sentido" (ib.: 121-122) e este aperfeiçoamento é devido ao "...exercício que faz o apuramento dos sentidos, o que indirectamente significa a necessidade e a utilidade da sua educação" (ib.: 126). Aplicando as leis do evolucionismo à realidade educativa portuguesa, José de Sousa postula que a educação em todas as suas valências se deve preocupar com a higiene, única maneira de manter activos os sentidos que estruturam de uma forma ou outra os diversos conhecimentos. Na altura, os liceus portugueses e os seus programas não tinham espaço nem para a ginástica, nem para a música, nem tão pouco para os trabalhos manuais. Assim, o ensino livresco que Portugal continuava a apoiar era promotor simultaneamente do cansaço psíquico e da degradação fisiológica. De uma forma um pouco romântica e eivada do idealismo de feição platónica, José de Sousa afirma: "A saúde [...] consiste na união do belo, do bom e do verdadeiro. Era o ideal dos gregos, sem criar organismos nesta atmosfera, é escusado pensar em mais nada" (ib.: 134), uma vez que "...todo o desenvolvimento físico é impossível sem uma média regular de saúde física" (ib.: 138).

A tríade em que assentavam os princípios da educação positivista – intelectual, moral e física – era coisa que entre nós continuava a ser desprezada.

8. Chegado ao último capítulo o nosso pedagogo trata do lugar da disciplina de filosofia no ensino secundário. O título deste ensaio sugere que o seu autor nos irá fornecer a base filosófica para um currículo de educação positiva. Mas,

de facto, não o faz. Limita-se apenas a apontar as grandes linhas traçadas para a educação e instrução positivista e a melhor maneira de operacionalizar esse programa. Tendo como pano de fundo da sua reflexão a realidade portuguesa faz o diagnóstico de uma educação meramente teórica e a necessidade de a adaptar aos contributos que as ciências positivas efectivamente lhe tinham trazido.

Agora, para encerrar o estudo de filosofia da educação, José de Sousa, reflecte sobre o ensino da filosofia nos liceus portugueses, para pôr em evidência a inutilidade deste saber e a consequente necessidade de o retirar dos currículos liceais. A filosofia, desta forma, para lá de compor o título, para pouco mais lhe serve, mesmo que o ajude a reflectir. É inútil reformar um nível de ensino sem ter em conta os que o seguem ou precedem. As reformas, como convém, devem adaptar-se ao povo e satisfazer a Nação e tal desiderato só poderá ser alcançado quando os diversos níveis de ensino forem considerados em conjunto.

José de Sousa apesar de considerar a educação das primeiras idades como essencial, acha, como era natural à época, que as reformas da instrução pública se deveriam iniciar

"...pela instrução superior e nunca pela instrução primária. Tanto esta como a secundária, ressentem-se sempre do caos ou da ordem que reinar no grau superior, pelo qual se vêm como que filtrando os conhecimentos para os institutos secundários e baixam daí, num estado mais ou menos dogmático, à escola primária. Isto na instrução" (ib.: 144).

Contudo, em seu entender "Na educação o caminhar é em ordem inversa. Os nossos reformadores e mais o Conselho Superior de Instrução Pública, têm sobretudo feito convergir a sua actividade na elaboração de programas parciais" (ib.: 145).

À época, era este o estado da educação em Portugal: um ensino básico deitado ao desprezo e um ensino universitário vocacionado para formar os quadros superiores da Nação segundo um modelo de estudo teórico e desgarrado:

"Os programas da instrução secundária, reformada a todo

o instante, são de sua natureza absurdos, não têm intuítos pedagógicos; falta-lhes consequentemente a base psicológica" (ib.: 146).

Esta era uma crítica certa aos programas da época que se mantinham fiéis ao ensino livresco de raiz aristotélico-escolástica, que continuava a ignorar o contributo das novas ciências, nomeadamente da psicologia. Mesmo que as reformas educativas fossem regulares como de facto eram, nada de substancial acrescentavam. Em sua opinião o ensino, nomeadamente o liceal, padecia pela importância supletiva que a filosofia, enquanto saber especulativo, continuava a manter nos currículos oficiais. Não porque fosse a filosofia, mas sim porque continuava a ser aprendida e ensinada segundo o método escolástico. A ser assim, já que a verdadeira filosofia, que para si era a sociologia, em plena sintonia com Comte e Spencer, não era ensinada, então, o ensino da filosofia tradicional devia ser retirado dos currículos liceais: "...pela concepção, ou antes, falta de concepção que se faz do que seja filosofia, e ministrar aos alunos, com essa máscara, uma coisa alheia a todos os trabalhos dos grandes filósofos modernos" (ib.: 154). E mais à frente conclui: "Pela transcendência que a caracteriza a filosofia deve ser banida dos liceus" (ib.: 155).

De forma simultaneamente irónica e utilitarista, José de Sousa justifica a sua proposta: "...para evitar que o tal eu e não eu faça das suas, criem aulas de ginástica, o que é duplamente vantajoso: 1º porque alivia o espírito de coisas por sua natureza incompreensíveis; 2º porque fortalece os músculos" (ib.: 155). Entre fortalecer os músculos do corpo ou perturbar as acções da mente pelo uso de um saber pouco adequado aos tempos que corriam, Sousa prefere o primeiro e insiste: "...substituir a filosofia dos liceus pela ginástica, só isso, era já por si um acto de profunda moral e higiene. Porque se uma enfraquece o espírito, a outra fortalece o corpo, e o ideal será, como dizia Juvenal: *Mens sana in corpore sano*" (ib.: 156).

É com esta proposta que termina o ensaio. Naturalmente que a educação física era necessária nos currículos, mas o que preocupa o nosso pedagogo quanto ao ensino da filosofia não é o facto deste saber estar a usurpar

o lugar da educação física. A sua preocupação deve-se à constatação de que a filosofia e o seu ensino, entre nós, continuava a ter um cariz especulativo e a ser ensinada pelo método escolástico. A filosofia porque pugna José de Sousa, na linha dos seus mentores positivistas, era uma espécie de filosofia da acção, que apenas se deveria guiar pelo método científico e orientar para o saber fazer. O estudo teórico e especulativo não fazia qualquer sentido face ao avanço da ciência e aos prognósticos de Augusto Comte quanto ao papel central que a sociologia, ciência nova e em estado de grande afirmação, deveria desempenhar no novo elenco dos saberes que urgia implantar no sistema de ensino e aprendizagem.

9. Como acabamos de ver, este é um estudo que se insere na linha crítica sobre o ensino e a educação que se fazia em Portugal em finais do século dezanove à luz do novo cânon das ciências experimentais.

José de Sousa parte da classificação das ciências de Comte, que estipula seis ciências como necessárias ao conhecimento humano, a saber: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia, dispostas segundo o método que lhes permitisse caminhar do mais simples para o mais complexo. Face à realidade de então, Sousa critica a ausência dessas ciências e de outras de igual feição, dos planos de estudo da educação nacional.

Considera, ainda, a pedagogia como um ramo da sociologia, colocando

a antropologia, anatomia, fisiologia, psicologia, como bases da actividade pedagógica. Fiel à cartilha positivista, serve-se do conhecimento filosófico para mostrar a sua inutilidade nos currículos liceais, bem como a menoridade dos saberes humanísticos e do estudo das línguas, nomeadamente, das línguas clássicas e materna, propondo, ainda, que a formação dos professores se faça segundo o método científico-pedagógico, em linha com as novas exigências: aprendizagem partindo da experiência e centrada no aluno, subordinação do acto de ensinar ao acto de aprender, repúdio da reprodução e memorização... O professor passa, agora, a ser uma espécie de condutor de almas e um amigo presente, retirando-lhe a autoridade e a centralidade que desempenhava na pedagogia tradicional. Tendo encarado a pedagogia como uma ciência social enquadrada nos cânones da sociologia, o nosso pedagogo, ao arrepio do positivismo, valoriza a estética no campo educativo. Alimentando um discurso contra a pedagogia teórica e abstracta, centra os novos princípios na tripla componente, intelectual, moral e física e propaga os benefícios do método indutivo.

A reflexão teórica que enceta em torno do ensino e da educação, leva-o a considerar o ensino da filosofia como nefasto à formação dos indivíduos, propondo, por isso, a sua extinção nos currículos liceais, ao mesmo tempo que apela para a necessidade de neles incluir a ginástica, pois o seu ensino, à época, não era contemplado.

Este ensaio, para nós, tem uma dupla oportunidade: por um lado propaga as virtudes da educação positivista e a necessidade de organizar os currículos escolares portugueses de maneira a poder realizar esse desiderato e, por outro, introduz um interesse supletivo na educação estética que, tal como nos é apresentada, é o foco de onde deve irradiar a educação humanista da qual, em sintonia com os seus mentores, deseja ver os currículos expurgados.

Bibliografia

Do autor

SOUSA, José de (1890). *Notas de pedagogia philosophica*. Lisboa: Adolpho, Modesto & C.^ª.

Outra

SALEMA, Maria José (2003). "SOUSA, José de", in AA VV. *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Asa, pp. 1346-1347.

MACHADO, Luis Saavedra (1949). "Reflexos das correntes filosóficas e pedagógicas contemporâneas em Portugal", in *O Instituto*, vol. 112, pp. 67-69.

RIBEIRO, Irene (1998/99). "Filosofia e ensino secundário em Portugal", in *Revista da Faculdade de Letras - série de Filosofia*, II série, vol. XV-XVI, pp. 391-497.