

CASIMIRO MANUEL MARTINS AMADO

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO

Guião para acompanhamento das aulas



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

2007

APRESENTAÇÃO

Logo nos primeiros anos de docência da disciplina de História da Pedagogia e da Educação apercebemo-nos que o trabalho, quer dos estudantes quer do professor, ficaria imensamente facilitado se as aulas pudessem funcionar com um acervo de textos fundamentais à disposição de todos. De imediato, elaborámos uma Antologia (do grego *anthos*, flor!) reunindo os textos mais representativos da História da Pedagogia e da Educação. Posteriormente, conseguimos acrescentar-lhe um conjunto de elementos de natureza didáctica que fazem do novo material aquilo a que desde o início designámos como “Guião para Acompanhamento das Aulas”.

Aqui se incluem não só os textos a estudar detalhadamente nas aulas práticas, mas também alguns outros que ilustram os temas tratados nas aulas teóricas. Trata-se, portanto, de um instrumento de trabalho indispensável para o estudo pessoal e para uma presença participativa nas aulas.

Lamentavelmente, o mercado editorial português é muito pobre na disponibilização de obras de referência geral no âmbito da História da Pedagogia e da Educação. Essa é mais uma das razões por que, em nosso entender, se justifica este nosso esforço no sentido de tornar acessível aos nossos alunos um conjunto de textos fundamentais para o estudo desta disciplina. Assim poderão entrar em contacto directo com os textos daqueles que, em cada época, escreveram e reflectiram sobre a educação, quer do ponto de vista das práticas efectivas quer do das doutrinas pedagógicas que foram sendo formuladas.

Trata-se, é verdade, de uma selecção que contempla apenas alguns dos principais textos, tanto mais que se pretendeu apresentar todos os textos em português, para maior facilidade de leitura.

Abrimos este Guião com um Quadro Geral no qual procurámos, inspirados nos vários quadros sincrónicos elaborados por J. Palmerò (*Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, ed. SUDEL, Paris, 1958), fornecer uma visão de conjunto da História da Pedagogia e da Educação. Todos os textos levam indicada a sua proveniência quer em termos de autoria quer de tradução. Um conjunto significativo foi colhido no manual de *História da Educação* (edição policopiada, Coimbra, 1987) elaborado pelo Prof. Doutor Joaquim Ferreira Gomes, que os traduziu da obra de J. Palmerò atrás referida. Os textos de Quintiliano, Clemente de Alexandria, e Montaigne foram extraídos da obra de Maria da Glória de Rosa, *A História da Educação através dos textos* (Cultrix, S. Paulo, s/d). Da *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*, organizada por Alberto Ferreira (F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1971, 1973, 1975) extraímos os textos de Alexandre Herculano. Todos os restantes textos levam, conforme já dissemos, também indicada a sua origem.

Não seria necessário frisá-lo, mas para que não restem dúvidas temos de deixar bem claro neste momento que o nosso intuito foi principalmente de ordem didáctica. Por isso, na linha do que fizemos no Guião da disciplina de Pedagogia Geral, cuidámos de organizar tudo em função do ensino e da aprendizagem da História da Pedagogia e da Educação, de acordo com os objectivos estabelecidos no Programa e Planeamento Didáctico. Em cada unidade de aprendizagem foi feita a formulação explícita dos Objectivos a atingir, e em cada uma se encontra também uma secção de Actividades de Controle da Aprendizagem que permitirão ao aluno confrontar-se com os exercícios propostos, procurar resolvê-los e utilizar quer as aulas quer o horário de atendimento do docente para dirimir as suas dúvidas e dificuldades.

É claro que não se tem a pretensão de com estes materiais esgotar aqui o tratamento das matérias. Por isso, em cada unidade de aprendizagem vai indicada Bibliografia complementar para aprofundamento das matérias estudadas.

O nosso objectivo foi, simplesmente, elaborar uma ferramenta de trabalho básica, capaz de *guiar* todos os alunos, garantindo o melhor proveito das aulas para o aluno que as frequenta, mas também o acompanhamento mais fácil das mesmas para o que as não frequenta. Apesar das suas deficiências e limitações, estamos convencidos de que, tal como está, o aluno tem nas suas mãos um instrumento fundamental para o seu estudo pessoal. Quando frequentar as aulas deverá ter consigo o Guião, devendo ter procedido previamente à leitura, no mínimo, da parte referente ao Resumo, aos Objectivos e à Antologia respeitantes à unidade lectiva em causa.

Finalmente, um pedido de desculpas por todas as gralhas que escaparam à revisão dos textos que digitalizámos e que agora se apresentam com uma facilidade de leitura que não tinham quando eram fotocopiados. A maior homogeneidade visual e o maior conforto na leitura espero que contribuam para aligeirar o esforço hermenêutico que persiste ainda por falta de notas explicativas que ajudem o leitor na compreensão dos textos. Deverão ser acrescentadas futuramente.

Estou ciente de que este Guião poderá ainda ser melhorado graças às sugestões que vierem a ser feitas pelos seus utilizadores. Desde já as agradeço, em meu nome e no dos meus futuros alunos e vossos futuros colegas.

Universidade de Évora, Fevereiro de 2007

Casimiro Amado

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1. O mundo greco-romano

- 1.1. A Grécia antiga: condicionalismos político-sociais.
- 1.2. Dois modelos de educação:
 - 1.2.1. A educação estatal de Esparta.
 - 1.2.2. O ideal educativo ateniense.
- 1.3. O fenómeno educativo da sofística.
- 1.4. O magistério socrático.
- 1.5. A teorização platónica da educação.
- 1.6. O realismo educativo de Aristóteles.
- 1.7. A "Paideia" helenística.
- 1.8. A educação romana.

2. O cristianismo

- 2.1. Novo ideal educativo e novas instituições de ensino.
 - 2.1.1. O período apostólico.
 - 2.1.2. O período patrístico.
 - 2.1.3. O período monástico.
 - 2.1.4. O período escolástico.
 - 2.1.4.1. A formação profissional nas corporações.
 - 2.1.4.2. A organização das Universidades medievais.
 - 2.1.4.3. O método escolástico.
 - 2.1.4.4. A criação da Universidade portuguesa.

3. Renascimento e Humanismo

- 3.1. A cultura humanista e a nova pedagogia.
- 3.2. A pedagogia "activa e funcional" de Montaigne.
- 3.3. Rabelais e o confronto entre dois tipos de educação.
- 3.4. Experimentalismo e humanismo pedagógico em Portugal.

4. Reforma e Contra-Reforma

- 4.1. A Reforma Protestante e a educação: Lutero.
- 4.2. A Contra-Reforma: a Companhia de Jesus.
 - 4.2.1. A criação da Universidade de Évora.
- 4.3. A pedagogia comeniana.

5. Do Iluminismo aos finais do século XIX

- 5.1. O Iluminismo.
- 5.2. Rousseau.
- 5.3. Pestalozzi e Froebel.
- 5.4. O Iluminismo em Portugal.
 - 5.4.1. Verney e Sanches.
 - 5.4.2. A obra do Marquês de Pombal.
- 5.5. A Revolução Francesa.
- 5.6. As ideias pedagógicas do Romantismo: Fichte.
- 5.7. A Revolução Industrial e seus reflexos na educação.
- 5.8. A educação e a pedagogia em Portugal, no século XIX.

- 5.8.1. As reformas do liberalismo: Herculano e Garrett.
- 5.8.2. Antero de Quental e a ilustração do operário.
- 5.8.3. Adolfo Coelho e a educação popular.
- 5.8.4. Os métodos de Castilho e João de Deus.

6. O século XX e as Escolas Novas

- 6.1. Montessori e Decroly
- 6.2. A Escola de Genebra
- 6.3. A Escola Nova alemã
- 6.4. Kerschensteiner e Dewey
- 6.5. A Escola Nova em Portugal

7. Educação e Pedagogia no Portugal Contemporâneo

- 7.1. O debate pedagógico no final da Monarquia.
- 7.2. O debate pedagógico durante a I República.
 - 7.2.1. Teorias, temas e problemas em confronto.
A reforma do ensino.
- 7.3. O debate pedagógico durante o "Estado Novo".
 - 7.3.1. O debate pedagógico nos primeiros anos do regime.
 - 7.3.2. A política educativa do "Estado Novo".
 - 7.3.4. A "primavera" marcelista e a obra do ministro Veiga Simão.
- 7.4. A situação pedagógica-educativa no Portugal de hoje: a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 7.5. A Reforma Educativa.

8. As grandes linhas pedagógicas do mundo contemporâneo

- 8.1. No contexto português
- 8.2. No contexto europeu
- 8.3. No contexto mundial

Introdução à disciplina

. Educação e Pedagogia. Pedagogia e Ciências da Educação. Ciências da Educação e formação de professores. A História da Pedagogia e da Educação na formação de professores.

Resumo: A nossa primeira tarefa será reflectir sobre os objectivos do ensino-aprendizagem da disciplina de História da Pedagogia e da Educação no quadro da formação de professores, tendo presente o lugar que esta ciência ocupa no âmbito das Ciências da Educação. Conhecedores da várias propostas para o estabelecimento dum quadro geral dos saberes acerca da educação, trataremos de compreender a relação entre os mesmos e a definição do currículo de formação dos profissionais da educação.

Objectivos:

- Conhecer a origem etimológica do termo “Pedagogia”.
- Explicar em que circunstâncias surgiu a noção de “Ciências da Educação”.
- Compreender as razões dos que consideram “Pedagogia” e “Ciências da Educação” como sinónimas.
- Compreender as razões dos que não consideram “Pedagogia” e “Ciências da Educação” como sinónimas e defendem a superioridade de cada uma das noções.
- Definir o que são as “Ciências da Educação” e quais são.
- Explicar em que consiste o risco de as mesmas se tornarem “saberes em mosaico” e indicar como ele pode ser superado.
- Explicar em que medida a educação é uma arte e simultaneamente uma técnica.
- Explicar como a formação em Pedagogia/Ciências da Educação pode contribuir para a formação de um educador profissional.
- Compreender o papel que a História da Pedagogia e da Educação pode e deve desempenhar no quadro da formação dos docentes.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“A pedagogia é a teoria prática da educação”. (Durkheim)

“A educação é a matéria da pedagogia”. (Durkheim)

“A pedagogia é a ciência e a arte da educação”. (Émile Planchard)

“Perante as ambiguidades do termo *Pedagogia*, (...) certos pensadores de ontem e de hoje mostraram a sua preferência por uma noção que é simultaneamente mais extensa e menos ambiciosa: a de *Ciências da Educação*. (...) Empreendimento de equipas de especialistas que se encontram na encruzilhada das diversas ciências humanas, as Ciências da Educação realizam incontestavelmente uma promoção da pedagogia, assegurando-lhe condições de objectividade e de rigor científico. Mas, devido à diversidade dos seus objectos e à complexidade das técnicas que utilizam, as Ciências da Educação estão ameaçadas de constituir "saberes em mosaico",

artificialmente justapostos e cujos resultados só podem ser efectivamente *totalizados* através de uma filosofia da educação”. (Paul Juif e Fernand Dovero)

“As ciências da educação são constituídas pelo conjunto das disciplinas que estudam as condições de existência, de funcionamento e de evolução das situações e dos factos de educação”. (Gaston Mialaret)

“A Pedagogia é uma ciência da educação, juntamente com as outras ciências da educação, embora distinguindo-se delas por causa do seu carácter científico e, por conseguinte, formando um grupo à parte. As ciências da educação incluem a Pedagogia: mas a Pedagogia não inclui as "Ciências da Educação". (...) tenhamos em conta que a pedagogia deve fundamentar-se nas "Ciências da educação"...”. (J. M. ^a. Quintana Cabanas)

“Os educadores têm menos necessidade de técnicas, de receitas ou de truques talhados à medida do que de uma profunda concepção (...). Isto implica que o educador, segundo as palavras de Harold Taylor, seja um *student of teaching*. Aprender habilidades para a acção imediata não basta quando se ignoram os princípios sobre os quais se baseiam estas habilidades. (...) Os educadores técnicos são já demasiado numerosos. Aquilo de que se precisa são educadores que pensem, que reflectam - que *saibam*”. (Lucien Morin)

“[A História da Pedagogia e da Educação] permite (...) tornar mais inteligível a pedagogia actual, pelo conhecimento do passado. Graças a ela descobrimos as origens, às vezes longínquas, das nossas tradições educacionais. (...) Às vezes, esse legado do passado pesa ainda ponderavelmente na prática educativa (...). (...) essa história estuda o passado não somente para melhor compreender o estado presente das instituições, dos métodos e das concepções educacionais, mas, também, para prever qual será o futuro pedagógico das nossas sociedades, segundo uma atitude mental prospectiva (...). A lição do passado» é experiência que deve auxiliar os educadores a evitar os erros cometidos, e a promover as experiências pedagógicas”. (Maurice Debesse)

“A história [da Pedagogia e da Educação] não é portanto um simples olhar deitado sobre o passado; pode ser uma das ferramentas poderosas da compreensão do presente e pertence deste modo de direito à família das ciências da educação.” (Gaston Mialaret)

Texto para Análise: TEXTO 1

TEXTO 1

Capítulo II - QUADRO GERAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Os capítulos precedentes colocaram em evidência, parece-nos, a complexidade das situações e dos fenómenos que pertencem ao domínio da educação, bem como a necessidade de fazer apelo a um grande número de disciplinas científicas, para tentar discernir os factores que entram em jogo e as relações ou as leis que regem o conjunto do sistema.

Classificaremos as ciências da educação em três categorias:

- as que estudam as condições gerais e locais da educação;
- as que estudam a situação de educação e os próprios factos de educação;
- as da reflexão e da evolução.

I - Disciplinas que estudam as condições gerais e locais da educação

Podemos distinguir cinco disciplinas que abordam os problemas sob este ângulo: a história da educação, a sociologia escolar, a demografia escolar, a economia da educação, a pedagogia comparada.

QUADRO GERAL

Quadro enumerativo das ciências da educação

<i>1. Ciências que estudam as condições gerais e locais da instituição escolar:</i>	<i>2. Ciências que estudam a relação pedagógica e o próprio acto educativo:</i>	<i>3. Ciências da reflexão e da evolução:</i>
História da educação Sociologia escolar Demografia escolar Economia da educação Educação comparada	Ciências que estudam as condições imediatas do acto educativo: - Fisiologia da educação - Psicologia da educação - Psicossociologia dos pequenos grupos - Ciências da comunicação. Ciências da didáctica das diferentes disciplinas. Ciências dos métodos e técnicas. Ciências da avaliação.	Filosofia da educação. Planificação da educação e teoria dos modelos.

1. *A história da educação e da pedagogia.* - É entre todas as ciências da educação uma das mais antigas e, assim, uma das mais desenvolvidas, apesar das suas lacunas e das suas insuficiências actuais que os especialistas lamentam. Respondendo à afirmação de Augusto Comte segundo a qual um processo só pode ser compreendido por meio da sua história, é possível afirmar que uma tentativa de explicação dos sistemas e dos métodos que esquece completamente as dimensões históricas está votado ao fracasso.

A história da educação responde a várias necessidades:

«Permite em primeiro lugar tornar mais inteligível a pedagogia actual pelo conhecimento do passado. Descobrimos, graças a ela, as origens frequentemente longínquas das nossas tradições educativas. Por exemplo, o sistema do mandarinato da antiga China; a arte de interrogar o aluno de que a maiêutica de Sócrates¹ nos oferece o célebre modelo; a escola organizada como estabelecimento fechado, já nas escolas de escribas da Antiguidade e sobretudo nas escolas monásticas da Idade Média; a prática generalizada dos trabalhos escritos dos alunos a partir da pedagogia dos jesuítas; o ensino mútuo assegurado por monitores, tal como existia em particular na Índia e como Charles Bell espalhou primeiramente em Inglaterra no início do século passado, etc.

¹ Na filosofia socrática, a arte de fazer descobrir ao interlocutor por meio de uma série de perguntas, as verdades que contém em si. —N. T.

Esta herança do passado pesa por vezes ainda fortemente sobre a prática educativa, nos países de velha civilização.»

A história da educação permite-nos então compreender a evolução, os processos de mudança, as etapas, as acelerações, os afrouxamentos, e permite-nos fazer um balanço mais claro e sobretudo mais inteligível da situação da educação actual. Dá-nos também, pelas comparações que vai permitir, elementos de reflexão e de compreensão indispensáveis à cultura geral do educador.

A história da educação abrange vários ramos que, evidentemente, se completam, mas que nem todos atingiram o mesmo nível de desenvolvimento. Há em primeiro lugar a história do pensamento pedagógico, das ideias em educação, das concepções gerais. É muitas vezes preciso distingui-la daquilo a que chamamos a história dos factos e das instituições de educação. René Hubert fazia já notar que «as doutrinas não estão necessariamente soldadas aos factos, dado que tendem sempre para os transformar»; e M. Debesse acrescenta: «Elas representam uma potência de invenção do género humano ao mesmo tempo que um fermento de transformação». É claro que a tese da educação que se encontra na *República* de Platão não é a da educação ateniense da época e, mais perto de nós, a teoria contida no *Émile* de Rousseau não corresponde à prática da educação no século XVIII. Não é menos verdade que esta história das ideias pedagógicas (inseparável a nosso ver da história geral das ideias) tem um grande interesse para melhor compreender, nem que fosse pela visão em negativo da realidade que elas muitas vezes representam, a educação real de uma época.

Uma segunda orientação é, efectivamente, a história dos métodos e das técnicas pedagógicas. Não se pode dizer que este seja o aspecto mais desenvolvido da história da educação. Seria, porém muito importante poder analisar a evolução dos materiais pedagógicos, por exemplo, em função da evolução pedagógica, técnica, social, filosófica. A história dos livros de leitura é característica a este respeito. A influência do racionalismo cartesiano traduz-se pelo método silábico de aprendizagem da leitura codificada no século XVII por Ch. Demia; no século XVIII, sob a dupla influência da filosofia sensualista e dos progressos técnicos da impressão, surgem as «ilustrações»; os textos e as apresentações modificam-se em seguida sob a influência das teorias modernas da filosofia psicológica e, mais particularmente, sob a influência da Teoria da Forma... Tais análises históricas permitiriam distinguir as coerências e as incoerências da prática da educação, o sentido exacto a atribuir a esta ou àquela prática, melhor compreender pelo conhecimento das raízes históricas, a acção pedagógica actual.

Pode também assinalar-se a terceira orientação: a da história das instituições pedagógicas. É razoável pensar que em cada etapa da história de uma sociedade o estabelecimento desta ou daquela instituição ou a modificação das que existem respondia a uma necessidade. O esclarecimento destas necessidades de mudança permite compreender a significação exacta desta ou daquela parte do sistema. É pois útil conhecer estes factos para, no decorrer de uma análise actual das situações, distinguir o que pertence ao passado, o que pode ser abandonado como já não possuindo a sua razão de ser, o que deve ser conservado se a função continua a existir.

A história não é portanto um simples olhar deitado sobre o passado; pode ser uma das ferramentas poderosas da compreensão do presente e pertence deste modo de direito à família das ciências da educação.

MIALARET, Gaston, *As ciências da educação*, Lisboa, Moraes Editores, 1976, pp. 18-35.

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. O que é a Pedagogia? Qual a sua relação com as Ciências da Educação?
2. Explique em que circunstâncias surgiram as Ciências da Educação.
3. Em que caso podem as designações *Pedagogia* e *Ciências da Educação* ser tomadas como tendo o mesmo significado?
4. Em que medida faz sentido a polémica “Pedagogia *versus* Ciências da Educação”?
5. Explique as razões dos que preferem “Pedagogia” a “Ciências da Educação”. Têm razão?
6. Explique as razões dos que preferem “Ciências da Educação” a “Pedagogia”. Têm razão?
7. Comente:
 “... as Ciências da Educação (...) devido à diversidade dos seus objectos e à complexidade das técnicas que utilizam, estão ameaçadas de constituir "saberes em mosaico", artificialmente justapostos.” (Paul Juif e Fernand Dovero)
8. Diga por que é grande o risco que as Ciências da Educação correm de constituírem “saberes em mosaico” (Juif & Dovero), e explique como se pode combatê-lo.
9. Sendo a educação também uma arte, para que serve a formação pedagógica dos professores?
10. Aprecie criticamente a pergunta "A Pedagogia é uma ciência ou uma arte".
11. Qual o lugar da Pedagogia quando a educação for concebida como mera *arte*?
12. Qual o lugar da História da Pedagogia e da Educação no quadro das Ciências da Educação?
13. Que papel pode a História da Pedagogia e da Educação desempenhar na formação dos profissionais da educação?

II. Elabore textos articulando os seguintes conceitos e expressões. Intitule-os.

14. "Ciências da Educação", "arte de educar", "formação pedagógica", “História da Pedagogia e da Educação”.

BIBLIOGRAFIA**(Leituras complementares/ Atividades de remediação)**

CABANAS, José María Quintana, "Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación", in AAvv, *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*, Salamanca, Ed. Anaya, 1983, pp. 75-107.

CARVALHO, Adalberto Dias de, *Epistemologia da Ciências da Educação*, Porto, Afrontamento, 1988, pp. 69-97.

CARRASCO, Joaquín García, *As Ciências da Educação, Pedagogos para quê?*, Porto, Brasília Editora, 1987, pp. 80-98.

JUIF, Paul, e DOVERO, Fernand, *Guia do estudante das ciências pedagógicas*, Lisboa, Estampa Editora, 1974, pp. 11-24.

MIALARET, Gaston, *As ciências da educação*, Lisboa, Moraes Editores, 1976, pp. 7-18; 37-92.

PLANCHARD, Émile, *Introdução à Pedagogia*, Coimbra, Coimbra Editora, 1979, pp. 11-24.

Introdução à disciplina

- . História, História da Educação e História da Pedagogia.
- . Quadro Geral da História da Pedagogia e da Educação.

Resumo: Reflectiremos agora sobre o que é a ciência da História, quais os seus métodos, e quais os principais problemas epistemológicos que se colocam no seu seio. Trataremos, em seguida, de esclarecer a diferença e a articulação entre a História da Educação e a História da Pedagogia. Finalmente, analisaremos um Quadro Geral da História da Pedagogia e da Educação.

Objectivos:

- Compreender o que é a História enquanto actividade científica que visa satisfazer necessidades universais do ser humano.
- Compreender a inevitabilidade de a *ciência* da História ser contaminada pelos *usos* tão polémicos quanto inevitáveis dessa ciência.
- Compreender os problemas epistemológicos que se levantam em virtude dessa contaminação.
- Compreender o que vem a ser a abordagem da realidade, particularmente da realidade educativa e pedagógica, com “espírito histórico”.
- Identificar as principais transformações da ciência da História desde o positivismo aos nossos dias.
- Compreender a diferença e a articulação entre a História da Educação e a História da Pedagogia.
- Compreender em que medida a História da Educação e a História da Pedagogia dependem do devido enquadramento na História Geral bem como dependem das posições filosófico-epistemológicas do historiador.
- Formar, desde já, uma imagem global do conjunto da História da Educação e da História da Pedagogia.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

a) Os usos da História e, em particular, os da História da Pedagogia e da Educação.

“... a história faz parte dos utensílios pelos quais a classe dirigente mantém o seu poder. O aparelho de Estado procura controlar o passado simultaneamente ao nível da política prática e ao nível da ideologia. O Estado, o poder, organizam o tempo passado e fabricam a sua imagem em função dos seus interesses políticos e ideológicos”. Jean Chesneaux

“Quem controla o passado, domina o futuro”. George Orwell

“Um povo conta a si próprio a história que pode compreender em cada alteração decisiva do seu caminho”. Alfred Dubuc

[Referindo-se a uma certa historiografia da educação] “A história da educação (...) cabia-lhe, no melhor dos casos, justificar a opção doutrinal de carácter pedagógico de quem a leccionava, ou fazer a apoteose de uma instituição. Por mais simpática que tal

opção se revelasse, ela não podia deixar de influir na selecção dos factos e dos personagens considerados dignos de memória, o que, a seu turno, influenciava os resultados ambicionados. No quadro dos seus objectivos de formação docente, esperava-se obter, através deste ensino, uma espécie de contaminação ou de impregnação teórica dos futuros professores”. Rogério Fernandes

b) Natureza e fins da História da Pedagogia e da Educação.

“[A História da Pedagogia e da Educação] ... a ela se aplicam as regras do método histórico: respeito aos textos, crítica dos documentos, precisão das referências, rigor da análise e preocupação da objectividade. A história da pedagogia não é considerada como realidade em si. Faz parte da história da civilização, no quadro da história geral. (...) A evolução pedagógica não passa de aspecto particular da evolução histórica geral. Estuda-se sob o efeito de quais causas complexas, ou tangida por quais factos memoráveis, crise política, invenção técnica, doutrina nova, essa evolução ocorreu; por quais processos e através de quais dificuldades se realizou. Procura-se, assim, discernir o sentido dessa evolução, prever que rumo irá tomar amanhã. Pois essa história estuda o passado não somente para melhor compreender o estado presente das instituições, dos métodos e das concepções educacionais, mas, também, para prever qual será o futuro pedagógico das nossas sociedades, segundo uma atitude mental prospectiva (...)”. Maurice Debesse

“Não há doutrina pedagógica concebível, grande reforma exequível, sem conhecimento geral dos factos e das teorias do passado. (...) Uma história da pedagogia é, com efeito, a seu modo, uma história do espírito humano, pois é a descrição das formações sucessivas que ele recebeu, como das que, nas diversas épocas, os grandes pensadores desejaram que recebesse. (...). Dá, ao cabo, esta lição de que as doutrinas não são necessariamente presas aos factos, pois tendem sempre a transformá-los; é, assim, uma permanente demonstração do poder de invenção inerente ao espírito humano, que procura realizar-se tanto pela educação quanto por todas as outras manifestações da sua actividade; corrobora a fé em seu valor e em seu destino”. René Hubert.

“(...) estamos, em realidade, diante de uma dupla história: a do pensamento pedagógico, de um lado, e a da prática pedagógica, do outro. (...) Cumpriria distingui-las radicalmente como o fez René Hubert em sua *Histoire de la Pédagogie*, ou associá-las como o haviam feito os seus predecessores ? Qualquer das maneiras tem argumentos por fazer valer”. Maurice Debesse

“«Scholéin agein» não é não fazer nada, deixar-se arrastar nas doçuras de um inútil *farniente*; é, e a *nuance* é importante, não participar nas actividades produtivas dos bens de consumo. Daí resulta que a noção económica de energia e de produtividade desempenha um papel considerável na história da escola. Ver-se-á esta desenvolver-se e estender-se a camadas cada vez mais numerosas da população, à medida que os progressos da ciência e da técnica libertarem os homens das tarefas necessárias ou úteis à sua vida "material". A obrigação escolar, o ensino generalizado não é o resultado de uma qualquer generosidade ou de um qualquer sentido do humano de que teriam estado privados os nossos antepassados; inscreveu-se como uma possibilidade no dia em que as crianças puderam, até uma idade cada vez mais elevada, ser subtraídas ao ciclo da actividade económica”. Arnould Clause

Textos para Análise: TEXTO 2, TEXTO 3 e TEXTO 4

TEXTO 2

A História e o “espírito histórico”

“Durante muito tempo, os estudos históricos foram uma curiosidade, um entretém de colecionador e até um refúgio da sensaboria do quotidiano. Em nossos dias, o conhecimento da História é um dos pilares em que assenta qualquer formação cultural válida.

Sem ele faltaria à visão que temos do mundo a dimensão do Tempo. É no Tempo e no Espaço que todas as coisas se situam, e sem ambas estas coordenadas as coisas ficariam suspensas no maravilhoso. Um objecto, uma instituição, uma crença, colocados fora do Tempo só podem imaginar-se ou existentes desde todo o sempre, inalteravelmente, ou nascidos do nada num miraculoso instante.

Assim foi que antes que a mentalidade histórica penetrasse a linguística, se julgou que as línguas tinham sido directamente ensinadas aos homens por Deus, como os pais as ensinam às crianças. Na Moral e no Direito creu-se que os mandamentos e as leis tinham sido escritos e promulgados pessoalmente por Deus e por Ele entregues ao Seu povo. Nas Ciências Naturais pensou-se que as espécies animais e vegetais tinham sido criadas, também por arbítrio divino, de uma vez para sempre e na sua forma definitiva. Igualmente se julgou que as instituições sociais, por vontade de Deus ou por decreto incompreensível da Natureza, tinham sido e seriam sempre tais como as conheceram os homens de cada geração: que sempre houvera e sempre haveria escravos; que sempre houvera e haveria senhores e servos, ricos e pobres; que um determinado sistema económico, como o da concorrência entre empresários, vigente durante o século XIX numa pequena região do mundo, era tão «natural» e tão definitivo como a lei da gravitação universal.

É o espírito histórico que destrói estas crenças, mostrando-nos a constante evolução e transformação das línguas, da Moral, do Direito, das sociedades, das espécies, a incessante passagem de umas formas a outras, a sua multiplicação, diversificação e enriquecimento. Com ele deixou de haver coisas eternas e começos absolutos. Tudo é momento na sucessão dos momentos. Tudo tem antecedentes e consequentes, e, como diz Heraclito, ninguém pode banhar-se duas vezes na mesma água de um rio. Tudo tem em si o germe da morte, que é também o da vida. Tudo está no Tempo.

O espírito histórico consiste justamente neste saber ver as coisas na sua dimensão temporal. Mesmo no campo reduzido das ciências físicas, não é possível sem ele uma visão científica da realidade. Não se pode ser biólogo sem se partir do pressuposto de que todas as formas vivas têm antecedentes, nem tão-pouco astrónomo sem se compreender que o sistema solar tem uma história. Metodologicamente, a noção de que o conhecimento científico se desenvolveu no tempo com avanços, paragens e saltos tem cada vez maior relevância na formação do cientista, e por isso tende cada vez mais a fazer parte da sua bagagem a história da ciência que pratica.

SARAIVA, António José, *Dicionário crítico*, Editorial Quercus, Lisboa, 1984, pp. 91-92.

TEXTO 3

História da Educação e História da Pedagogia

“(…) estamos, em realidade, diante de uma dupla história: a do pensamento pedagógico, de um lado, e a da prática pedagógica, do outro. (...) Cumpriria distingui-las radicalmente como o fez René Hubert em sua *Histoire de la Pédagogie*, ou associá-las como o haviam feito os seus predecessores? Qualquer das maneiras tem argumentos por fazer valer.

Com efeito, o estudo separado dos factos e das doutrinas evita confusões muito frequentes entre a teoria e a prática: *A República*, de Platão, não é a educação ateniense do século IV a.C., e tampouco o *De pueris*, de Erasmo, é o quadro da educação na renascença. Como se sabe, o mais das vezes as doutrinas pedagógicas se opõem à prática da sua época. Testemunha disso é o *Émile*, de J.-J. Rousseau, que se levanta violentamente contra a “educação palradeira” dos colégios do século XVIII, e lhe opõe os princípios de uma educação segundo a Natureza. Observa R. Hubert que “as doutrinas não estão necessariamente ligadas aos factos, pois tendem sempre a transformá-los”. Representam um poder de invenção do génio humano e, ao mesmo tempo, um fermento de transformação. Pode-se até dizer que existe, paralelamente à evolução das práticas educativas, porém dela distinta, uma evolução das doutrinas, e ver, na pedagogia, um capítulo da história das ideias, que compreende, também, a das ideias políticas, económicas, estéticas, e apresenta, no conjunto, certa unidade.

Apesar dessas vantagens, parece, entretanto, impossível cortar assim em duas a história da pedagogia. A distinção entre factos e teorias não tem senão carácter relativo, pois factos e teorias se condicionam e se esclarecem mutuamente. O próprio *Émile* não é completamente compreendido sem a pedagogia de seu tempo. Com mais razão ainda quando se trata de doutrinas que bem mais codificam um estado de coisas do que inovam: é o que acontece com o *Traité des études*, de Rollin, no início do século XVIII. Além disso, a ligação entre a teoria e a prática é feita pelos próprios educadores, cuja pedagogia se inspira em elementos de doutrina, na influência do meio onde vivem, assim como em sua experiência pessoal.

Em minha opinião, portanto, a história da pedagogia deve associar os dois domínios e mostrar-lhes a interacção. Uma dicotomia, independentemente das repetições que pode acarretar, contém algo de arbitrário”. Maurice Debesse

TEXTO 4

QUADRO GERAL DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO

ÉPOCA / DATA	LOCAL	EDUCAÇÃO	PEDAGOGIA
--------------	-------	----------	-----------

GRÉCIA

desde IX a.C.	Esparta	* física, militar	
VII-V a.C.	Atenas	* <i>ginástica e música</i>	
V a.C.	Atenas	* ed. sofisticada	
IV a.C.	Atenas	ARISTÓFANES, <i>As Nuvens</i>	PLATÃO, <i>A República</i>
IV a.C.	Atenas		ARISTÓTELES, <i>A Política</i>
III-I a.C.	Mundo helenístico	* "enkyklios paideia"	estóicos e epicuristas

ROMA

até III a.C.	Roma	* ed. agrícola, moral e militar	Catão
II a.C.-II d.C.	Roma	* ed. "humanística"	Cícero (infl. grega)
II d.C.-V d.C.	Império Romano	* ed. pública QUINTILIANO, <i>A educação do orador</i>	

EDUCAÇÃO CRISTÃ E MEDIEVAL

I - IV	Império Romano	* ed. catequística CLEMENTE DE ALEXANDRIA, <i>O pedagogo</i> SANTOAGOSTINHO, <i>O Mestre</i>	Padres da Igreja
desde V	Europa	*ed. monástica	
VIII	Império Carolíngio	*"Renascimento carolíngio" CARLOS MAGNO, <i>Capitular de 789</i>	
XI	Europa	* escolas episcopais	
XII-XV	Europa	* ed. cavaleiresca * ed. profissional (corporações de ofícios) * Universidades	

EPOCA / DATA	LOCAL	EDUCAÇÃO	PEDAGOGIA
--------------	-------	----------	-----------

RENASCIMENTO E HUMANISMO

Sécs. XV - XVI <i>Pantagruel</i>	França	Colégio de França Colégio de Guyenne	RABELAIS, <i>Gargântua e</i>
			MONTAIGNE, <i>Ensaio, Cap. XXV</i>
	Países Baixos	Colégio de Deventer	Erasmus de Roterdão
	Portugal	Colégio das Artes	André de Resende

REFORMA E CONTRA-REFORMA

Séc. XVI	Mundo protestante	* ed. pública e universal LUTERO, <i>Aos príncipes cristãos</i>	
	Mundo católico	COMPANHIA DE JESUS, <i>Ratio Studiorum</i> (Jesuítas)	
	Portugal	Universidade de Évora	

SÉCULO XVII

	Mundo católico	Oratorianos	
	Boémia (República Checa)		COMÊNIO, <i>Didáctica Magna</i>

SÉCULO XVIII

	Genève ("Suíça")		ROUSSEAU, <i>Emílio ou da Educação</i>
	França	Revolução Francesa CONDORCET, <i>Instrução Pública e Organização do Estado</i>	
	Portugal	Reformas Pombalinas	RIBEIRO SANCHES, <i>Cartas sobre a instrução da mocidade</i> LUÍS ANTÓNIO VERNEY, <i>O Verdadeiro Método de estudar</i>

ÉPOCA / DATA	LOCAL	EDUCAÇÃO	PEDAGOGIA
--------------	-------	----------	-----------

SÉCULO XIX

	Suíça		Pestalozzi
	Alemanha		Froebel
	Portugal	Revolução liberal	A. Garrett ALEXANDRE HERCULANO, <i>Instrução Pública</i> A. F. Castilho João de Deus

SÉCULO XX – PORTUGAL

1910-1926	I República	JOÃO DE BARROS, <i>Educação e democracia</i>
1926-1974	Estado Novo	A. PIMENTA, <i>Educar e Instruir</i>
1974-1986	Pós- 25 de Abril	
1986-	L.B.S.E. e Reforma	

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Que necessidades universais do ser humano são satisfeitas pela actividade científica que designamos como “História”?
2. Quais são os *usos* tão polémicos quanto inevitáveis dessa ciência?
3. Que problemas epistemológicos que se levantam em virtude dessa contaminação?
4. No caso da História da Pedagogia e da Educação, quais são os principais riscos a enfrentar na perspectiva desses *usos*?
5. O que vem a ser uma abordagem da realidade, particularmente da realidade educativa e pedagógica, com “espírito histórico”?
6. Quais as principais transformações da ciência da História desde o positivismo aos nossos dias?
7. Distinga e relacione a História da Educação e a História da Pedagogia.
8. Em que medida a História da Educação e a História da Pedagogia devem ser tratadas no quadro da História Geral?
9. Em que medida a História da Educação e a História da Pedagogia dependem das posições filosófico-epistemológicas do historiador? Exemplifique.
10. Que filosofia da história da educação se pode deduzir a partir da etimologia grega de "escola"?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

. “História”, “História da Pedagogia e da Educação”, “Ideologia”.

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares/ Actividades de remediação)

- CALVO, Maria del Carmen Benso, "Notas para um planteamiento actual de la Historia de la Educación", *Revista Española de Pedagogia*, Madrid, Ano XI, 157, Jul-Set 1982, pp.119- 126.
- CLAUSSE, Arnould, *A Relatividade Educativa*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976, pp. 11-31.
- LÉON, Antoine, *Introdução à História da Educação*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1983.
- MIALARET, G., DEBESSE, M., *Tratado das Ciências Pedagógicas*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1974, vol. 2., pp. XVII-XXV.

1. O mundo greco-romano

1.1. A Grécia antiga: condicionalismos político-sociais.

1.2. Dois modelos de educação:

1.2.1. A educação estatal de Esparta.

1.2.2. O ideal educativo ateniense.

Resumo: Entraremos agora no estudo do panorama educativo e pedagógico da Antiguidade greco-romana. Reconhecendo a cultura e a civilização gregas como fontes primeiras da civilização ocidental, consideraremos aqui os dois protótipos de organização social e educativa que correspondem às duas realidades tão distintas quanto opostas das Cidades-Estado de Atenas e Esparta. No caso de Atenas deter-nos-emos no momento imediatamente anterior à entrada em cena dos sofistas e dos filósofos, novos mestres defensores, quer na teoria quer na prática, de um novo tipo de educação da juventude.

Objectivos:

- Conhecer os condicionalismos geográficos, económicos, políticos, sociais e religiosos da Grécia antiga.
- Compreender a teoria do “milagre grego”, e por que entrou em crise.
- Distinguir os tipos ateniense e espartano de organização político-social, mesmo antes da instauração da “democracia” ateniense.
- Compreender os condicionalismos que determinam a natureza militarista da sociedade e da educação espartanas.
- Identificar as características da educação ateniense na sua fase *arcaica* ou homérica.
- Identificar as características da educação ateniense na sua fase *antiga*, resumidas na noção de *καλοκάγαθία* (“*kalokagathia*”).

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“A mais de dois milénios de distância, passa-se, sem transição histórica, mas segundo a lógica mais estrita, de Esparta para a Alemanha hitleriana em que, *mutatis mutandis*, as coisas se apresentam da mesma maneira. (...) Hitler escreveu: «O Estado nacional deve, em primeira linha, orientar o seu esforço pedagógico, não para a simples absorção de conhecimentos, mas para a formação de corpos sãos. Não ‘e senão em segunda linha que vem... a formação das faculdades espirituais. E aqui ainda, vem em primeira linha o desenvolvimento do carácter, particularmente a cultura do carácter, da força de vontade e de decisão (...); não é senão depois, em último lugar, que vem o ensino científico»”. Arnould Clausse

“A antiga educação ateniense era mais artística que literária, e mais desportiva que intelectual”. Henri-Irénée Marrou

Textos para Análise : TEXTO 5 e TEXTO 6

TEXTO 5

A EDUCAÇÃO EM ESPARTA

O regime escolar em Esparta

"Depois de ter falado das ideias de Licurgo a favor das crianças antes do seu nascimento, vou entrar em pormenores sobre a educação dos rapazes. Naqueles países da Grécia que se vangloriam de educar melhor a juventude, logo que as crianças são capazes de entender a que se lhes diz, tem-se a preocupação de lhes dar escravos como professores; tem-se a preocupação de as enviar para as escolas públicas, *a fim* de que aprendam os rudimentos da linguagem, a música e os exercícios da palestra (= exercícios físicos). Além disso, enfraquecem-se os seus pés, por meio de calçado; debilitam-se os seus corpos, fazendo-as mudar de vestidos com as estações; enfim, não se conhece outra medida das suas necessidades além da capacidade dos seus estômagos.

Licurgo, em vez de dar escravos como professores a cada uma das crianças em particular, nomeou para as dirigir um dos principais magistrados, chamado por esse motivo paidónimo. É ele que tem o poder de reunir as crianças e de punir severamente aquelas que se entregam à moleza. Foram-lhe dados também adolescentes armados de vergastas para castigar aqueles que o merecerem ser. Daí a grande reserva e subordinação entre a juventude.

Em vez de procurar a delicadeza dos pés, para os endurecer, proibiu o calçado, persuadido de que, caminhando com os pés nus, as crianças se tornariam mais ligeiras para a corrida, mais aptas para o salto, para transpor obstáculos, para escalar montes escarpados, para descer os declives mais rápidos.

Inimigo do luxo nos vestidos, quis acostamá-las a não ter senão um para todo o ano; era, segundo ele, um meio de as endurecer contra o frio e contra o calor.

Regulamentou as refeições de maneira que os rapazes aprendessem, pela sua própria experiência, a não sobrecarregar o estômago e a não ir além do seu apetite. Quando chegar a ocasião, dizia ele, os homens assim educados suportarão mais facilmente a fome; na guerra, poderão, seguindo as ordens dos seus chefes, viver durante mais tempo com uma módica ração, contentar-se sem dificuldade com as comidas mais grosseiras. Pensava, além disso, que os alimentos que tornam os corpos secos, nervosos, contribuem muito mais para a beleza da figura e para o vigor da constituição que aqueles que produzem a gordura.

No entanto, a fim de que eles não tivessem que passar fome, se se não encarregou de lhes fornecer o necessário, permitiu-lhes ao menos que a isso provesses eles mesmos, roubando os objectos de que tinham necessidade. Sem dúvida, não se acusará Licurgo por não ter proporcionado outros meios, quando permitiu os roubos astuciosos para subsistir. Acaso não tem o ladrão que quer fazer uma presa, que vigiar durante a noite, imaginar as estratégias durante o dia, armar uma emboscada, ter gente à espreita?

Treinando as crianças em todas essas manobras, o seu objectivo era, portanto, evidentemente, torná-las mais hábeis para procurarem o que lhes era necessário e mais aptas para a guerra. Mas porque é que Licurgo, considerando o furto um mérito, submeteu ao chicote aquele que fosse apanhado a roubar? Que admira! Acaso em todas as escolas não há castigos para aqueles que seguem mal os princípios que se lhes ensine? O que se pune entre os espartanos, não é o roubo, mas a feita de jeito.

Era uma boa acção roubar os pães de cima do altar de Diana-Ortia; no entanto, aquele que se deixasse apanhar era condenado a ser fustigado pelos seus camaradas.

Qual era então o objectivo do legislador senão mostrar que se pode comprar uma glória e um prazer duradouros ao preço de uma dor passageira? Outra lição a tirar daí é que, nas ocasiões em que é necessária a rapidez, o homem indolente não consegue nenhuma vantagem, e até sofre com isso.

O legislador de Esparta não quis que as crianças estivessem sem vigilante, mesmo na ausência do mestre. O primeiro que se apresenta toma então o seu lugar, para ordenar às crianças o que julga honesto e para punir aquelas que daí se desviam. Com um regulamento tão sensato, tornou ainda as crianças mais dóceis: Com efeito, quer na juventude, quer na idade viril, todos os espartanos respeitam singularmente os magistrados.

E a fim de que as crianças não ficassem sem monitor, na hipótese de se não encontrar nenhum homem feito, ordenou que seria o mais hábil de cada classe que a comandaria. Assim, as crianças jamais ficavam sem chefe.

Quando os rapazes passam da classe das crianças para a dos adolescentes, o uso dos outros gregos é retirá-las então das mãos dos professores e dos mestres, para as libertar de toda a autoridade e torná-las perfeitamente independentes. Licurgo seguiu um método contrário. Convencido de que a adolescência é naturalmente orgulhosa, impetuosa, insolente, sujeita a toda a efervescência das paixões, sujeitou-a, por um lado, aos exercícios mais laboriosos, e, por outro lado, imaginou mil meios de a ocupar constantemente; e, declarando que aqueles que se dispensassem das ocupações prescritos pelas leis seriam excluídos dos empregos honrosos, tornou os magistrados, os pais ou os amigos dos jovens atentos a prevenir neles toda a acção insolente que os exporia ao desprezo geral dos seus concidadãos.

Além disso, querendo imprimir fortemente a modéstia nos corações, ordenou que se caminhasse nas ruas em silêncio, com as mãos sob as vestes, sem voltar a cabeça para um lado ou para o outro, com os olhos sempre fixos para diante de si. E não contribuiu isso para fazer conhecer que a modéstia pode ser apanágio do homem ainda mais que da mulher? É certo que eles não fazem mais barulho que as estátuas; os seus olhos permanecem quase imóveis; enfim, eles são mais modestos que as próprias virgens. Quando se encontram na sala das refeições, contentam-se em responder às perguntas que se lhes fazem. Tais os cuidados que Licurgo teve para com as crianças".

XENOFONTE, *A República de Esparta*

A rivalidade como meio educativo

"Licurgo pensou que se suscitasse combates de virtude entre os adolescentes, torná-los-ia capazes de todos os prodígios de coragem e de virtude. Eis como ele os pôs em combate uns com os outros: Os éforos escolhem na classe dos adolescentes três dos guerreiros mais robustos e mais corajosos para comandar um grupo, sob o nome de hipaguetes. Cada um deles escolhe cem cavaleiros, motivando a escolha de uns e a exclusão dos outros.. Os que foram excluídos tornam-se inimigos do comandante do esquadrão e daqueles que ele preferiu. Observam-se uns aos outros, prontos a denunciar aqueles que, por indolência, se entregam a acções consideradas pouco honestas.

Sem dúvida que, de todos os combates, é o mais útil ao Estado e o mais agradável aos deuses, pois daí resultam lições públicas de virtude, e cada um em particular esforça-se por ultrapassar os seus companheiros, pronto a concorrer com todas as suas capacidades para o bem geral. Desse modo, conservam também necessariamente as suas forças; com efeito, a rivalidade que reina entre eles leva-os a

baterem-se em qualquer parte que se encontram. Todo o espartano tem o direito de apartar os combatentes; e aquele cujo encarniçamento torne indócil é conduzido aos éforos pelo monitor. Estes condenam-nos a uma multa, para lhe ensinarem fortemente a não se deixar dominar pela cólera até ao ponto de desobedecer às leis”.

XENOFONTE, *Op. Cit.*

A educação das raparigas em Esparta

"Ele (Licurgo) quis que as raparigas se fortalecessem, exercitando-se na corrida, na luta, a lançar o disco e o dardo, a fim de que os filhos que elas viessem a conceber ganhassem fortes raízes em corpos robustos, para lutar com mais vigor, e que elas próprias, olhando o parto sem receio, resistissem com mais coragem e facilidade às dores. Tirou às raparigas a moleza da sua vida, a sua educação à sombra e a fraqueza do seu sexo: acostumou-as a aparecer nuas em público, como os rapazes, a dançar, a cantar em certas solenidades, em presença destes, e sob o seu olhar. Por vezes, elas atiravam-lhes alguma piada bem a propósito, censurando aqueles que tinham cometido alguma falta, e dando louvores àqueles que os haviam merecido : duplo agulhão que excitava, no coração dos rapazes, a emulação do bem e o amor da virtude... A nudez das raparigas nada tinha de impúdico: o pudor estava lá e ninguém pensava na intemperança; ao contrário, isso contribuía para as habituar à simplicidade, para lhes dar uma emulação de vigor e de força; era isso que elevava os seus corações acima dos sentimentos do seu sexo, mostrando-lhes que elas podiam partilhar com os homens o preço da glória e da virtude.

Deste modo, as mulheres espartanas podiam pensar e dizer com confiança aquilo que se atribui a Gorgo, mulher de Leónidas. Uma mulher estrangeira dizia-lhe:

- Vós, as mulheres Lacedemónias, sois as únicas que mandais nos homens.
- É que nós somos as únicas, respondeu ela, que colocamos homens no mundo."

PLUTARCO (séc. I d. C.), *Vida dos homens ilustres*

TEXTO 6

A EDUCAÇÃO ATENIENSE

Esparta e Atenas

“De facto, se a cidade dos Lacedemónios fosse devastada, e ficassem apenas os templos e os alicerces das construções, creio bem que , ao fim de bastante tempo, se suscitariam muitas desconfianças entre os vindouros quanto à sua glória; e, contudo, eles governam dois quintos do Peloponeso e têm a hegemonia sobre a sua totalidade, e ainda, fora dele, sobre muitos aliados. No entanto, como a cidade deles não é um centro único, e não possui templos nem construções opulentas, antes se distribui a sua população por aldeias, à maneira antiga da Grécia, pareceria muito

insignificante. Ao passo que, se aos Atenienses acontecesse o mesmo, se lhes atribuiria o dobro do poder que realmente têm, em face da sua aparência."

TUCÍDIDES (séc. V a. C.), Livro I, X, 2

Elogio da constituição ateniense

"O regime político que nós seguimos não inveja as leis dos nossos vizinhos, pois temos mais de paradigmas para os outros do que de seus imitadores. O seu nome é democracia, pelo facto de a direcção do Estado não se limitar a poucos, mas se estender à maioria; em relação às questões particulares, há igualdade perante a lei; quanto à consideração social, à medida em que cada um é conceituado, não se lhe dá preferência nas honras públicas pela sua classe, mas pelo seu mérito; nem tão-pouco o afastam pela sua pobreza, devido à obscuridade da sua categoria, se for capaz de fazer algum bem à cidade.

Administramos livremente os assuntos da comunidade, bem como o que toca à mesquinha e recíproca observação da vida quotidiana, sem estarmos encolerizados com o próximo, se faz alguma coisa a seu belprazer, e sem lhe lançar em rosto censuras que não são um castigo, mas que importunam. Mas, ao passo que vamos vivendo a nossa vida particular sem causarmos incómodos, na nossa vida pública, temos receio de fazer transgressões, pois damos ouvidos aos que se conservam no poder e às leis, especialmente àquelas que foram estabelecidas para socorro dos oprimidos e às que, mesmo sem serem escritas, causam em quem as transgredir uma vergonha que todos reconhecem.

Além disso, pusemos à disposição do espírito muitas possibilidades de nos repousarmos das fadigas. Temos competições e sacrifícios tradicionais pelo ano fora, belas casas particulares, cujo encanto próprio expulsa dia a dia os aborrecimentos. Devido à grandeza da cidade, afluem aqui todos os produtos da terra inteira, e acontece que disfrutamos dos bens locais com não menos familiaridade que dos dos outros países.

Distinguimo-nos dos nossos adversários, no que respeita a assuntos bélicos, no seguinte: franqueamos a todos a nossa cidade, e não há ocasião alguma em que, numa proscrição de estrangeiros, cerceemos seja a quem for qualquer oportunidade de aprender ou de ver um espectáculo, cuja observação pudesse ser útil a algum inimigo, se não lho ocultássemos. Não confiamos mais nos preparativos e nas ciladas do que na coragem que brota de nós mesmos para a acção.

E, na educação, os outros, logo desde a juventude praticam exercícios penosos, procurando alcançar a força viril; nós, porém, que levamos uma vida sem constrangimento, não corremos com menos ardor ao encontro de perigos à altura das nossas forças. Eis uma prova deste facto: os Lacedemónios sozinhos não fazem uma expedição ao nosso território, mas somente com todos os seus aliados, ao passo que nós sem dificuldade invadimos os outros, e em terra alheia vencemos a maior parte das vezes os que defendem o seu próprio país. Jamais a um inimigo se depararam as nossas forças reunidas, por uma parte delas empregada na marinha, outra em terra, enviada em empresas múltiplas. Mas, se acaso se defrontam com uma das suas parcelas, e superam alguns dos nossos, logo se vangloriam de nos pôr todos em fuga; e, somos nós que vencemos, afirmam que foram derrotados pela totalidade das nossas forças. Se, pois, com mais desprendimento do que esforço, e com uma energia mais derivada dos nossos hábitos do que descrita pelas leis,

quisermos expor-nos ao perigo, sucede-nos que não padecemos antecipadamente as dores que estão para vir, e, quando chega a ocasião, não nos mostramos menos corajosos do que os que vivem em contínuo estado de esforço. Por isto é a cidade digna de admiração, e por outras razões ainda.

Amamos o belo com simplicidade e prezamos a cultura sem moleza. Servimo-nos da riqueza mais como meio de trabalho do que como objecto de presunção oratória, e a pobreza não é tida por vergonha, mas mais vergonhoso é não a evitar, trabalhando.

Os mesmos indivíduos cuidam das questões familiares e das políticas, e a outros, aos que se dedicam aos seus ofícios, não falta um conhecimento suficiente dos assuntos públicos, Somos os únicos que entendemos que quem não compartilha de nenhuma destas preocupações não é indiferente, mas sim inútil, e por nós julgamos as questões públicas, ou, pelo menos, estudamo-las convenientemente, não por pensarmos que as palavras prejudicam a acção, mas sim que é mais nocivo não ensinar primeiro pela discussão, antes de chegar o tempo de actuar.

Diferentemente dos outros, temos ainda a norma de ousarmos o máximo, mas reflectir profundamente sobre a empresa a que nos votamos. Enquanto que aos outros a ignorância traz a coragem, e o cálculo acarreta a hesitação. Com razão se podem julgar mais corajosos os que conhecem com toda a clareza os riscos e prazeres e, por causa deles, não se alheiam do perigo. Também na generosidade de conduta somos o oposto da maioria. Não é por recebermos benefícios dos amigos, mas por lhes fazermos bem, que os conservamos. O benfeitor é um amigo mais firme, porque está mais empenhado em conservar o favor em débito, pela sua benevolência para com aquele a quem o concedeu. O agraciado, por sua vez, mostra-se mais cordato, sabendo que pagará o favor, não por gentileza, mas para satisfazer uma dívida. E somos os únicos que ajudamos alguém, não tanto com a mira nas vantagens, como com a confiança própria de homens livres.

Em resumo, direi que esta cidade, no seu conjunto, é a escola da Grécia, e cada um de nós em particular, ao que me parece, se mostra mais apto, para as mais variadas das formas de actividade e para, com a maior agilidade, unida à graça, dar provas da sua perfeita capacidade física. É a própria força da cidade que, em virtude destas qualidades, que possuímos, bem demonstra como o que acabo de dizer não é um discurso forjado para estas circunstâncias, mas a verdade dos factos. Sozinha dentre as que existem, é posta à prova e mostra-se superior à fama que possui, e é a única que, quando invadida, não causa irritação ao inimigo pelo carácter dos que o derrotam, nem censura aos que ficam submetidos, por serem governados por homens indignos. Grandes são as provas do nosso poderio, e nenhuma por documentar; seremos pois admirados pelos presentes e pelas gerações futuras; não careceremos de um Homero como encomiasta, nem de ninguém que deleito de momento com os seus versos, mas cuja ficção arbitraria dos factos virá a ser desmentida pela verdade. Mas forçámos todo o mar e toda a terra a ser permeável à nossa audácia e erigimos em toda a parte padrões eternos de derrotas como de vitórias.

Foi por uma cidade assim que pereceram nobremente em combate os que julgaram não dever consentir que os privassem dela. E os que ficaram é natural que queiram sofrer por sua causa.”

TUCÍDIDES, Livro II, XXXVI-XIII

A antiga educação ateniense

"– Logo que a criança começa a compreender o que lhe dizem, a ama, a mãe, o pedagogo e até o próprio pai se esforçam por que ela se torne o mais perfeita possível. A cada acção ou palavra lhe ensinam ou apontam o que é justo e o que não é, que isto é belo e aquilo vergonhoso, que uma coisa é piedosa, e outra ímpia, e "faz isto", "não faças aquilo". E, ou ela obedece de boa mente, ou então, corrigem-na com ameaças e pancadas, como se fosse um pau torto e recurvo. Depois, mandam-na à escola, com a recomendação de se cuidar mais da educação das crianças que do aprendizado das letras e da cítara. Os mestres, por sua vez, empenham-se nisso, e, depois de elas aprenderem as letras e serem capazes de compreender o que se escreve, como anteriormente o que se dizia, põem-nas a ler nas bancadas as obras dos grandes poetas, e obrigam-nas a decorar esses poemas, nos quais se encontram muitas exortações, e também muitas digressões, elogios e encômios da valentia dos antigos, a fim de que a criança se encha de emulação, os imite e se esforce por ser igual a eles.

Os mestres de cítara, por sua vez, fazem outro tanto, cuidando do bom senso e de evitar que os jovens procedam mal. Além disso, depois de saberem tocar, aprendem as obras dos grandes poetas líricos, que executam na cítara. Assim obrigam os ritmos e harmonias a penetrar na alma das crianças, de molde a civilizá-las, e, tornando-as mais sensíveis ao ritmo e à harmonia, adestram-nas na palavra e na acção. Na verdade, toda a vida humana carece de ritmo e de harmonia. Além disso, ainda se mandam as crianças ao pedótriba, a fim de possuírem melhores condições físicas, para poderem servir e um espírito são, e não serem forçadas à covardia, por fraqueza corpórea, quer na guerra, quer noutras actividades. Assim fazem os que têm mais posses; e: os de mais posses são os mais ricos. Os filhos desses começam a ir à escola de mais tenra idade, e saem de lá mais tarde.

Depois de estarem livres da escola, o Estado, por sua vez, obriga-os a aprender as leis e a viver de acordo com elas, a fim de que eles não procedam ao acaso. Tal como o mestre-escola que, para os que não sabem escrever, traça as letras com o estilete e lhes entrega a tabuínha e os força a desenhar o traçado dos caracteres, assim também a cidade, depois de ter delineado as leis, criadas pelos bons e antigos legisladores, os força a mandar e a serem mandados do acordo com elas. E quem as transgredir é castigado, e o nome desse castigo, na nossa cidade como noutras partes, é prestar contas, como se fosse prestar contas à justiça. Perante tais cuidados com a virtude particular e pública, ainda te admiras, ó Sócrates, e pões objecções à possibilidade de a virtude se ensinar? Não há nada que admirar; mais de estranhar seria que ela se não pudesse ensinar."

PLATÃO, *Protágoras*, 325c;-326e

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Quais os condicionalismos geográficos, económicos, políticos, sociais e religiosos da Grécia antiga?
2. O que defendia a teoria do “milagre grego”? Por que entrou em crise?

3. Em que medida as diferenças que separam os tipos ateniense e espartano de organização político-social se reflectem na educação de cada uma das cidades ?
4. Quais os condicionalismos que determinam a natureza militarista da sociedade e da educação espartanas.
5. Em que medida a educação espartana é um exemplo claro da articulação íntima entre uma sociedade e a educação que nela se faz.
6. Relativamente à educação ateniense diga quais as fases que teve anteriormente aos sofistas.
7. Caracterize a educação ateniense na sua fase *arcaica* ou homérica.
8. Comente: “O ideal da educação antiga (...) resume-se numa palavra: a *Kalokagathia* (...).” Henri-Irénée Marrou
9. O que significa exactamente a noção de *καλοκάγαθία* (“*kalokagathia*”)?
10. Poderá a antiga pedagogia ateniense funcionar como ideal para a escola actual? Em que aspectos?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

. “educação espartana”, “*Kalokagathia*”.

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares/ Actividades de remediação)

CLAUSSE, Arnould, *A relatividade educativa. Esboço de uma história e de uma filosofia da escola*, Coimbra, Liv. Almedina, 1976, pp. 48-55.

DOBSON, J. F., *La educación antigua y su significado actual*, Editorial Nova, Buenos Aires, 1947.

JAEGER, Werner, - *Paideia, a Formação do Homem Grego*, Editora Aster, Lisboa, 1979, pp. 98-120.

MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965, pp. 31-86.

1.3. O fenómeno educativo da sofística.

1.4. O magistério socrático.

Resumo: A revolução operada por Sócrates e pelos Sofistas na educação ateniense será o assunto desta lição. Graças ao testemunho precioso de Aristófanes acerca dessa revolução, podemos perceber como ela tocou no âmago da forma ateniense de encarar a *Paideia*. Esta revolução foi tão profunda que, a bem dizer, até aos nossos dias ainda não nos desviámos significativamente da opção intelectualista e verbalista então tomada. As *nuanças* da oposição colorida entre Sócrates e os Sofistas como, logo mais, entre Platão e Isócrates, não escondem que aquilo a que assistimos aqui é ao enterro do ideal da *καλοκάγαθία*.

Objectivos:

- Identificar os componentes da “antiga educação” ateniense, particularmente o destaque da educação física.
- Compreender que essa educação física se articulava com os restantes componentes, na perspectiva de uma educação integral.
- Compreender que quer a antiga quer a nova educação ateniense eram privilégio de uma reduzida elite social.
- Compreender as razões que determinaram a necessidade de uma “educação nova” na Atenas do século IV a.C.
- Compreender que, apesar de adversários em alguns aspectos, Sócrates e os Sofistas partilham uma atitude comum em termos de prioridades educativas dos jovens.
- Compreender o carácter literário e verbalista da nova educação ateniense.
- Compreender o mal-estar criado na sociedade ateniense mais conservadora pela revolução operada por Sócrates e pelos Sofistas na educação da juventude. (Leitura indispensável de *As Nuvens*, de Aristófanes)
- Identificar as fases do método socrático, compreender o seu significado pedagógico e analisar a sua sobrevivência na pedagogia dos nossos dias.
- Compreender como, a certa altura, o debate pedagógico se transfere da oposição entre a “antiga educação” e a “nova” para a oposição entre duas variantes desta última, uma centrada na Retórica e outra na Filosofia.

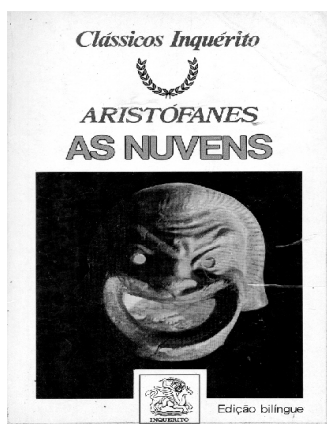
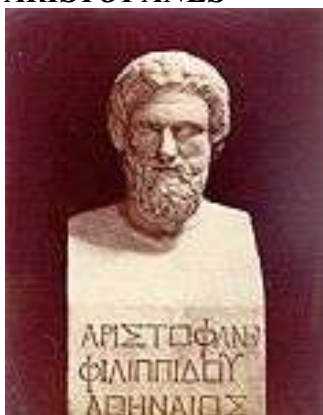
ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"Não é exagero nenhum falar de uma revolução operada pelos Sofistas no domínio da educação grega". H.-I. Marrou

Textos para Análise : TEXTO 7, TEXTO 8 e TEXTO 9

TEXTO 7

ARISTÓFANES***As Nuvens*** * (433 a. C.)

PERSONAGENS: *Estrepsíades (pai), Fidípides (filho), Sócrates, Raciocínio Justo, Raciocínio Injusto, Discípulos de Sócrates, Criado de Estrepsíades, Dois credores, Coro das Nuvens, dividido em dois meios coros, e dirigido pelo Corifeu.*

(O pai leva o filho a Sócrates para que ele o ensine...)

FID. *(Deixando-se levar)* – Bem ... Talvez ainda te venhas a arrepender... Demos tempo ao tempo...

ESTR. – Ora ainda bem que te deixas convencer. *(A Sócrates, que está ainda dentro de casa)* Chega aqui, Sócrates, chega aqui, sai cá para fora, que te trago aqui o meu filho. *(Entra Sócrates)* Ele bem não queria, mas lá o convenci.

SÓCR. – É natural... não passa dum putozeco, nunca esfolou o cabedal aqui dependurado nos nossos engenhos¹...

FID. – Esfolado ficarias tu, se te dependurasses²... no galho.

ESTR. – Diabos te levem! Isso são coisas que se façam, rogar pragas ao senhor professor?

SÓCR. – Ora vejam só: «dependuraasses»! Que maneira mais ridícula de pronunciar, assim com os beijos escancarados... Como é que um tipo destes pode alguma vez na vida aprender a safar-se duma condenação, a fazer uma citação em tribunal, ou a convencer com falinhas mansas? E no entanto, por um talento apenas, Hipérbolo aprendeu tudo isso.

ESTR. – Não faças caso, trata de o ensinar, que o moço, no fundo, é esperto: era ainda catraio, assim tamanhinho, e já moldava casinhas, esculpia barquinhos, construía

*“SÓCRATES: (...) as Nuvens celestes, as grandes deusas dos homens ociosos: são elas que nos proporcionam o saber, a dialéctica e o entendimento, bem como o parlapié, a linguagem farfalhada, o discurso de bota-abaixo e o ... gamanço.” *As Nuvens*, 315;

SÓCRATES: (...) estás disposto, de agora em diante, a não aceitar qualquer outra divindade que não sejam as nossas, isto é, o Caos, as Nuvens e a Língua, estas três e só estas ?” *As Nuvens*, 420

¹ Jogo de palavras que tentei manter. Creio ter somente acrescentado «no galho”.

² Jogo de palavras que tentei manter. Creio ter somente acrescentado «no galho”.

carrinhos, e das cascas de romãs fazia rãs que era um encanto vê-lo. Tenta, pois, ensinar-lhe aqueles dois raciocínios, o mais forte, ou lá o que é, e o mais fraco... o tal que pega numa causa injusta e amanda abaixo o mais forte. E se não puderem ser os dois, pelo menos o raciocínio injusto, dê por onde der.

SÓCR. – Pois o moço vai receber lições dos dois Raciocínios em pessoa. Com licença.
(*Entra em casa*)

ESTR. – (*A Sócrates, enquanto este se retira*) – Toma bem sentido: é preciso é que ele fique apto a refutar tudo o que é justo.

(*De casa de Sócrates saem os dois Raciocínios*)¹

RACIOCÍNIO JUSTO

Salta para aqui! Se tens assim tanta coragem, mostra-te aos espectadores.

RACIOCÍNIO INJUSTO

Onde quiseres. Com muita gente a assistir, ainda me é mais fácil dar cabo de ti.

R. J. – Dar cabo de mim, tu? Quem julgas tu que és?

R. I. – Um Raciocínio.

R. J. – Sim, mas o mais fraco.

R. I. – Pois venço-te na mesma, lá por te gabares de ser mais forte.

R. J. – E com que artimanhas?

R. I. – Inventando ideias cá muito minhas, ideias novas.

R. J. – Realmente, tais processos estão em moda, graças a cretinos como esses aí
(*Aponta para os espectadores*)

R. I. – Cretinos, não: gente atilada.

R. J. – Vou dar cabo de ti, miserável.

R. I. – E como, não me dizes?

R. J. – Expondo o que é justo.

R. I. – E eu contradigo-te e mando-te abaixo. Para já, pés juntos que não existe justiça.

R. J. – Afirmas que não existe...?!

R. I. – Senão vejamos: onde existe ela?

R. J. – No seio dos deuses.

R. I. – Então como diacho² é que, existindo aí justiça, Zeus ainda não pereceu, ele que pôs a ferros o próprio pai?

R. J. – Ó miséria das misérias! Tenho de reconhecer peste vai alastrando. Dêem-me uma bacia.

R. I. – És um velho imbecil, desparafusado.

R. J. – E tu és um panasca, um cara-de-sem-vergonha...

R. I. – Isso para mim são rosas.

R. J. – ... um palhaço...

R. I. – Oh que coroa de lírios!

R. J. – ... um parricida.

R. I. – Nem te dás conta que me estás a bordar a ouro.

R. J. – Se fosse dantes, não era a ouro, não, mas a... chumbo.

R. I. – Pois sim, mas agora isso é um ornamento.

¹Inicia-se aqui o *agôn* («luta»), que é uma das partes estruturais da comédia antiga.

²«como diacho...» – A tradução é fiel, embora numa forma pouco... canónica. O original diz: «Como (é que), na verdade...».

- R. J. – És muito atrevido.
- R. I. – E tu muito antiquado.
- R. J. – Por tua culpa, nenhum moço quer ir à escola. Mas deixa estar... tempo virá em que os Atenenses tomarão consciência das patacoadas que ensinas aos parvos.
- R. I. – Não tens onde cair morto.
- R. J. – E tu lá te vais safando em beleza... E pensar eu que ainda há pouco eras pobre de pedir, como Télefo de Mísia, e mascavas umas citações de Pandéleto, que ias tirando do alforge.
- R. I. – Ah! Que sabedoria...
- R. J. – (*Interrompendo-o*) – Ah! Que desatino! ...
- R. I. – (*Retomando a frase*) – ...essa que recordaste.
- R. J. – ...esse teu, mas também da cidade que te alimenta, corruptor da mocidade.
- R. I. – (*Voltando ao tema principal*) – Seja lá como for, não instruirás este moço, meu bota-de-elástico.
- R. J. – Isso é que era bom... pelo menos se se trata de salvá-lo, e não de o exercitar apenas em conversa fiada.
- R. I. (*A Fidípides*) – Passa para cá e deixa mas é o tipo malucar. (*Tenta pegar no braço a Fidípides*)
- R. J. (*Avançando ameaçador*) – Ai de ti, se te atreves a tocar-lhe com um dedo.
- CORIFEU (*Intervindo*) – Deixem-se de brigas e de insultos, e exponha cada um de vós – (*Ao R. J.*) tu o que ensinavas às gerações passadas, e tu (*Ao R. I.*) a nova pedagogia, que é para que o moço, uma vez ouvidas as alegações de ambas as partes, tire conclusões e opte por uma das escolas.
- R. J. – Isso mesmo é o que eu pretendo.
- R. I. – E eu também.
- CORIFEU – Então vejamos: quem vai falar primeiro?
- R. I. – Dou-lhe, a prioridade. E depois, na base do que ele disser, crivo-o, com um parlapié cá muito meu, com uns conceitos... E por fim, se o gajo ainda mexer, dou-lhe o golpe de misericórdia, deixo-lhe a fúcia e os olhos todos picados de sentenças, como picados de vespas.
- CORO – É chegado o momento de os dois contentores, confiados na suma habilidade da sua argumentação, dos seus pensamentos e das suas reflexões sentenciosas, usarem da palavra, a ver qual deles se sai mais airosamente. Eis pois aberto o certame de sabedoria, pela qual os nossos amigos travam uma batalha decisiva.
- CORIFEU (*Ao R. J.*) – Ó tu, que coroaste os nossos antepassados com tantos e tão belos princípios morais, solta a tua voz a teu gosto e revela-nos a tua natureza íntima.
- R. J. – Vou então expor em que consistia a pedagogia antiga, naqueles tempos em que eu florescia pugnando pela justiça, quando a moderação era de norma. Para já, não era habitual ouvir-se um puto murmurar sequer uma palavra. Além disso, quando se dirigiam para a escola de música, marchavam nas ruas em boa ordem, cada grupo de seu bairro, sem manto e em formatura, ainda que nevasse como farinha. Aí o professor, obrigando-os a manter as pernas afastadas, fazia-os decorar cantigas, como aquela:
- «Pálade, terrível destruidora de cidades»* ou aquela outra:
«Um clangor que trespassa os ares»;
- e os moços sustentavam a harmonia tradicional recebida de seus antepassados. E se algum deles se fazia engraçado ou ensaiava uns requebros esquisitos, como hoje em dia está em moda executar à maneira de Frínis essas difíceis modulações,

apanhava logo uma valente coça, por atentado às Musas. Por outro lado, na aula de ginástica, os moços tinham de estar sentados com as pernas estendidas, não fossem os mirones topar alguma parte obscena; e depois, ao levantarem-se, deviam alisar o terreno, evitando desse modo deixar aos seus apaixonados alguma marca de virilidade. Nesse tempo, nenhum moço se atreveria a perfumar-se abaixo do umbigo, de maneiras que à superfície das partes íntimas despontava uma penugem, uns pelos macios, como nos pêssegos. E nenhum homem se aproximava sequer do seu apaixonado com falinhas melífluas, prostituindo-se a si próprio com olhos de carneiro mal morto¹. Também não era permitido, à mesa, servirem-se da cabeça do rabanete, nem gamar a erva-doce ou o aipo dos mais velhos, nem alambazarem-se, nem rir às gargalhadas, nem cruzar as pernas.

- R. I. – Tudo isso não passa de velharias, coisas que datam das festas de Zeus-Padroeiro², quando os senhores atenienses usavam pregadores no cabelo, celebravam os sacrifícios dos bois e entoavam os ditirambos do velho Cidides.
- R. J. – Pois sim, mas foi com tal pedagogia que se formaram os heróis de Maratona, ao passo que tu ensinas a geração actual "a abafar-se nos mantos logo de manhã, que até me falta o ar, quando, nas Panateneias, vejo algum a dançar, assim, (*Gesto*) com o escudo descaído à altura da pixota, sem ponta de respeito por Atena Tritogenia. (*A Fidípides*) Portanto, ó rapazito, não hesites em me escolher a mim, o raciocínio mais forte. Além do mais, aprenderás a detestar a Ágora e a evitar os balneários; a envergonhar-te das poucas-vergonhas; e, se alguém te censura a ficar vermelho como um pimentão³; a levantar-te do assento e ceder o teu lugar aos mais velhos que por ali apareçam; a não ser torto com teu pai, a não cometer qualquer acção desonrosa susceptível de te encher a cara de vergonha; a não te atirares a alguma corista, arriscando-te a que uma putéfia qualquer, apanhando-te assim feito basbaque, te lance uma maçã de amor e, com esses gestos, faça em cacos a tua reputação; a não respingar com o teu pai, a não lhe chamares velho Jápeto, com o que descaridosamente lhe lembrarias a sua idade avançada, não obstante ser precisamente por esse facto que ele te trata como um passarinho.
- R. I. – Ouve, meu rapaz: se dás trela a esse tipo, por Dioniso que ficarás tal e qual como os filhotes⁴ de Hipócrates e passarão a chamar-te «menino da mamã»⁵.
- R. J. – Pois sim, mas também é certo que passarás o tempo nos ginásios, nédio e viçoso, em vez de cirandares pela Praça cacarejando monstruosidades bicudas que nem cardos⁶, como a malta de agora, ou em vez de te esfarrapares todo por causa dum daqueles processozitos que requerem ronha, lábia e calo⁷. Pelo contrário, irás lá abaixo à Academia e, por entre alas de oliveiras sagradas, praticarás a corrida, com uma fina coroa de cana na cabeça e na companhia dum rapaz da tua idade, mocito ajuizado, rescendendo a rosmaninho, a serenidade e a álamo de folhas caducas, disfrutando da estação da Primavera, quando o plátano sussurra com o ulmeiro. (*Em tom mais rápido*) Se fizeres o que te digo, se prestares atenção aos meus conselhos, ficarás com peito vigoroso, tez luzidia, ombros largos, língua

¹«prostituindo-se com os olhos» – Estritamente, é só isto que diz o original. «Olhos de carneiro mal morto» é coisa do tradutor.

²«festas de Zeus-Padroeiro...», etc. – A tradução de todo o passo pretendia evitar mais explicações...

³«ficar vermelho como um pimentão» – O texto diz apenas «ficar vermelho» ou «ficar em fogo», «ficar afogueado».

⁴«filhotes» – A palavra grega, «filho» (*hyiós*) sugere uma outra que significa «porco», animal que, para os gregos, era especialmente o símbolo da estupidez, e não da... porcaria. Tentei manter parte do jogo, por meio da palavra «filhote» = «cria».

⁵«menino da mamã» – Literalmente: «mel da mamã».

⁶«monstruosidades bicudas que nem cardos» – No original, uma só palavra – o que representa para o tradutor um bom... bico-de-obra.

⁷«que requerem ronha, lábia e calo» – V. nota precedente.

curta, cu avantajado, pixota pequena. Se, pelo contrário, procederes como a malta de agora, ganharás, para começar, uma cor amarelenta, ombros estreitos, peito enfezado, língua comprida, cu pequeno e pixa grande, proposta de lei mais comprida que a légua da Póvoa¹, Mais: este fulano até te convencerá a considerar bom o que é mau, e mau o que é bom. E para cúmulo de tudo isto, há-de conspurcar-te com o vício desse panasca do Antímaco².

CORO – Ó tu, que cultivas um ideal tão sólido³ e glorioso, como é suave e sensato o odor que se desprende de tuas palavras! Sim, deviam ser bem felizes os seres que viviam nos tempos de antanho⁴, (*Ao R. I.*) Quanto a ti, senhor duma arte subtil e brilhante, tens de dizer algo de novo, pois o nosso homem já ficou aprovado.

CORIFEU – Com toda a evidência, tens de lançar mão de fortes argumentos contra ele, se é que queres vencê-lo e não seres condenado ao ridículo.

R.I. – Para dizer a verdade, já desde há um bom bocado que até as entranhas se me queriam rebentar, tal a gana de mandar abaixo todas essas baleias com argumentação contrária. Efectivamente, eu fui apelidado, entre os pensadores, de «tese ou argumento mais fraco», precisamente pelo facto de ter sido o primeiro a imaginar a forma de contradizer as leis e a justiça. Ora, isto de um homem tomar o partido das teses mais fracas e, não obstante, conseguir vencer, é coisa para valer um balúrdio⁵. (*A Fidípides*) Abre bem os olhos e vê como eu vou refutar essa tal pedagogia em que ali o cavalheiro está tão confiado. Em primeiro lugar, afirma ele que não permitirá que tomes banho de água quente. (*Ao R. J.*) Ora bem: em que é que te fundamentas para assim censurares os banhos quentes ?

R. J. – Muito simplesmente por se tratar duma prática nefasta, que amolece os homens.

R. I. – Alto aí, que já te apanhei na gaiola, já não me podes fugir. Ora diz-me: entre os filhos de Zeus, qual deles te parece possuir uma alma mais viril ? Vá, diz lá, e qual afrontou maior quantidade de provações ?

R. J. – Cá por mim, não creio que exista alguém mais valoroso que Hércules.

R. I. – E então... Já viste alguma vez «termas de Hércules»⁶ serem frias ? E no entanto, quem houve mais viril que Hércules ?

R. J. – Sim... é isso... é isso mesmo que faz que o balneário esteja sempre apinhado de moços a dar ao taramelo todo o santo dia, ao passo que as palestras se encontram às moscas⁷.

R. I. – Além disso, tu censuras os moços por passarem o tempo na Ágora, à volta da tribuna⁸. Ora eu aplaudo. De facto, se isso fosse mau, certamente que Homero nunca chamaria «agoreta» ou «tribuno» a Nestor e a todos os letrados em geral. Reporto-me agora à questão da língua, a qual, segundo aqui o cavalheiro, os

¹«mais comprida que a légua da Póvoa» – Será necessário dizer que os gregos não tinham léguas nem Póvoas ?

²«com o vício desse panasca do Antímaco» – Literalmente: «com a panasquice de Antímaco».

³«tão sólido» – Literalmente: «belo-e-alto-como-torre» (*kallipyrgos*). Creio que a palavra grega, aliás criada por Aristófanes, sugere uma outra também inexistente, mas igualmente criável: *kallipygos*, «de-belas-nádegas». Se a observação é pertinente, o caso mereceria um estudo especial, além de acrescentar mais um problema de tradução.

⁴«nos tempos de antanho» – Literalmente: «nos tempos dos (nossos) antepassados». É claro que «tempos de antanho» tem, no contexto, um sabor próprio.

⁵«um balúrdio» – literalmente: «dez mil estateres». O estáter de prata valia 4 dracmas, e o de ouro 20, o que dá, respectivamente, 40 000 ou 200 000 dracmas – quantia de toda a maneira muito elevada. Creio, no entanto, que estamos perante aquilo a que se chama a «numeração indeterminada» (cf. «Já te disse mais de mil vezes...»). Se não temesses (desta vez) o anacronismo, traduziria por «muitos contos de réis».

⁶«termas de Hércules» – Era esta a designação que os gregos davam às nascentes de água quente, termas ou caldas.

⁷«... dar ao taramelo todo o santo dia» ... «às moscas» – A ideia é mesmo essa...

⁸«na Ágora, à volta da tribuna» – Esta última expressão não consta do original; servia apenas para, sem nota explicativa, ajudar a compreender o jogo de palavras que se segue: «agoreta» ou ... (como acrescento) «tribuno».

jovens não devem exercitar – o que eu contesto. E mais sustenta que devem ser bem comportados... Quanto a mim, são dois males, qual deles o maior. Sim, onde já viste alguma vez o bom comportamento trazer benefícios a alguém? Vá, fala, diz de tua justiça, rebate a minha posição.

- R. J. – Casos desses são às porções. Por exemplo Peleu, que pelo seu bom comportamento ganhou um punhal.
- R. I. – Um punhal?! Sim senhor... que rico prémio ganhou o pobre diabo ...O Hipérbolo das candeias abichou para cima dum balúrdio¹ em paga das suas vigarices... o que não ganhou foi um punhal, não, por Zeus!
- R. J. – E além disso, também como recompensa pelo seu bom comportamento, Peleu desposou Tétis.
- R. I. – Pois sim, pois sim ...mas logo a seguir ela deixou-o, deu à sola. Realmente, o sujeito, no que toca ao «trabalhinho» nocturno, debaixo dos lençóis, não «atacava» nada, não fazia meiguices... e tal... Ora a verdade é que bicho-mulher gosta do «ataque»... do marmelango². Em resumo: és um bota-de-elástico. (*A Fidípides*) E tu, chavalito, toma bem sentido nas chatices que o bom comportamento implica, de quantos prazeres da vida irias ficar privado: rapazinhos, mulheres, jogos de amor, petiscadas, pinguinha, gargalhadas... Sim... para que queres tu a vida, se te vês privado desses gozos? ...Mas adiante... Passemos às fatalidades da natureza humana. Por exemplo: puseste o pé na argola, quer dizer, apaixonaste-te... e tal... tiveste uma ligação adúltera... e zás: foste caçado. Pronto, tás feito, e tudo por falta de lábia. Pelo contrário, se te juntares a mim, vai gozando a natureza, pula, ri, e não cuides que tal ou tal acto é vergonhoso. Assim mesmo. E se por acaso fores surpreendido em adultério, replicarás ao marido que não fizeste nada de mal; depois, atira com as culpas para cima de Zeus ... que também ele se deixou vencer pelo amor e pelas mulheres... Como é que tu, simples mortal, havias de ser mais forte que um deus ?
- R. J. – O quê ? Então e se ele, quer dizer, o adúltero, por te ter dado ouvidos, for enrabanado³ e lhe queimarem os pêlos do rabioso com cinza quente⁴ ? terá o desgraçado algum argumento que prove que não é... rabicha⁵?
- R. I. – E que tem que seja rabicha? Que mal lhe virá daí ?
- R. J. – Diz antes: que mal *ainda maior* que *este* lhe poderia vir daí ?
- R. I. – Ora bem: que dirás tu, se eu te conseguir bater nessa questão ?
- R. J. – Como e calo... Que remédio...
- R. I. – Ora então diz-me cá uma coisa: aonde é que vão buscar os advogados do Ministério Público⁶?
- R. J. – Aos rabichas.
- R. I. – Certo. E os tragediógrafos, aonde vão buscá-los?
- R. J. – Aos rabichas.
- R. I. – Dizes bem. E os oradores, vão buscá-los aonde?

¹«para cima dum balúrdio» – Literalmente: «mais que muitos talentos». Como se vê, mesmo no original refere-se uma quantia indeterminada.

²Toda esta fala do Raciocínio Injusto é traduzida com um certo à-vontade, embora (creio) sem deixar de ser suficientemente fiel.

³«enrabanado» – A palavra grega diz algo como «enrabanado com um rábano». A tradução parece não estar muito mal.

⁴Era a punição normal do adúltero apanhado em flagrante.

⁵«rabicha» – No original, «de-cu-avantajado» (*εγρύπρoκτος*)... consequência do «tratamento» a que fora sujeito. No entanto, a palavra ganhara o sentido geral de «depravado» – e é este o sentido que se pretende dar-lhe nos passos seguintes.

⁶«advogados do Ministério Público» – É evidente o anacronismo; mas não vale a pena estar a esmiuçar.

- R. J. – Aos rabichas.
- R. I. – Portanto, reconheces que não tens razão, não é? E já agora, entre os espectadores quais constituem a maioria? Olha bem.
- R. J. – Estou a olhar.
- R. I. – E que vês tu?
- R. J. – Que... Ena pai! ...são de longe mais numerosos os rabichas. Por exemplo, este aqui, que eu conheço, e aquele além, e esse aí de grande trunfa...
- R. I. – E então, que tens a dizer?
- R. J. (*Aos espectadores*) – Perdemos a partida! (*Virando-se para a escola de Sócrates*) Ó gente sem vergonha! ...Pelos deuses, tomem lá o meu manto, que me passo já para o vosso lado. (*Entra na escola*)
- R. I. – (*A Estrepsíades*) – E agora? Queres levar o teu filho contigo, ou preferes que to ensine a exprimir-se?
- ESTR. – Sim, ensina-o, chega-lhe nos lombos⁵, e sobretudo não te esqueças de lhe afiar bem a língua, de modo que dum lado, fique apto para os processozitos de chacha, e, do outro, que fique com a queixada bem afiada para coisas mais grossas.
- R. I. – Não te dê cuidado, hás-de levá-lo daqui feito num sofista refinado.
- FID. (*À parte*) – Pois sim, amarelento e miserável, estou mesmo a ver...
- CORIFEU (*Aos três*) – Retirai-vos. (*A Estr.*) E tu ...desconfio de que te vais arrepender.

(*Aos espectadores e ao júri*)⁶

O que os senhores juízes terão a ganhar, se porventura, e como aliás é de justiça, concederem a este coro o seu voto favorável – eis o que nos propomos expor. Antes de mais, sempre que, na estação apropriada, decidirdes dar aos vossos campos uma primeira lavra, nós choveremos primeiro para vós, e só depois para os outros. Em seguida, protegeremos as vossas searas e as vossas vinhas, de modo que não sofram nem de seca nem de chuva demasiada. Se, porém, algum mortal nos ofender, a nós que somos deusas, é bom que tome nota da quantidade de males que lhe causaremos: não colhera das suas terras nem vinho nem o que quer que seja, porquanto, mal as oliveiras ou as cepas comecem a florescer, arrasaremos tudo, tal a violência das nossas fundadas. E se toparmos algum desses a fabricar tijolo, começaremos a chover e mandar-lhe-emos tal granizada, que lhe desfaremos as telhas do telhado. E se estiver para se casar, ele ou um parente, ou um amigo, choveremos toda a noite, que o cavalheiro antes queria estar no seco Egipto, do que pensar mal de nós.

- ESTR. (*Saindo de casa, a contar pelos dedos*) – Quinto... quarto ...terceiro ...depois o segundo ...e depois (*Muito triste*)... aquele dia que, dentre todos, eu mais temo, que mais me arrepiava e me horroriza: o que vem logo a seguir ao segundo, quer dizer, o dia da lua velha e nova. Sim, pois é nesse dia que todo e qualquer sujeito a quem devo dinheiro jura a pés juntos que vai depositar uma caução em tribunal, garantindo que me arruinará, que rebentará comigo. Eu bem lhes suplico moderação e justiça: «O homem, não me exijas agora esta conta, adia-me o pagamento daquela, deixa lá a outra.»: Não vale de nada, dizem que por esse andar nunca mais recebem, e vai daí, injuriam-me, chamam-me vigarista e ameaçam pregar comigo em tribunal. (*Em tom superior*). Pois então que preguem,

⁵«chega-lhe nos lombos» – Literalmente: «castiga-o».

⁶Começa aqui um pequeno intervalo na acção. Depois da saída dos Raciocínios, de Sócrates, de Estrepsíades e de Fidípides, o corifeu dirige-se aos espectadores e especialmente ao júri. Creio que se justificava, de facto, um pouco de repouso.

tanto se me dá como se me deu... desde que Fidípides esteja formado na arte da bem-falância. Mas depressa o saberei: vou bater à porta do pensadouro. (*Bate*)
Moço! Eh moço! Eh moço!

SÓCR. (*Vem à porta*) – Ora viva, meu caro Estrepsíades.

ESTR. – Iguamente. Mas para já, pega aí, (*Oferece-lhe dinheiro*) pois é preciso untar bem o senhor professor. Então, diz-me cá: o meu rapaz... esse que há pouco admitiste... aprendeu bem aprendido o *tal* raciocínio?

SOCR. – Se aprendeu!...

ESTR. – Bravo! (*Extasiado*) Ó omnipotente Vigário!¹

SÓCR. – Tão bem, tão bem, que te safarás seja de que processo for .

ESTR. – Mesmo que houvesse testemunhas na altura em que pedi emprestado?

SÓCR. – Ainda melhor... Fossem elas mil...

ESTR. – Nesse caso, cantarei de galo: Ióóóh!... Chorai agiotas do óbolo, vós, o vosso capital e os juros dos juros. De hoje em diante, já não me podereis fazer mal, a mim, que tenho um filho formado neste instituto, um filho brilhante, com uma língua bífida, minha fortaleza, salvador da minha casa, flagelo dos meus inimigos, libertador dos grandes males paternos. (*A Sócrates*) Vai já a correr chamá-lo, diz-lhe que saia, que venha cá. (*Sócrates entra em casa. Estrepsíades fica sozinho em cena*) Ó meu filho! Meu menino! Sai dessa casa, atende ao chamamento de teu pai!

SÓCR. (*Saindo com Fidípides*) – Eis o nosso homem.

ESTR. – Ó meu querido! Meu querido²!

SÓCR. – Vai e leva-o contigo. (*Sócrates retira-se*)

ESTR. – Ióóóh! Ióóóh! Meu filho! Ióóóh! Iuuuh! Iuuuh!... Como me consola, acima de tudo, ver-te com essa cor amarelenta!

[*O pai já usou a habilidade sofisticada do filho para se livrar dos credores. Mas vai ser agora vítima dessa mesma habilidade...*]

ESTR. – Piras-te ou não? Vou-me a ti e pico-te o rabiosque, meu cavalo de trela. (*O credor foge*) Ah já foges?! Estava mesmo para te despachar, a ti mais as tuas rodas e as tuas parelhas de cavalos.

CORO – Vede no que dá a paixão do mal:
aqui o nosso velhote,
vítima de tal paixão,
Pretende furtar-se ao pagamento
do que pediu emprestado.
É claro que não passa de hoje
sem que lhe aconteça alguma coisa
que faça que este sofista,
pelas maldades que empreendeu,
apanhe de repente um dissabor.
Realmente, desconfio
que muito em breve vai ter
aquilo que há muito procurava:

¹«Ó omnipotente Vigário !» – A ideia de «vigarice» está, de facto, no original.

²O original é que é pirososo...

um filho hábil em proferir
sentenças contrapostas à justiça,
capaz de vencer todos aqueles
com quem tem negócios, nem que seja
à custa de discursos perversos.

Mas, quem sabe...

Talvez prefira que o filho fosse mudo ...

ESTR. (*Saindo de casa a correr, perseguido por Fidípides*) – Ui-ui! Ui-ui!

Ó vizinhança!

Ó parentes! Ó patrícios!

Socorrei-me, que me batem desta boa maneira!

Desgraçado de mim! ...

Ai minha cabeça! Ai meus queixos!

(*A Fidípides*) O meu malandro,

então agora bates no teu pai?

FID. – Bato, pois, meu pai.

ESTR. – Vejam: confessa que me está a bater.

FID. – Pois confesso.

ESTR. – Malandro, assassino, ladrão.

FID. – Isso, isso, chama-me outra vez esses nomes e muitos mais: não sabes quanto me apraz ouvir tantas injúrias?!

[... o filho vai argumentar e justificar por que bateu ao seu próprio pai]

CORO – Parece-me bem que os corações dos mais jovens palpitam na expectativa do que o moço vai contrapor. Realmente, se este, depois de ter feito o que fez, ainda tiver lata para convencer¹ o pai, então a pele dos velhos não valerá sequer um grão-de-bico.

CORIFEU (*A Fidípides*) – Agora, ó «agitador» e «desencantador» de palavreado novo, é a tua vez de achar argumentos convincentes, capazes de fazer crer na justiça das tuas palavras.

FID. – Que coisa mais doce, esta de estar familiarizado com as modernas correntes do pensamento e com as suas subtilezas, poder desdenhar das leis estabelecidas! Sim, quando eu me dedicava exclusivamente ao hipismo, não era capaz de dizer três palavras seguidas sem cometer um erro; agora, porém, desde que ali aquele grande homem pôs fim a tal estado de coisas, sou um barra em conceitos subtis, em dialéctica e em meditação, estou certo de poder demonstrar que é justo um filho castigar o pai.

ESTR. – Por Zeus!... Mal por mal,² dedica-te antes ao hipismo: para mim, sempre é melhor sustentar uma quadriga mais os cavalos, do que ser massacrado com porrada.

FID. – Tá bem... Mas voltemos ao ponto onde me tinhas interrompido. Para começar, vou pôr-te uma questão: quando eu era menino, tu costumavas bater-me?

ESTR. – Costumava, pois, mas era para teu bem e interesse.

¹«tiver lata para convencer» – Literalmente: «tagarelando, convencer». Como se vê, a tradução não anda longe do sentido do texto.

²«Mal por mal» – Fantasia do tradutor.

FID. – Então diz-me cá: não é justo que, para teu bem, eu te pague da mesma moeda e te bata, uma vez que querer bem é isso mesmo, bater? Em boa verdade, porque é que o teu corpo havia de estar isento de porrada e o meu não? E no entanto, eu cá também nasci livre, n'é? «As crianças é que choram» – dirás. Mas achas que um pai não deve chorar? Vais replicar-me que é da lei tratar assim as crianças; a isso poderei contrapor, como diz o provérbio¹, que «os velhos são crianças duas vezes», e que, portanto, é mais natural chorarem os velhos que os novos, tanto mais quanto menos justificáveis são os seus erros.

ESTR. – Mas nenhum artigo² da lei determina que o pai seja tratado desse modo.

FID. – Acaso não era um simples homem aquele que primeiro propôs tal lei, um homem como tu e como eu, que pela palavra conseguiu convencer os nossos antepassados a aceitá-la? Por que raio me seria a mim menos permitido propor também uma lei nova, segundo a qual, daqui para o futuro, seria legítimo os filhos baterem igualmente nos pais? Quanto às sovas que levámos, de parte a parte, até à aprovação da nova lei, passa-se uma esponja por cima e fica assente que quem apanhou apanhou, e não adianta reclamar. Ora repara nos galos e noutros animais do género, como se vingam dos pais; e no entanto, em que é que eles diferem de nós, a não ser pelo facto de não redigirem decretos?

ESTR. – Então, já que imitas em tudo os galos, porque é que também não comes esterco e não dormes no poleiro?

FID. – Ó pá³... não é a mesma coisa. Nem Sócrates aprovaria.. .

ESTR. – Seja como for, não me batas; caso contrário... depois não te venhas queixar.

FID. – Como é isso?

ESTR. – Sim, se eu estou no meu direito de te castigar, também tu o estarás em relação ao teu filho, se tiveres algum.

FID. – E se não tiver, terá sido em vão tudo o que eu chorei... E tu nessa altura já terás morrido com a barriga cheia de gozo.⁴

ESTR. – Ó gente da minha idade, estou em crer que ele tem razão no que diz... Também me parece que é de concordar com os filhos no que for razoável. Sim, é natural que nós as amarguemos, caso não procedamos justamente.

FID. – Agora considera lá mais outra opinião.

ESTR. – Com essa é que vou ficar arrumado.

FID. (*Misterioso*) – Olha que não... Talvez até deixes de ficar furioso por te acontecer o que aconteceu.

ESTR. – Como é isso? Vá, explica-me que vantagens me proporcionarás com mais essa.

FID. – Como te fiz a ti, também baterei na minha mãe.⁵

ESTR. – Que é que estás a dizer? Que é que estás a dizer? Isso seria um crime ainda maior.

FID. – E que dirás tu, se eu pegar na tese mais fraca e com a minha argumentação te convencer que se pode bater na mãe?

ESTR. – Ora... O que hei-de dizer, caso faças uma tal coisa, senão que mais te valera atirares-te dum precipício, juntamente com Sócrates mais a tese fraca?! (*Volta-se para o coro*) Por vossa causa, Nuvens, e por vos ter confiado os meus problemas, é que estou a padecer tudo isto.

¹«como diz o provérbio» – Também não consta do original.

²«nenhum artigo» – Literalmente: «em nenhuma parte».

³«Ó pá»... Em grego, é mais ou menos isso...

⁴«com a barriga cheia de gozo» – Tradução algo livre.

⁵Fidípides contava com os sentimentos vingativos do pai em relação àquela que, segundo ele, havia sido a causa de tudo. Pelos vistos, engana-se.

CORO – Pelo contrário, tu é que tens a culpa do que te sucedeu, pois te meteste em acções desonestas.

ESTR. – Então porque é que não mo dissestes antes, em vez de desencabecionar um campónio, ainda por cima velho?

CORO – É assim que nós costumamos proceder, de cada vez que vemos alguém atolado em acções desonestas: não descansamos enquanto não o empurramos para o abismo, que é para aprender a respeitar os deuses.

ESTR. – Ai de mim! ...Isso é perversidade da vossa parte, ó Nuvens, mas há que reconhecer que é bem feito. Sim, que eu não devia negar-me a pagar as minhas dívidas. (*A Fidípides*) Agora, meu caro, vem daí comigo, vamos dar cabo desse patife de Querefonte mais de Sócrates, que nos andaram a intrujar, a ti e a mim.

FID. – Não, não seria capaz de fazer mal aos meus mestres.

ESTR. – Ah isso é assim! Respeita Zeus Paternal.

FID. – Olha este... «Zeus Paternal»! Como estás fora de moda! Mas será que Zeus existe?

ESTR. – Pois claro que existe.

FID. – Pois não existe, não e não: quem governa agora é Tornado, depois de ter expulso Zeus.

ESTR. – Ah isso é que não expulsou: eu é que acreditava nisso ... por causa aqui deste vaso... *torneado* (*Aponta para o vaso*) Oh miserável de mim, que cuidei que tu, simples vaso, eras um deus!¹

FID. – Pois bem, fica para aí a divagar e a dizer parvoíces. (*Sai*)

ESTR. – Oh! Que grande estupidez a minha! ...Como estava maluquinho, quando, por causa de Sócrates, reneguei os deuses! (*Dirige-se a uma estátua de Hermes*) Então, meu caro Hermes, não fiques zangado comigo, não me esmagues, mas antes perdoa-me, pois fui desencaminhado pela verborreia. Sê meu conselheiro: achas que os devo perseguir com um processo em forma... ou quê? (*Aproxima-se da estátua, como que escutando*)... Sim, aconselhas bem, dissuadindo-me de lhes tramar um processo, e que em vez disso devo, sem demora, pegar fogo à casa desses labiosos. (*Chama um criado*) Xântias! Vem cá, vem cá, chega aqui, pega numa escada, traz também uma picareta. Depois sobe lá acima ao telhado do pensadouro e manda tudo abaixo... Vá, faz isso por amor de teu amo, até pregares com toda a casa em cima dos gajos. (*Xântias apresta-se para executar as ordens*)... Por minha parte... Alguém que me traga uma tocha acesa, que vou providenciar para que ainda hoje mas paguem... um por um, por muito espertalhões que sejam.

1º DISC. (*Do interior da casa*) – Socorro! Socorro!

ESTR. – A tua missão, ó facho, é desencadear um grande incêndio.

DISC. (*Assomando à porta*) – Ó homem duma fíga, que estás tu a fazer?

ESTR. – O que estou a fazer? Nada... Estou só a dialog..., quer dizer, a dia... subtilizar² com os barrotes da casa.

2º DISC. (*Acorrendo desvairado*) – Raios! Quem é que está a pegar fogo à nossa casa?

ESTR. – Aquele a quem ficastes com o manto.

2º DISC. – Ai que nos matas! Ai que nos matas!

ESTR. – Pois é isso mesmo que eu pretendo... a menos que a picareta atraíçoe as minhas esperanças ou então que antes disso eu dê um trambolhão e quebre o pescoço.

¹ Desfaz-se aqui a confusão sobre o significado de *dinos*: a) «remoinho», «tornado»; b) «espécie de vaso (torneado)». V. nota 80.

² «...a dialog..., quer dizer, a dia...subtilizar» – Esperar-se-ia, de facto, «dialogar» (*dialégomai*). Em vez disso, Aristófanes cria a palavra «dia...subtilizar»; no texto, *dialeptologouimai*: dia - «uns com os outros»; *leptós* «fino», «subtil»; *logouimai* «dissertar».

SÓCR. (*Assomando à janela e olhando para cima*) – Eh! Tu aí, que diabo estás a fazer em cima do meu telhado?

ESTR. – «Caminho nos ares olhando o sol cá do alto».²

SÓCR. – Ai de mim! Ai desgraçado, que vou morrer sufocado!

2º DISC. – E eu, triste de mim, vou morrer esturricado!

ESTR. – É assim mesmo: tinham alguma coisa que ofender os deuses e investigar a sagrada sede da Lua? (*A Xântias*) Vai-te a eles, força, chega-lhes nesses lombos, que não faltam os motivos, mas em primeiro lugar porque – sabes muito bem – não faziam senão ofender os deuses.

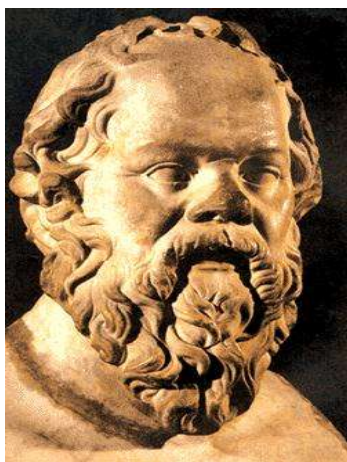
(*Grande algazarra. Sócrates e os discípulos fogem da casa em chamas e em ruínas, enquanto Estrepsiades os espanca e persegue até fora de cena.*)

CORIFEU – Conduzam-nos lá para fora, que por hoje já basta de representação.³

ARISTÓFANES, *As Nuvens*, Ed. Inquérito, Lisboa, 1984
(Prefácio, tradução e notas de Custódio Magueijo)

TEXTO 8

SÓCRATES (469 a.C. – 399 a.C.) e o método socrático



1. A Ironia Socrática, método de purificação

O estrangeiro

Alguns acabaram por pensar, depois de madura reflexão, que a ignorância é sempre involuntária e que aquele que se crê sábio não consentirá nunca em aprender

² «Caminho nos ares olhando o sol cá do alto» – Foi com esta frase de Sócrates que Estrepsiades havia tido o primeiro contacto com o filósofo. Agora é a sua 'vez de a utilizar... mas num contexto bem diferente.

³O tradutor não pôde deixar de imaginar o corifeu mostrando aos espectadores (atenienses e tudo) uma tabuleta com a seguinte inscrição: THE END.

qualquer das coisas em que imagina ser hábil, e que, por conseguinte, acarretando muitas dificuldades, o género de educação que é a admoestação tem resultados medíocres.

Teeteto

Têm razão em pensar assim.

O estrangeiro

Por consequência, eles abordam a questão de outra maneira, para fazer desaparecer neles esta presunção.

Teeteto

De que maneira?

O estrangeiro

Eles interrogam o seu homem sobre as coisas que ele crê conhecer sensatamente quando na verdade não diz nada que valha; depois, quando se perde, é-Lhes fácil reconhecer as opiniões dele; juntam-nas a todas na sua crítica, confrontam-nas umas com as outras e mostram assim que elas se contradizem quanto aos mesmos objectos, quanto às mesmas relações e aos mesmos pontos de vista. Aqueles que se vêem assim confundidos ficam descontentes consigo mesmos e tornam-se brandos para com os outros, e esta prova livra-os das opiniões orgulhosas e cortantes que tinham deles próprios, o que é de todas as libertações a mais agradável de aprender e a mais segura para aquele que ela concerne. É que, meu filho, aqueles que os purificam pensam como os médicos do corpo. Estes estão convencidos de que o corpo não poderia beneficiar da alimentação que se lhe dá, antes de ter sido expulso aquilo que o perturba. Também aqueles consideraram que a alma não poderia retirar utilidade alguma dos conhecimentos que se lhe dão, até que seja submetida à crítica, que ao refutá-la se faça com que se envergonhe dela mesmo, que se lhe tirem as opiniões que obstaculizam ao ensino, que se a purifique assim e que se a faça reconhecer que ela sabe aquilo que sabe e nada mais.

PLATÃO, *O Sofista*, 230a-230 d.

TEXTO 9

2. A Maiêutica, arte de fazer os espíritos gerarem

Sócrates

Estás com as dores do parto, meu caro Teeteto, porque a tua alma não está vazia, mas cheia.

Teeteto

Não sei, Sócrates, digo-te apenas aquilo que sinto.

Sócrates

Muito bem, jovem inocente, nunca ouviste dizer que sou filho de uma muito valente e venerável parteira, Fenárete?

Teeteto

Sim, já ouvi dizer isso.

Sócrates

Já ouviste dizer também que exerço a mesma arte?

Teeteto

De forma alguma.

Sócrates

Muito bem, ficas a sabê-lo, mas não me vendas aos outros. Eles ignoram, camarada, que possuo esta arte, e é por isso que não dizem nada sobre isso, quando falam de mim. Pelo contrário, dizem que sou um original e que provoço embaraços às pessoas. Já ouviste falar disto também?

Teeteto

Sim.

Sócrates

Dir-te-ei a causa disso?

Teeteto

Sim, di-la.

Sócrates

Relembra-te de tudo o que diz respeito à arte das parteiras e compreenderás mais facilmente o que vou dizer. Sabes, penso que nenhuma delas ajuda o parto de outras mulheres enquanto for capaz de conceber e de parir, e que só exercem este ofício desde que estejam já incapazes de terem filhos?

Teeteto

Certamente.

Sócrates

Este uso provém, diz-se, de Artemísia, que foi encarregada de presidir aos partos, sem nunca ter parido. Mas ela não permitiu às mulheres estéreis serem parteiras, porque a natureza humana é demasiado frágil para exercer uma arte de que não tem experiência; assim, foi às mulheres que já passaram a idade de ter filhos que ela confiou este encargo, para honrar a semelhança que têm com ela.

Teeteto

É verosímil.

Sócrates

Também não é verosímil e necessário que as parteiras conheçam melhor que os outros se uma mulher está grávida ou não?

Teeteto

Certamente.

Sócrates

As parteiras podem ainda, por meio de drogas ou encantações, avivar as dores do parto e abrandá-las à vontade, provocar o parto àquelas que têm dificuldade, e mesmo provocar o aborto do feto, se o julgam necessário.

Teeteto

É exacto.

Sócrates

Não observaste ainda, entre os seus talentos, que elas são medianeiras muito hábeis, porque sabem perfeitamente que mulher é preciso acasalar a um homem para terem os filhos mais perfeitos?

Teeteto

Não, é uma coisa que não sabia em absoluto.

Sócrates

Pois, mas repara que elas estão mais orgulhosas disso do que de saber cortar o cordão. Reflecte, então: crês tu que pertence à mesma arte ou a artes diferentes cuidar e

colher os frutos da terra e conhecer em que terra é preciso plantar tal planta ou tal semente?

Teeteto

Não pertencem a artes diferentes, mas à mesma.

Sócrates

E para a mulher, caro amigo) acreditas que a arte de semear e a de colher sejam diferentes?

Teeteto

Isso não parece verosímil.

Sócrates

Não, com efeito. Mas porque há uma maneira infeliz e sem arte de acasalar o homem e a mulher, que se chama prostituição, as parteiras, que são pessoas respeitáveis, evitam intervir nos casamentos; receiam incorrer na desaprovação que impregna a prostituição. Contudo, é certo que pertence às verdadeiras parteiras e só a elas harmonizar convenientemente os casamentos.

Teeteto

Parece que sim.

Sócrates

Portanto, esse é o ofício das parteiras: ele é inferior ao meu. Com efeito, não acontece às mulheres parirem quer seres quiméricos quer seres verdadeiros, o que não é fácil de reconhecer. Se isso lhes acontecesse, o maior e o mais belo trabalho das parteiras seria distinguir o verdadeiro do falso. Não o crês?

Teeteto

Sim.

Sócrates

A minha arte de parteiro compreende, portanto, todas as funções que desempenham as parteiras; mas ela difere da delas na medida em que liberta homens e não mulheres e vigia as suas almas em trabalho de parto e não os corpos. Mas a principal vantagem da minha arte é que torna capaz de discernir, seguramente, se o espírito do jovem engendra uma quimera e uma falsidade ou um fruto real e verdadeiro. Aliás, tenho isso em comum com as parteiras, sou estéril em matéria de sabedoria, e a censura que me fizeram várias vezes de interrogar os outros sem nunca me declarar sobre nada, porque não tenho em mim sabedoria alguma, é uma censura que não falta à verdade. E eis a razão: é que Deus me coage a fazer com que os outros dêem à luz, mas não me permitiu engendrar. Portanto, eu próprio não sou sábio de forma alguma e não posso apresentar qualquer achado de sabedoria que a minha alma tenha dado à luz. Mas aqueles que se juntam a mim, mesmo que alguns de entre eles pareçam ao princípio

completamente ignorantes, fazem todos, ao longo do seu comércio comigo, se Deus lhes permite, progressos maravilhosos, não somente a seu juízo, mas ao dos outros. E é claro como o dia que eles nunca aprenderam nada comigo, e que encontraram eles próprios em si e engendraram muitas coisas belas. Mas, se eles as engendraram, foi graças a Deus e a mim.

E aqui está o que o prova. Já vários, desconhecendo a minha assistência e atribuindo-se a eles mesmos os seus progressos sem me ter em conta, deixaram-me mais cedo do que seria preciso, quer fosse por eles próprios quer por instigação de outros. Longe de mim, sob a influência de maus mestres, abortaram todos os gérmenes que levavam, e os que eu engendrara, alimentaram-nos mal e deixaram-nos morrer, porque faziam mais caso de mentiras e de aparências vãs que da verdade, e acabaram por parecer ignorantes aos seus próprios olhos como aos olhos dos outros. Aristides, filho de Lisímaco, foi um desses, e ainda há outros. Quando regressam e me imploram com instâncias extraordinárias para que os receba na minha companhia, o génio divino que me fala interdita-me de reatar o comércio com alguns de entre eles, permite-o com outros, e estes beneficiam como da primeira vez. Aqueles que se ligam a mim parecem-se ainda neste ponto com as mulheres com dores de parto: são presa das dores e dia e noite estão cheios de inquietudes mais vivas que as das mulheres. Ora, quanto a estas dores, a minha arte é capaz tanto de as avivar como de as fazer cessar. Eis o que faço aos que me frequentam. Mas, Teeteto, há aqueles cuja alma não me parece estar cheia. Quando cheguei à conclusão de que já não têm qualquer necessidade de mim, intercedo por eles com toda a benevolência e, graças a Deus, conjecturo de forma feliz que companhia lhe será benéfica. Associei, assim, vários a Pródico, e vários a outros homens sábios e divinos.

Se assim me alonguei atrás, excelente Teeteto, é que suspeito, como tu próprio o duvidas, de que a tua alma está cheia e que tu estás nos trabalhos de parto. Confia-te a mim, portanto, como ao filho de uma parteira que é parteiro ele também, e quando eu te puser questões aplica-te a responder-lhes o melhor que sabes. E se, ao examinar esta ou aquela das coisas que dirás, julgar que não passa de um fantasma sem realidade e se, então, a arrancar de ti e a rejeitar, não te entristeças como o fazem, por causa dos seus filhos, as mulheres que são mães pela primeira vez. Já vi muitos deles, meu admirável amigo, de tal forma zangados comigo que estavam mesmo prontos a morder-me, por lhes ter tirado qualquer opinião extravagante. Eles não acreditam que é por benevolência que o faço. Estão longe de saber que nenhuma divindade deseja mal aos homens e que, também eu, não é de forma alguma por malvadez que ajo como o faço, mas porque não me é permitido de forma alguma aquiescer ao que é falso, nem esconder o que é verdadeiro.

Portanto, retoma a questão no princípio e tenta dizer o que pode ser a ciência. Evita dizer, sempre, que não és capaz; porque, se Deus o quer e te dá a coragem para isso, serás capaz.

PLATÃO, *Teeteto*, 148 e-151 d.

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Identifique os componentes da “antiga educação” ateniense.
2. Em que medida a educação física se articulava com os restantes componentes, na perspectiva de uma educação integral?
3. Por que motivo a antiga como a nova educação ateniense eram privilégio de uma reduzida elite social?
4. Que razões que determinaram a necessidade de uma “educação nova” na Atenas do século IV a.C.?
5. Explique como, apesar de adversários em alguns aspectos, Sócrates e os Sofistas partilham uma atitude comum em termos de prioridades educativas dos jovens.
6. Explícite o carácter literário e verbalista da nova educação ateniense.
7. De que forma se traduz em *As Nuvens*, de Aristófanes, o mal-estar criado na sociedade ateniense mais conservadora pela revolução operada por Sócrates e pelos Sofistas na educação da juventude?
8. Resuma o enredo de *As Nuvens*.
9. Aristófanes toma partido entre a educação antiga e a nova? Se sim, por qual delas?
10. Qual o espaço físico característico da antiga educação? E da nova?
11. Qual o órgão do corpo humano que é apresentado como o símbolo da nova educação?
12. O texto revela-nos as seguintes características e valores da antiga educação ateniense: primado da educação física, sobriedade e moderação, obediência e "respeito", vergonha e disciplina. Encontre uma passagem, pelo menos, referente a cada uma delas.
13. O texto revela-nos as seguintes características da educação sofística: relativismo gnoseológico, intelectualismo, verbalismo, carácter convencional das leis humanas, optimismo antropológico. Encontre uma passagem, pelo menos, referente a cada uma delas.
14. Quais as fases do método socrático?
15. Em que medida esse método sobrevive na pedagogia dos nossos dias?
16. A que tipo de oposição dá lugar em Atenas a oposição entre a “antiga educação” e a “nova educação”?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

. “intelectualismo”, “verbalismo”, “sofística”.

BIBLIOGRAFIA**(Leituras complementares/ Actividades de remediação)**

DOBSON, J. F., La educación antigua y su significado actual, Editorial Nova, Buenos Aires, 1947.

JAEGER, Werner, - *Paideia, a Formação do Homem Grego*, Editora Aster, Lisboa, 1979, pp. 311-357; 384-407; 457-550.

MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965, pp. 87-106.

1.5. A teorização platónica da educação.

1.6. O realismo educativo de Aristóteles.

Resumo: Proceremos agora à análise do pensamento pedagógico dos dois maiores filósofos da Grécia antiga, Platão e Aristóteles. Apesar de o segundo ser discípulo do primeiro, isso não obstou a que as respectivas doutrinas se diferenciasssem e tenham mesmo podido funcionar doravante como paradigma de posições de princípio filosóficas de sinal oposto. Não sendo a reflexão acerca da educação o centro do seu pensamento, o certo é que ela desempenha um papel fulcral nas suas concepções acerca da sociedade e da política.

Objectivos:

- Conhecer o contexto em que **Platão** viveu e no qual pensou acerca da educação.
 - Compreender a especificidade do pensamento filosófico e pedagógico de Platão, designadamente o seu idealismo e a sua perspectiva aristocrática e conservadora da ordem social.
 - Compreender a doutrina platónica das Ideias e quais as implicações pedagógicas da sua articulação com a “teoria da reminiscência”.
 - Compreender as implicações pedagógicas da doutrina platónica das “partes da alma” na sua articulação com a doutrina que ele defende acerca das 3 classes em que se divide a sociedade.
 - Compreender a teoria platónica do “eros pedagógico”.
 - Sistematizar as propostas de Platão de organização da educação na cidade ideal.
 - Analisar a concepção platónica do processo educativo e dos efeitos da educação, à luz das metáforas utilizadas na sua “Alegoria da Caverna”.
 - Compreender a ideia platónica do “filósofo-rei” na sua relação com a concepção de educação expressa na “Alegoria da Caverna”.
 - Ajuizar em que medida as concepções pedagógicas de Platão podem ser fermento de reflexão sobre a realidade educativa dos nossos dias.
-
- Conhecer o contexto em que **Aristóteles** viveu e no qual pensou acerca da educação.
 - Compreender a especificidade do pensamento filosófico e pedagógico de Aristóteles, crítico do idealismo platónico bem como de toda a forma de extremismos.
 - Compreender a forma como Aristóteles considera “político” todo o viver humano e, concretamente, defende o carácter público da educação dos membros de uma comunidade.
 - Sistematizar as minuciosas propostas legislativas de Aristóteles no campo da educação.
 - Compreender a ideia aristotélica de uma educação “progressiva e gradual”.
 - Ajuizar em que medida as concepções pedagógicas de Aristóteles podem ser fermento de reflexão sobre a realidade educativa dos nossos dias.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

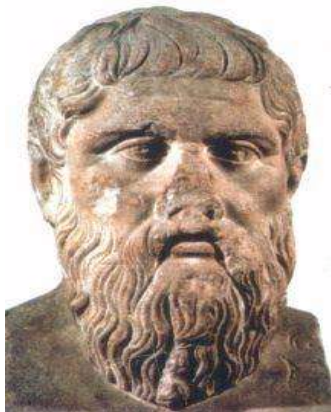
“Imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna...” Platão

“É preciso considerar se deveria haver algum código de regulamentação para a educação das crianças; depois, se a educação deve estar a cargo da cidade ou de indivíduos particulares (como sucede actualmente na maioria das cidades); em terceiro lugar, que educação adoptar”. Aristóteles

Textos para Análise : TEXTO 10, TEXTO 11 e TEXTO 12

TEXTO 10

PLATÃO (427 a.C. – 347 a.C.)



“Alegoria da Caverna”

– Depois disto – prossegui eu – imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se

construiu um pequeno muro, no género dos tapumes que os homens dos «robertos» colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles.

– Estou a ver – disse ele. – Visiona também ao longo deste muro, homens que transportam toda a espécie de objectos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie de lavor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados.

– Estranho quadro e estranhos prisioneiros são esses de que tu falas – observou ele.

– Semelhantes a nós – continuei -. Em primeiro lugar, pensas que, nestas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projectadas pelo fogo na parede oposta da caverna?

– Como não – respondeu ele –, se são forçados a manter a cabeça imóvel toda a vida?

– E os objectos transportados? Não se passa o mesmo com eles?

– Sem dúvida.

– Então, se eles fossem capazes de conversar uns com os outros, não te parece que eles julgariam estar a nomear objectos reais, quando designavam o que viam?

– É forçoso.

– E se a prisão tivesse também um eco na parede do fundo? Quando algum dos transeuntes falasse, não te parece que eles não julgariam outra coisa, senão que era a voz da sombra que passava?

– Por Zeus, que sim!

– De qualquer modo – afirmei – pessoas nessas condições não pensavam que a realidade fosse senão a sombra dos objectos.

– É absolutamente forçoso – disse ele.

– Considera pois – continuei – o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza, as coisas se passavam deste modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objectos cujas sombras via outrora. Que julgas tu que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objectos mais reais? E se ainda, mostrando-lhe cada um desses objectos que passavam, o forçassem com perguntas a dizer o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objectos vistos outrora eram mais reais do que os que agora lhe mostravam?

– Muito mais – afirmou.

– Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio junto dos objectos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

– Seria assim – disse ele.

– E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho rude e íngreme, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até à luz do Sol, não seria natural que ele se doesse e agastasse, por ser assim arrastado, e depois de chegar à luz, com os olhos deslumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objectos?

– Não poderia, de facto, pelo menos de repente.

– Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens

dos homens e dos outros objectos, reflectidas na água, e, por último, para os próprios objectos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o Sol, e o seu brilho de dia.

– Pois não!

– Finalmente, julgo eu, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer sítio, mas a ele mesmo, no seu lugar.

– Necessariamente.

– Depois já compreenderia, acerca do Sol, que é ele que causa as estações e os anos e que tudo dirige no mundo visível, e que é o responsável por tudo aquilo de que eles viam um arredado.

– É evidente que depois chegaria a essas conclusões.

– E então? Quando ele se lembrasse da sua primitiva habitação, e do saber que lá possuía, dos seus companheiros de prisão desse tempo, não crês que ele se regozijaria com a mudança e deploraria os outros?

– Com certeza.

– E as honras e elogios, se alguns tinham então entre si, ou prémios para o que distinguisse com mais agudeza os objectos que passavam, e se lembrasse melhor quais os que costumavam passar em primeiro lugar e quais em último, ou os que seguiam juntos, e àquele que dentre eles fosse mais hábil em predizer o que ia acontecer – parece-te que ele teria saudades ou inveja das honrarias e poder que havia entre eles, ou que experimentaria os mesmos sentimentos que em Homero, e seria seu intenso desejo «servir junto de um homem pobre, como servo da gleba»¹, e antes sofrer tudo do que regressar àquelas ilusões e viver daquele modo?

– Suponho que seria assim – respondeu – que ele sofreria tudo, de preferência a viver daquela maneira.

– Imagina ainda o seguinte – prossegui eu

– Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz do Sol?

– Com certeza.

– E se lhe fosse necessário julgar daquelas sombras em competição com os que tinham estado sempre prisioneiros, no período em que ainda estava ofuscado, antes de adaptar a vista – e o tempo de se habituar não seria pouco – acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragara a vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até cima, se pudessem agarrá-lo e matá-lo, não o matariam?

– Matariam, sem dúvida – confirmou ele.

– Meu caro Gláucon, este quadro – prossegui eu – deve agora aplicar-se a tudo quanto dissemos anteriormente, comparando o mundo visível através dos olhos à caverna da prisão, e a luz da fogueira que lá existia à força do Sol. Quanto à subida ao mundo superior e à visão do que lá se encontra, se a tomares como a ascensão da alma ao mundo inteligível, não iludirás a minha expectativa, já que é teu desejo conhecê-la. O Deus sabe se ela é verdadeira. Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, a custo, a ideia do Bem; e, uma vez avistada, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível, é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para se ser sensato na vida particular e pública.

¹*Odisseia*, XI. 489-490. Estes versos, já citados no princípio do Livro III (386c), pertencem ao lamento proferido pela sombra de Aquiles, quando Ulisses o felicita por continuar a ser rei no Hades.

- Concordo também, até onde sou capaz de seguir a tua imagem.
 - Continuemos pois – disse eu
 - Concordo ainda comigo, sem te admirares pelo facto de os que ascenderam àquele ponto não quererem tratar dos assuntos dos homens, antes se esforçarem sempre por manter a sua alma nas alturas. É natural que seja assim, de acordo com a imagem que delineámos.
 - É natural – confirmou ele.
 - Ora pois! Entendes que será caso para admirar, se quem descer destas coisas divinas às humanas fizer gestos disparatados e parecer muito ridículo, porque está ofuscado e ainda não se habituou suficientemente às trevas ambientes, e foi forçado a contender, em tribunais ou noutros lugares, acerca das sombras do justo ou das imagens das sombras, e a disputar sobre o assunto, sobre o que supõe ser a própria justiça quem jamais a viu?
 - Não é nada de admirar.
 - Mas quem fosse inteligente – redargui – lembrar-se-ia de que as perturbações visuais são duplas, e por dupla causa, da passagem da luz à sombra, e da sombra à luz. Se compreendesse que o mesmo se passa com a alma quando visse alguma perturbada e incapaz de ver não riria sem razão, mas reparava se ela não estaria antes ofuscada por falta de hábito, por vir de uma vida mais luminosa ou se por vir de uma maior ignorância a uma luz mais brilhante não estaria deslumbrada por reflexos demasiadamente refulgentes; à primeira deveria felicitar pelas suas condições e pelo seu género de vida; da segunda ter compaixão e se quisesse trocar dela, seria menos risível essa zombaria do que se se aplicasse àquela que descia do mundo luminoso.
 - Falas com exactidão – afirmou.
 - Temos então – continuei eu – de pensar o seguinte sobre esta matéria se é verdade o que dissemos: a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que ?????? arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos.
 - Dizem, realmente.
 - A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, senão juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda, das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. Ou não?
 - Chamamos.
 - A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correcta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso.
 - Acho que sim.
 - Por conseguinte, as outras qualidades chamadas da alma podem muito bem aproximar-se das do corpo; com efeito, se não existiram previamente, podem criar-se e depois pelo hábito e pela prática. Mas a faculdade de pensar é, ao que parece, de um carácter mais divino, do que tudo o mais; nunca perde a força e, conforme a volta que lhe derem, pode tornar-se vantajosa e útil, ou inútil e prejudicial. Ou ainda não te apercebeste como a deplorável alma dos chamados perversos, mas que na verdade são espertos, tem um olhar penetrante e distingue claramente os objectos para os quais se volta, uma vez

que não tem uma vista fraca, mas é forçado a estar ao serviço do mal, de maneira que, quanto mais aguda for a sua visão, maior é o mal que pratica.

– Absolutamente.

– Contudo, se desde a infância se operasse logo uma alma com tal natureza, cortando essa espécie de pesos de chumbo, que são da família do mutável e que, pela sua inclinação para a comida e prazeres similares e gulodices, voltam a vista da alma para baixo; se, liberta desses pesos, se voltasse para a verdade, também ela a veria nesses mesmos homens, com a maior clareza, tal como agora vê aquilo para que está voltada.

– É natural.

– Ora pois! Não é natural, e não é forçoso, de acordo com o que anteriormente dissemos, que nem os que não receberam educação nem experiência da verdade jamais serão capazes de administrar satisfatoriamente a cidade, nem tão-pouco aqueles a quem se consentiu que passassem toda a vida a aprender – os primeiros, porque não têm nenhuma finalidade na sua vida, em vista da qual devam executar todos os seus actos, particulares e públicos; os segundos, porque não exercerão voluntariamente essa actividade, supondo-se trasladados, ainda em vida, para as Ilhas dos Bem-Aventurados¹?

– É verdade. – É nossa função, portanto, forçar os habitantes mais bem dotados a voltar-se para a ciência que anteriormente dissemos ser a maior, a ver o bem e a emprender aquela ascensão e, uma vez que a tenham realizado e contemplado suficientemente o bem, não lhes autorizar o que agora é autorizado.

– O quê?

– Permanecer lá e não querer descer novamente para junto daqueles prisioneiros nem partilhar dos trabalhos e honrarias que entre eles existem, quer sejam modestos, quer elevados.

– Quê? Vamos cometer contra eles a injustiça de os fazer levar uma vida inferior, quando lhes era possível ter uma melhor?

– Esqueceste-te novamente, meu amigo, que à lei não importa que uma classe qualquer da cidade passe excepcionalmente bem, mas procura que isso aconteça à totalidade dos cidadãos, harmonizando-os pela persuasão ou pela coacção, e fazendo com que partilhem uns com os outros do auxílio que cada um deles possa prestar à comunidade; ao criar homens destes na cidade, a lei não o faz para deixar que cada um se volte para a actividade que lhe aprouver, mas para tirar partido dele para a união da cidade.

– É verdade, tinha-me esquecido, realmente.

– Repara ainda, ó Gláucon, que não causaremos prejuízo aos filósofos que tiverem aparecido entre nós, mas teremos boas razões para lhes apresentar, por os forçarmos a cuidar dos outros e a guardá-los. Diremos, pois, que as pessoas da mesma espécie nascidas noutras cidades é natural que não tomem parte nas suas dificuldades; efectivamente, fizeram-se por si mesmos, a despeito da respectiva constituição política; e tem razão, quem se formou por si e não deve a alimentação a ninguém, em não ter empenho em pagar o sustento a quem quer que seja. Mas a vós, nós formámos-vos, para vosso bem e do resto da cidade, para serdes como os chefes e os reis nos enxames de abelhas, depois de vos termos dado uma educação melhor e mais completa do que a

¹As Ilhas dos Bem-Aventurados eram, para os Gregos, um lugar de delícias no além. A mais antiga descrição dessa utopia figura em Hesíodo, *Trabalhos e Dias* 166-173, que imagina essa felicidade em função da mentalidade do agricultor: ausência de cuidados, produção rica e espontânea da terra. Embora tal concepção se vá espiritualizando em outros autores, é em Platão, a partir do mito do *Górgias*, que ela aparece definitivamente dotada de um conteúdo ético, tornando-se o lugar de prémio dos que praticaram o bem. É de notar que neste trecho perpassa, numa leve ironia, a noção de que a vida de estudo é a suprema felicidade.

deles, e de vos tornarmos mais capazes de tomar parte em ambas as actividades¹. Deve, portanto, cada um por sua vez descer à habitação comum dos outros e habituar-se a observar as trevas. Com efeito, uma vez habituados, sereis mil vezes melhores do que os que lá estão e reconheceréis cada imagem, o que ela é e o que representa, devido a terdes contemplado a verdade relativa ao belo, ao justo e ao bom. E assim teremos uma cidade para nós e para vós, que é uma realidade, e não um sonho², como actualmente sucede na maioria delas, onde combatem por sombras uns com os outros e disputam o poder, como se ele fosse um grande bem. Mas a verdade é esta: na cidade em que os que têm de governar são os menos empenhados em ter o comando, essa mesma é forçoso que seja a melhor e mais pacificamente administrada, e naquela em que os que detêm o poder fazem o inverso, sucederá o contrário.

– Absolutamente – confirmou ele.

– Pensas que, ao ouvir isto, os nossos educandos não ficarão convencidos, não quererão participar nos trabalhos da cidade, cada um por sua vez, embora passem a maior parte do tempo uns com os outros na região pura³?

– É impossível, porquanto fazemos imposições e justas a pessoas que também são justas. Mais do que tudo, cada um irá para o poder constrangido, ao contrário dos governantes actuais de todos os Estados.

– Assim é, meu amigo. Se descobrires uma vida melhor do que governar, para os que devem governar, podes conseguir um Estado bem administrado. Pois só nesse mandarão aqueles que são realmente ricos, não em dinheiro, mas naquilo em que deve abundar quem é feliz – uma vida boa e sensata. Se, porém, os mendigos e os esfomeados de bens pessoais entram nos negócios públicos, pensando que é daí que devem arrebatar o seu benefício, não é possível que seja bem administrado. Efectivamente, gera-se a disputa pelo poder, e uma guerra dessas, doméstica e interna, deita-os a perder, a eles e ao resto da cidade. – Exactamente.

– Ora tu sabes de qualquer outro género de vida que despreze o poder político, sem ser o do verdadeiro filósofo?

– Por Zeus, que não!

– Ora a verdade é que convém que vão para o poder aqueles que não estão enamorados dele; caso contrário, os rivais entrarão em combate.

– Como não?

– Então que outras pessoas forçarás a ir para guardiões do Estado, senão àqueles que, sendo mais conhecedores dos métodos da melhor administração da cidade, usufruem de outras honras e de uma vida melhor do que a do político?

– Nenhumas outras.

– Queres então examinar já de que maneira se formarão homens dessa qualidade e como é que uma pessoa os fará ascender até à luz, tal como aqueles que se diz que saíram do Hades, para se elevarem até aos deuses⁴?

¹ Entenda-se: a política e a filosofia.

² Alusão ao verso homérico: «não é um sonho, mas uma visão autêntica, que há-de cumprir-se» (*Odisseia* XIX, 547).

³ A expressão do original, *év καθαρωι*, não tem conotação precisa. Há algo de místico no seu emprego em Platão, como nota Adam, que recorda a insistência na palavra no *Fédon* (79d, 109b). A estes exemplos podemos acrescentar os do mito do *Fedro*.

⁴ Tem-se discutido muito sobre a espécie de figuras míticas compreendidas nesta alusão. Entre as mais prováveis, enumeraremos Dioniso (cujo túmulo se mostrava em Delfos e cuja recepção no Olimpo aparece frequentemente em vasos gregos) e sua mãe Sêmele (cf. Pausânias II. 31.2 e 37.5), e ainda Asclépios e Hércules, que, de heróis, ascenderam a deuses. A dualidade da escatologia do herói tebano já se encontra, aliás, no final do Canto XI da *Odisseia*, numa parte considerada «recente», em que se afirma que a sua sombra está no Hades, mas ele toma parte nos banquetes olímpicos (601-604).

- Como não hei-de querê-lo? – Isso não seria como o jogo de atirar um caco¹, mas um voltar da alma de um dia que é como trevas para o verdadeiro dia, ou seja, a sua elevação até à realidade, que diremos ser a verdadeira filosofia.
- Absolutamente.

PLATÃO, *A República*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Livro VII.

TEXTO 11

OUTROS TEXTOS PLATÓNICOS

Instrução pública, gratuita, obrigatória e desportiva para os dois sexos

“Dissemos já, ao falar dos ginásios e das escolas públicas, que deveriam construir-se três na cidade e que, fora da cidade, deveriam construir-se 3 estádios com terrenos de desportos suficientemente amplos para que aí se possa atirar com o arco, lançar o dardo e exercitar a juventude... Que a frequência escolar não esteja sujeita ao capricho do pai e abandonada se este a recusa. Não. Todo o cidadão, toda a criança, segundo as suas faculdades, deve receber uma instrução obrigatória, pois é filha da sua pátria antes de o ser dos seus pais”.

(PLATÃO, *As Leis*)

O ideal grego: a educação é uma harmonia das faculdades do corpo e do espírito

“Portanto, daquele que tempera perfeitamente a sua actividade desportiva por uma actividade intelectual, daquele que melhor atinge esse equilíbrio moral, temos razão em dizer que realiza em si uma música e uma harmonia perfeitas, mais perfeitas ainda que o acorde que se pode realizar entre cordas”.

(PLATÃO, *A República*)

I

Três espécies de homens

“Vós sois todos irmãos na Cidade, mas o deus que vos formou fez entrar oiro na composição daqueles de entre vós que são capazes de comandar; por isso, são mais preciosos. Misturou prata na composição dos auxiliares, ferro e bronze na dos trabalhadores e dos outros artífices. Normalmente, gerareis crianças semelhantes a vós mas como todos vós sois pais, pode acontecer que do oiro nasça uma vergôntea de prata,

¹O significado exacto da expressão, que possivelmente se tomou proverbial a partir deste texto, foi objecto de controvérsia já entre os antigos. De qualquer modo, refere-se ao jogo da ?????????, que Adam descreve assim: Os jogadores dividiam-se em dois partidos, separados por uma linha. Um dos rapazes atirava ao chão um caco, preto de um lado e branco do outro, gritando ??? ????? ?? ??? ????? («noite ou dia» – correspondente ao nosso «cara ou coroa»). Conforme ficava para cima o branco ou o preto, um partido deitava a correr e o outro perseguiu-o. O sentido da frase seria, portanto, que a educação não era um caso rápido e fortuito como o desse jogo. É de notar que a exclamação referida aparece adaptada na continuação da frase.

da prata uma vergôntea de oiro, e que as mesmas transformações se produzam nos outros metais. Assim, antes de tudo, e sobretudo, o deus ordena aos magistrados que vigiem atentamente as crianças e verifiquem bem o metal que se encontra misturado com a sua alma, e se os seus próprios filhos têm qualquer mistura de bronze e de ferro, que sejam sem piedade para com eles, e lhes atribuam o género de honra devido à sua natureza, relegando-os para a classe dos artífices e dos trabalhadores; mas se, destes últimos, nasce uma criança cuja alma contém oiro ou prata, o deus quer que ela seja honrada, sendo educada, quer na categoria de guardião, quer na de auxiliar, porque um oráculo afirma que a cidade perecerá quando for defendida pelo ferro ou pelo bronze".

(PLATÃO, *A República*, Livro III).

TEXTO 12

ARISTÓTELES (384 a.C. – 322 a.C.)



Política, Livro VII

16. A regulamentação das uniões; cuidados com a infância.

Aceitando que o legislador deveria ocupar-se, desde o início, de que os corpos dos cidadãos a educar sejam os mais saudáveis, segue-se que a atenção inicial deve ser dedicada à união conjugal e ao período e condições em que homem e mulher devem ter relações sexuais. Ao legislar, deve atender aos caracteres dos cônjuges e seu período de actividade sexual, a fim de que as suas idades coincidam e não exista divergência entre as suas capacidades físicas, podendo um ainda gerar e a outra não, ou com a mulher ainda capaz de conceber e o homem impotente; isto originaria discórdia e dissensão entre ambos. A segunda coisa a ter em conta é a sucessão dos filhos: a diferença de idade entre as crianças e os seus Pais não deve ser demasiado grande; os pais demasiado idosos não podem desfrutar dos filhos nem beneficiá-los; e a diferença também não deve ser demasiado pequena porque isso traz dificuldades consideráveis; as crianças respeitam menos os pais se os tratam como pessoas da mesma idade, o que provoca discussões domésticas. A terceira coisa a atender (e foi o que causou esta digressão) é

providenciar que os corpos dos recém-nascidos estejam conformes à vontade do legislador.

Ora, todos estes objectivos podem ser assegurados por uma certa disposição. Como, regra geral, o período de procriação termina para os homens, aos setenta anos, e para as mulheres, aos cinquenta ⁽¹⁾, o começo da vida conjugal deveria ser fixado com este intervalo, no que se refere à idade ⁽²⁾. A união entre progenitores novos é prejudicial para a procriação ⁽³⁾. Em todo o mundo animal, os descendentes de pais novos têm imperfeições ⁽⁴⁾. Tendem a ser do sexo feminino e são de pequena estatura. Necessariamente ocorre o mesmo resultado entre os humanos. A prova é que em todas as cidades onde é costume os homens e mulheres casarem-se novos, os habitantes desenvolvem-se de modo imperfeito e são de pequena estatura.

Podemos acrescentar que as mães jovens têm trabalhos de parto mais árduos e morrem muitas vezes ao dar à luz. Esta foi a razão, segundo alguns, da resposta do Oráculo ⁽⁵⁾ aos Trizénios: referia-se à grande mortalidade causada pelo casamento de raparigas em tenra idade (o que nada tinha a ver com as colheitas). Também convém, no interesse da temperança, celebrar o casamento das mulheres quando já têm uma certa idade, porquanto parece que são mais lascivas as mulheres que, desde jovens, tiveram vida conjugal. O desenvolvimento físico dos homens também fica comprometido quando iniciam a actividade sexual enquanto o sémen está em desenvolvimento ⁽⁶⁾; o sémen tem o seu período de crescimento, período que está determinado exactamente ou com uma ligeira variação no decurso do desenvolvimento.

As mulheres deveriam, então, iniciar a vida conjugal pelos dezoito anos e os homens pelos trinta e sete. Se estas idades forem respeitadas, a união terá lugar quando os corpos ainda se encontram no auge, e acabará oportunamente para ambos com o fim simultâneo da capacidade de procriação ⁽⁷⁾. Ademais, os filhos, se nascerem dentro do prazo razoavelmente previsto, sucederão aos pais quando começarem a entrar no auge da vida e quando o período de vigor dos pais está a chegar ao fim, por volta dos setenta anos.

Acabámos de estabelecer a idade apropriada para a união conjugal. No que diz respeito à estação do ano, é melhor seguir a prática observada pela maior parte hoje em dia, fixando o inverno como o tempo acertado para a relação ⁽⁸⁾. Os pais deveriam estudar o que dizem médicos e naturalistas sobre a procriação. Os médicos tratam adequadamente das melhores ocasiões, na perspectiva da condição física. Os naturalistas

¹Sobre a duração do período de fecundidade da espécie humana, cf. ARISTÓTELES, *História dos animais*, VII, 6, 585 b ss.

²Aristóteles sugere uma diferença de vinte anos entre os dois elementos do casal, de tal forma que ambos atinjam simultaneamente o limiar máximo do período de fecundidade, ou seja o homem quando tiver cerca de 70 anos e a mulher quando tiver aproximadamente 50.

³Cf. ARISTÓTELES, *História dos animais*, V, 14, 544 b 14-18.

⁴Vide um elenco dessas imperfeições (como por exemplo, atrofia ou hipertrofia de órgãos, ausência de membros, disfunções mentais, esterilidade, etc.), em NEWMAN, 111, 463.

⁵Uma aposição marginal que surge em alguns manuscritos permite um acesso á resposta do dito oráculo, a saber *me temne nean aloka*, isto é, "não abras um novo sulco; não lances o arado em terra nova; deixai-a em pousio": Aristóteles terá feito uso do carácter ambíguo do atributo qualificativo *nean* (já que tanto pode significar simultaneamente "nova", "não trabalhada", "virgem"), para enfatizar os riscos fisiológicos e psicológicos da perda de virgindade demasiado cedo.

⁶Trecho de contornos textuais imprecisos; cf. a propósito NEWMAN, III, 465-466.

⁷Há neste passo uma inexplicável discrepância de critérios para aferir a idade propícia para o casamento, visto que Aristóteles em *História dos animais*, VII, I, 582 a 16l 8 sugere a idade de 18 anos como momento propício para a mulher começar a engravidar.

⁸Opinião defendida por Pitágoras, de acordo com as indicações de DIÓGENES DE LAÉRCIO, VIII, 9; apesar disso, o mês de *Gamelion* (equivalente a Janeiro) era o preferido para casar em Atenas.

podem esclarecer acerca dos ventos favoráveis (sustentam que o vento Norte é melhor que o do Sul).

Sobre qual compleição física dos pais será mais benéfica para os filhos⁽¹⁾, trataremos com maior oportunidade e minúcia quando chegarmos ao tema da formação das crianças⁽²⁾; por agora bastará fornecer algumas indicações gerais. Uma compleição atlética não é vantajosa para os objectivos gerais da vida cívica nem para a saúde nem para a procriação⁽³⁾. Também é imprópria uma compleição que exige demasiados cuidados ou que seja demasiado delicada; a melhor compleição é a intermédia. Devem possuir uma compleição exercitada, sim, mas em tarefas não violentas nem em tarefas exclusivas, como é o caso dos atletas; devem orientar-se para actividades de homens livres, o que se aplica, por igual, a homens e mulheres.

Também é necessário que as mães grávidas, tomem atenção aos seus corpos, exercitando-se e alimentando-se suficientemente. O legislador pode alcançar facilmente este alvo, ordenando-lhes que elas façam uma peregrinação diária com o propósito de venerar as deusas⁽⁴⁾ que presidem ao nascimento. As mentes, diferentemente dos corpos, devem permanecer livres de fadiga, porquanto as crianças absorvem da mãe o seu alimento, tal como as plantas o fazem da terra.

Passemos ao problema das crianças que, após o nascimento, devem ser criadas ou expostas para morrer. Deve proibir-se a criação de disformes mas proibir também a exposição de filhos a mais, nas cidades em que os hábitos proibam ultrapassar um dado limite. A atitude correcta é limitar a procriação; se as crianças forem concebidas além do limite fixado, deverá praticar-se o aborto antes que a vida e a sensibilidade se desenvolvam no embrião. (O aborto lícito ou ilícito depende do que se definir como sensibilidade e vida)⁽⁵⁾

Posto que definimos as idades com que os homens e as mulheres deveriam começar a vida conjugal, ou seja, quando devem começar a união, determinemos durante quanto tempo se deve prolongar o período de procriação como acto público⁽⁶⁾. Os filhos de pais demasiado velhos tais como os filhos de pais demasiado jovens, nascem física e mentalmente imperfeitos; as crianças geradas em idade avançada dos pais são débeis. Podemos, então, fixar o tempo de procriação com referência à plenitude

¹Cf. PLATÃO, *Leis*, II, 674b; V, 747d; ARISTÓTELES, *Acerca da geração dos animais*, IV, 2, 766 b 34.

²Aristóteles nunca chegará a reatar a abordagem deste ponto.

³Cf. XENÓFANES, frgm. 2 Diels.

⁴Ou seja, as deusas Ilítia e Anémis; cf. PLATÃO, *Teeteto*, 149b; *Leis*, VII, 789e.

⁵Trecho muito controverso do ponto de vista clínico e moral. Ao admitir a eliminação na circunstância-limite de graves deformações congénitas (o que não deixa de constituir de facto um inconfundível e discutível pressuposto eugénico), Aristóteles dá, todavia, do ponto de vista da evolução histórica da sensibilidade ética, um passo em frente em relação à posição de Platão (cf. *Leis*, V, 737e; 740c-d), o qual sugere de forma velada a proibição da procriação e o recurso à eliminação de nascituros por forma a impedir que os nascimentos ultrapassem a cifra de 5.040 por cidade. Embora não preconize de modo explícito o recurso às práticas abortivas, o certo é que a posição platónica, inspirada e secundada por outras, deixa transparecer uma posição benévola em relação à prática do infanticídio, mas por razões demográfico-económicas, numa altura em que se entendia que uma natalidade excessiva comprometia o precário equilíbrio entre a massa populacional e a distribuição da riqueza (cf. *República*, V, 460b: sob inspiração das medidas sócio-económicas consignadas na lei e na constituição do regime espanano, como se prova em PLUTARCO, *Licurgo*, XVI, I). Razões génicas constituem a única circunstância admitida por Aristóteles, e ainda assim apenas exequível nos primeiros 40 dias de vida embrionária intra-uterina desde a concepção até à aquisição da função vegetativa, lapso temporal durante o qual, por falta de conhecimentos e instrumentos científicos adequados, se julgava que o embrião ainda não adquirira a diferenciação e a autonomia dos órgãos indispensáveis para realizar funções vitais básicas: cf. *História dos animais*, VII, 3, 583 b 10-13).

⁶A procriação é com efeito considerada um serviço público (*leiturgia*) revertível em favor do bem comum: cf. nessa linha PLATÃO, *República*, V, 460e.

intelectual. Esta verifica-se, na maioria dos homens (como disseram os poetas ⁽¹⁾, que dividem a vida humana em períodos de sete anos) ⁽²⁾ pelos cinquenta anos. Quando o varão ultrapassar esta idade em quatro ou cinco anos, deve renunciar à procriação. Dessa idade em diante apenas deverá ter relações sexuais por razões de saúde, ou outra causa similar.

Quanto ao marido e à mulher surpreendidos a cometer adultério ⁽³⁾, devem ser absolutamente condenados, durante todo o período em que forem casados e chamados marido e mulher. Se detectados a cometer adultério durante o período de concepção das crianças, devem ser punidos com uma perda de direitos cívicos ⁽⁴⁾ proporcional à ofensa cometida.

17. As diversas fases na educação dos jovens.

Quando as crianças nascem, terá muita importância para o seu vigor físico, o tipo de alimentos que lhes for dado. Da observação dos demais animais e dos povos bárbaros que procuram obter uma compleição do corpo adequada à guerra, resulta evidente que uma dieta abundante em leite é a melhor para as crianças, e com o menor vinho possível, porque este é nocivo ⁽⁵⁾. É aconselhável que façam todos os exercícios possíveis à infância; para evitar qualquer deformação dos seus membros ainda frágeis, alguns povos bárbaros ainda usam talas que mantêm os corpos direitos ⁽⁶⁾. É bom habituar as crianças à dureza do frio desde tenra infância, prática útil tanto para a saúde como para as actividades guerreiras. Por esta razão, alguns povos bárbaros têm o hábito de mergulhar os seus filhos, ao nascer, nas águas frias de um rio, ou, como os Celtas, de fazê-los andar com vestuário ligeiro. Sempre que for possível implantar um hábito numa criança, é melhor começar desde a infância, e continuar gradualmente. A constituição física das crianças, devido ao calor latente, adapta-se bem para resistir ao frio. São estes, e outros similares, os cuidados a ter com as crianças na infância.

O estágio seguinte na vida das crianças dura até os cinco anos de idade; não convém iniciá-los em nenhuma aprendizagem nem trabalho obrigatório, para não obstar ao crescimento. Mas necessitam de movimento para evitar que o corpo se torne frouxo, o que se pode obter com actividades diversas e, sobretudo, com jogos. Os jogos não devem ser laboriosos nem efeminados mas de modo a tomar a criança livre. Os encarregados de educação devem determinar que espécie de contos e histórias as crianças podem ouvir nestas idades ⁽⁷⁾. Tudo isto deve preparar o caminho para as ocupações futuras; os jogos das crianças devem ser, na maior parte, uma imitação das

¹Cf. SÓLON, frgm. 19 Diels.

²O número 7 (entendido ora como múltiplo ora como divisor) exerce na antiguidade, e concretamente nos tratados aristotélicos de índole biológica (cf. *História dos animais*, V, 20, 553 a 7; VI, 17,570 a 30; VII, 1,581 a 12) uma poderosa influência que se desdobra em dois níveis intermutáveis: por um lado ao nível místico dos modelos aritmológicos da escola pitagórica e por outro lado ao nível clínico das virtualidades terapêuticas adoptadas pela tradição hipocrática superiormente representada por Alcméon de Crotona (cf. *Acerca do septenário*, in *Corpo Hipocrático*, VIII, 634).

³Cf. PLATÃO, *Leis*, VI, 784e; VIII, 841d.

⁴ Acerca da **perda de estatuto cívico** (*atimia*), cf. supra *Pol.*, III, I, 1275 a 21: nota (5).

⁵Acerca dos distúrbios neuro-patológicos provocados pela ingestão do vinho por crianças, cf. ARISTÓTELES, *Acerca do sono*, 3, 457 a 14; *História dos animais*, VII, 12, 588 a 6.

⁶Cf. PLATÃO, *Leis*, VII, 789e.

⁷Cf. PLATÃO, *República*, II, 376 ss., onde a pedagogia inspirada em Homero e Hesíodo é particularmente visada, por se entender que as narrativas mitológicas desvirtuam a realidade divina, mediante um processo de projecção antropomórfica de atitudes humanas.

coisas que, mais tarde serão actividades sérias ⁽¹⁾. Erra o legislador, nas *Leis* ⁽²⁾, ao procurar reprimir os gritos e os choros das crianças; são coisas que ajudam ao desenvolvimento e, nesse sentido, são uma espécie de exercício físico. Tal como conter a respiração ⁽³⁾ dá aos adultos forças para trabalhos duros, o mesmo ocorre com as crianças quando choram.

Os encarregados de educação devem exercer um controlo sobre a maneira como as crianças passam o tempo. Em particular, devem evitar que as crianças passem tempo com escravos. Como até aos sete anos têm que ser criadas em casa, é lógico que, sendo tão pequenas, aprenderão coisas indignas a partir do que vêem ou ouvem. Deveria ser o primeiro dever do legislador, por conseguinte, banir o uso da linguagem ordinária. O uso da má linguagem de qualquer tipo, é a porta de entrada para o mau agir. Os jovens, especialmente, deveriam ser afastados da audição, ou impedidos de usar tal tipo de linguagem ⁽⁴⁾. E se alguém for surpreendido, apesar de todas as proibições, a falar ou a agir indecentemente, já sendo livre ⁽⁵⁾, mas ainda não autorizado a assistir às refeições comuns, deveria ser sujeito a castigo corporal e outros vexames; se for adulto, deverá sofrer um vexame indigno de um homem livre, como merece a sua conduta indigna.

A par da proscricção do uso da linguagem indecente, é óbvio que proibimos a exibição de quadros bem como representações indecentes. Devem os governantes proibir toda a estatuária ou pintura que reproduza qualquer tipo de indecência, excepto nos festivais das divindades onde o uso da linguagem grosseira é permitido por lei ⁽⁶⁾. (Aqui, podemos notar que a lei também permite aos homens que atingiram a maturidade, honrar os deuses em seu próprio nome e representando os seus filhos e mulheres).

A assistência a sátiras e comédias ⁽⁷⁾ deveria ser proibida pelo legislador aos jovens, até atingirem a idade em que são autorizados a partilhar com os mais velhos o direito de se reclinar e tomar vinho nas refeições comuns. Por essa altura, a educação tê-los-á tomado imunes ao mal que resultam de tais actuações.

Por agora, demos um relato resumido desta questão. Devemos dar-lhe toda a nossa atenção e tratá-la com maior detalhe numa ocasião futura ⁽⁸⁾, quando abordarmos os argumentos contra e a favor e que forma deverão tomar. Aqui só tocámos no assunto de acordo com a necessidade imediata da ocasião. Talvez seja de referir a observação de Teodoro ⁽⁹⁾, o actor trágico, que nunca permitiu a outro actor, por mais vulgar que fosse, entrar primeiro em cena, porque (como ele dizia) "*os espectadores gostam dos primeiros que ouvem*". Ora isto também sucede nas nossas relações com as pessoas e com as coisas: preferimos sempre o que contactámos em primeiro lugar. Por isso, deve-se manter os jovens afastados de tudo o que for vil, e especialmente de tudo o que sugira depravações ou hostilidade.

¹Cf. PLATÃO, *Leis*, I, 643b.

²PLATÃO, *Leis*, VII, 791e; 792a.

³Todo o passo gravita em torno da ideia de *symphyton pneuma*, que poderíamos traduzir literalmente por "sopro congénito", designando no contexto da biologia aristotélica a fonte geratriz e energética da vida orgânica: cf. ARISTÓTELES, *Acerca do sono*, 2, 455 a 17; *Acerca do movimento dos animais*, 10, 703 a 9; *Acerca da geração dos animais*, II, 4, 737 b 36.

⁴Cf. PLATÃO, *Leis*, V, 729b.

⁵Ou seja, antes dos 21 anos.

⁶Aristóteles tem em mente os cultos religiosos (mistérios e iniciações relacionados com os binómios vida-morte, fecundidade-degeneração) a divindades como Dioniso e Deméter, celebrados em torno da simbologia fálica, e que normalmente culminavam em excessos orgiásticos.

⁷Escritos de cariz satírico, próprios para serem declamados em cena durante as festas dionisiacas; sobre a influência do metro jâmbica na origem da comédia, cf. ARISTÓTELES, *Poética*, 4, 1449 a 11.

⁸Aristóteles não chega a cumprir esse intuito.

⁹Actor a quem Aristóteles alude em *Retórica*, III, 2, 1404 b 22.

Após os cinco anos, as crianças deveriam passar os dois anos seguintes, até à idade dos sete, a assistir às lições que mais tarde terão que aprender (¹).

Os períodos de educação são dois (²): desde a idade de sete anos até à puberdade; desde a puberdade até aos vinte e um anos. Os que dividem (³) a idade do homem em períodos de sete anos estão basicamente certos. Mas devemos preferir as divisões feitas pela natureza, porque toda a arte e educação pretendem suprir as deficiências naturais (⁴). É preciso considerar se deveria haver algum código de regulamentação para a educação das crianças; depois, se a educação deve estar a cargo da cidade ou de indivíduos particulares (como sucede actualmente na maioria das cidades); em terceiro lugar, que educação adoptar.

LIVRO VIII

1. Plano geral da educação cívica.

Ninguém questiona que a educação dos jovens deva constituir preocupação premente do legislador. Efectivamente, nas cidades onde a educação não tem lugar, isso redundaria em prejuízo dos regimes. A educação deve ser exercida de acordo com cada regime, pois importa defender o carácter próprio de cada um, tal como foi estabelecido desde o começo (⁵). Por exemplo, o carácter democrático em relação à democracia, e o oligárquico em relação à oligarquia; o mais excelente princípio é sempre causa do mais excelente regime. Ora, tal como para o desempenho de cada faculdade ou arte são imprescindíveis uma aprendizagem prévia e um hábito, a prática das virtudes exige o mesmo.

Tendo toda a cidade um único fim, é evidente que a educação deve necessariamente ser uma e a mesma para todos, e que o cuidado posto nela deve ser tarefa comum e não do foro privado, como se tomou prática corrente (⁶) (pois que cada um se preocupa em particular com a educação dos seus filhos, dando-lhes um ensino privado, segundo parece melhor a cada qual). O exercício daquilo que é comum deve ser também realizado em comum. Tão pouco nenhum cidadão deve julgar-se útil por si próprio, mas sim em função da cidade (⁷), visto que cada um é uma parte dela, e o cuidado de cada parte deve, por natureza, reflectir-se na preocupação pelo todo. Estes considerandos podem reportar-nos aos Espartanos que encaram a educação das crianças como questão da maior e decisiva importância, e dela fazem um objectivo público (⁸). Toma-se evidente, portanto, que os assuntos relativos à educação devem ser objecto de legislação, e são assunto do interesse de toda a cidade.

2. Os estudos liberais.

¹Cf. PLATÃO, *República*, V, 466e; 467a.

²Este modo de dividir as etapas pedagógicas de acordo com os níveis etários de amadurecimento do indivíduo diverge da divisão clássica assumida pela maior parte das cidades gregas, que dividiam a vida do educando em três fases: a fase compreendida do nascimento até aos 6-7 anos; a fase compreendida dos 7 aos 18 anos; e finalmente a fase compreendida dos 18 aos 20 anos, onde se atingia a idade da efebia; cf. a propósito destas divisões etárias o diálogo pseudo-platónico *Axioco*, 366d; 367a.

³Aristóteles tem em mente Sólon: vide supra Pol., VII, 16, 1335 b 33: nota (172).

⁴A propósito dessa relação de complementaridade entre educação (*paideia*) e natureza (*physis*), cf. ARISTÓTELES, *Física*, II, 8, 199 a 15.

⁵Cf. supra Pol., I, 13, 1260 b 13 ss; V, 9, 1310 a 12-18; vide a propósito PLATÃO, *República*, VIII, 544d.

⁶Cf. PLATÃO, *Leis*, VII, 804 c-d.

⁷Cf. PLATÃO, *Leis*, XI, 923 a-b.

⁸Cf. PLATÃO, *Leis*, X, 903 b.

Que a educação deva ser assumida, e como deve ser realizada, são aspectos que não devem ser ignorados. Este assunto tem presentemente gerado controvérsia, na medida em que nem todos estão de acordo acerca do que deve ser ensinado aos mais novos, no que se refere à virtude, e no que diz respeito à vida melhor ⁽¹⁾. Também não é evidente se é mais adequado que a educação vise as capacidades intelectuais ou o carácter da alma ⁽²⁾. Iniciar a indagação a partir do estado actual da educação, só gera mal-entendidos, pois não é evidente para ninguém se a educação deve incutir o que é útil para a vida, ou o que é adequado à prática da virtude, ou mesmo aquilo que não tem utilidade alguma; todas estas alternativas têm os seus partidários. Além do mais, também não há consenso no que conduz à virtude: em boa verdade, devido a não possuírem todos ao mesmo tempo uma evidência imediata do que seja a virtude, discordam também no que seja o seu exercício ⁽³⁾.

Ninguém coloca reservas, é certo, ao tacto de se dever ensinar as coisas úteis absolutamente indispensáveis ⁽⁴⁾, embora não todas. Sendo distintas as tarefas próprias dos homens livres e as tarefas dos não livres, é evidente que importa realizar tarefas que não aviltem os que delas se ocupam. E devemos considerar aviltantes todas as tarefas, artes e disciplinas que não preparam o corpo, a alma, e a mente do homem livre, para o exercício e a prática da virtude. É por isso que chamamos aviltantes os ofícios que debilitam o corpo, tais como as actividades assalariadas que mantêm a mente presa e degradada ⁽⁵⁾. Há ainda uns tantos estudos liberais de que os homens livres se podem ocupar em certa medida, já que um estudo demasiado intensivo desses saberes provocaria os efeitos nocivos que acabámos de referir ⁽⁶⁾. Reveste-se, portanto, da maior importância o objectivo que alguém se propõe ao realizar ou ao aprender seja o que for: na verdade, a prática de certos actos por si mesmos, por causa dos amigos ou em nome da virtude, em nada degrada o homem livre; o que parece fazê-lo comportar-se como um escravo ou assalariado é, isso sim, o realizá-los com frequência e em função de outros. Os estudos ancestrais actualmente vigentes implicam ambas as possibilidades ⁽⁷⁾.

3. Gramática, ginástica e música.

¹Embora a vida mais excelente não se confunda com o cultivo da virtude, o exercício desta é um meio indispensável para atingir a vida perfeita: sobre esta interrelação cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, X, I, 1172 a 24.

²A expressão *to tes psykhes ethos* (tal como o seu equivalente *ta ethe*) traduzível literalmente por hábito da alma, designa neste contexto as disposições psicológicas que formam no seu conjunto o carácter de cada indivíduo.

³Embora ninguém conteste a necessidade intrínseca da virtude na condução da vida prática, as opiniões divergem quanto à essência, aos meios, e aos modos de alcançá-la: cf. PLATÃO, *Laques*, 190b.

⁴Platão, por exemplo, entendia que a educação devia facultar a aprendizagem de conhecimentos elementares de aritmética, geometria e até de astronomia: cf. PLATÃO, *Leis*, VII, 817e-818a.

⁵Os sofistas, que se faziam remunerar principescamente em troca dos seus ensinamentos, são os visados neste passo; ora, para Aristóteles um mestre nada deve exigir aos seus discípulos como retribuição do seu trabalho: cf. ARISTÓTELES, *Ética a Eudemo*, VII, 10, 1243 b 22; *Ética a Nicómaco*, IX, I, 1164 b 2.

⁶Escudado no princípio metafísico de que "o todo é prévio às partes" (vide ARISTÓTELES, *Metafísica*, 1019 a I, 10; 1034 b 31; 1035 b 24), Aristóteles entende que o cidadão exemplar deve possuir a visão conjunta do todo da comunidade política, evitando a tentação fragmentária da especialização; cf. a mesma recomendação socrática em XENOFONTE, *Memórias dos ditos de Sócrates*, IV, 7 (integ.); PLATÃO, *Leis*, VII, 810b.

⁷Distinção já abordada em supra Pol., VII, 14, 1333 a 6-12.

São praticamente quatro os estudos liberais que se podem ensinar: a leitura e a escrita⁽⁸⁾, a ginástica, a música e desenho. A leitura e a escrita e o desenho, por serem úteis para a vida e terem múltiplas aplicações; a ginástica porque incute bravura. Quanto à música, é caso para perguntar por que razão se inclui na educação. No presente, a maioria cultiva-a pelo prazer que dá; porém os que a integraram desde o início na educação, fizeram-no porque, como repetidas vezes referimos⁽⁹⁾, a natureza procura não apenas operar correctamente, mas também orientar bem o ócio, o que – digamo-lo uma vez mais – constitui o princípio de todas as coisas. Com efeito, se trabalho e ócio são indispensáveis (embora o ócio seja preferível ao trabalho e até à finalidade deste) pesquisemos como deve ser usado o tempo de lazer. Não certamente a jogar, porque então o jogo constituiria forçosamente a finalidade da nossa vida⁽¹⁰⁾, o que é impossível (é, aliás, durante a labuta quotidiana que os jogos são melhor empregues, pois o trabalho árduo exige pausas⁽¹¹⁾, e os jogos são próprios para dar descanso⁽¹²⁾, sendo que o trabalho implica cansaço e esforço). Nesse sentido, importa fomentar os jogos, mas sempre acautelando o momento oportuno da sua utilização e aplicando-os como se de uma terapêutica se tratasse, porquanto o movimento da alma que deles resulta produz relaxamento, e o prazer que deles se retira facilita o descanso. Por outro lado, o ócio parece conter em si mesmo prazer, felicidade e ventura. Os que trabalham não podem fruir disto, mas apenas os que se entregam ao ócio, já que, na verdade, o que trabalha fá-lo relativamente a um determinado fim de que não tira proveito. Ora a felicidade é um fim em si próprio, pois todos julgam que não surge acompanhada de dor mas de prazer. No entanto as opiniões divergem quando se trata de definir que prazer é esse, pois cada qual o determina de acordo com a sua disposição. Uma coisa é certa: o melhor prazer é o do melhor homem e o que provém das fontes mais excelentes. Toma-se claro, portanto, que devem ser aprendidas e ensinadas coisas em função da diagogia⁽¹³⁾, e que esses ensinamentos e aprendizagens devem ser úteis em si mesmos, ao passo que as matérias que se referem ao trabalho são necessárias e úteis em função de outras coisas.

É por isso que aqueles que inicialmente introduziram a música na educação não o fizeram por verem nisso qualquer necessidade (pois não há mesmo nenhuma) ou qualquer utilidade, tal como acontece com a leitura e a escrita em relação às actividades comerciais, economia, ensino, e mesmo em relação às diversas actividades políticas, ou como acontece com o desenho para apreciar melhor as produções dos artífices, ou com a ginástica em relação ao bem estar e à boa forma do corpo. Ora, não vemos, com efeito, a música visar estes resultados. Parece óbvio, portanto, que no intuito de ocupar o ócio se tenha introduzido a música na educação, considerando-a divertimento à altura dos homens livres. É nesse sentido que Homero refere no seu poema "*apenas ele deve ser convocado para o magnífico festim*"⁽⁷⁾, aludindo de seguida aos outros hóspedes que

⁸O termo *ta grammata* designa de modo abrangente a actividade da leitura e da escrita, assim como rudimentos de aritmética; cf. PLATÃO, *Leis*, VII, 810b.

⁹Designadamente em supra Pol., II, 9, 1271 a 41 ss.; VII, 14, 1333 a 16 -1334 b 3; e infra VIII, 5 ss. (no que respeita ao papel pedagógico da música). (4) Cf. supra Pol., VII, 14, 1334 a 2-10.

¹⁰Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, X, 6, 1176 b 27 ss.

¹¹Sobre o sentido de descanso anímico (*anapausis*) em vista da execução mais perfeita de uma tarefa, cf. supra Pol., VII, 14, 1333 a 31: nota (139).

¹²Ou seja, no descanso (*anapausis*) e ócio (*skhole*) o indivíduo obtém a felicidade e a alegria em si mesma (*auto*), sem necessidade, por conseguinte, de ser potenciada pelo prazer (*hedone*) obtido por intermédio do jogo (*paidia*); por seu turno a ocupação (*askholia*: em sentido literal, não-ócio, logo negócio) é um meio instrumental para se atingir um estado de vida feliz (ao contrário do lazer que possui uma finalidade intrínseca).

¹³Sobre o sentido inerente às formas de saber contemplativo (*diagoge*: isto é o saber que não serve como meio mas que possui o fim em si mesmo), cf. supra Pol., VII, 14, 1333 a 31: nota (139).

⁷Tudo aponta para HOMERO, *Odisseia*, XVII, 382-386: todavia, a citação não se encontra no passo homérico referido, a não ser que se trate do verso 383 -o que se aproxima mais do sentido expresso por Aristóteles; NEWMAN, III, 516 sugere modificações e reajustes hermenêuticos interessantes. A

"convidam o aedo que a todos agradará" (1). E noutro passo afirma Ulisses que a melhor diversão é a que celebram os homens "escutando o aedo, gozando no palácio o festim ao lado uns dos outros" (2).

Não há dúvida que existe uma determinada educação que deve ser ministrada não porque seja necessária aos filhos, mas porque é liberal, e formativa. Se essa educação implica um ou mais saberes, quais são e como devem ser ensinados, é algo a que retomaremos posteriormente (3). Por enquanto apenas podemos dizer que joga a nosso favor (4) um testemunho antigo no que se refere à educação tradicional, pois não há dúvida que a música deve implicar isso mesmo. Cumpre também referir que, às crianças, devem ser ensinadas alguns saberes úteis, como por exemplo a leitura e a escrita, não tanto pela sua utilidade, mas porque por seu intermédio podemos aceder a muitas e diversificadas aprendizagens. Do mesmo modo devem aprender o desenho não propriamente para evitar erros nos contratos particulares e não se enganar na compra e venda de bens, mas sobretudo porque o desenho conduz à contemplação da beleza do corpo humano; a busca reiterada da utilidade não é digna de espíritos magnânimos (5) e livres.

Dada a evidência de que a educação se deve basear mais no hábito do que propriamente na inteligência, e preocupar-se mais com o corpo do que com a mente (6), é manifesto que as crianças devem ser entregues aos cuidados de um mestre de ginástica e de um preparador físico (7); aquele dotará os corpos de boa forma, este treina-os para os exercícios.

4. A educação física

De entre as cidades que, no presente, mais parecem preocupar-se com a educação das crianças (8), grande parte procura dotá-las de uma disposição atlética, em detrimento das formas e do desenvolvimento harmonioso do corpo. Os Espartanos, apesar de não incorrerem nessa falta, embrutecem-nas com trabalhos árduos, como se isso fosse o mais conveniente para o culto da bravura (9). Todavia, e já o referimos por diversas vezes, a educação não deve pôr, única e exclusivamente, o seu cuidado neste objectivo, porque apesar de o visar nunca o alcançará em pleno. Não vemos, com efeito, que a bravura acompanhe os mais selvagens, quer entre os animais quer entre os povos

expressão "apenas ele" contida no passo citado refere-se ao aedo (compositor-recitador de textos líricos ou épicos).

¹HOMERO, *Odisseia*, XVII, 385 (embora a citação aristotélica do passo homérico não seja rigorosa).

²HOMERO, *Odisseia*, IX, 5-6.

³Tal propósito não chega todavia a ser cumprido.

⁴O sentido da frase é difícil de determinar em virtude das múltiplas interpretações que sugere (embora o termo *pro hodou*, literalmente "caminho em frente", sugerindo progresso, avanço, desenvolvimento, ocorra com a mesma conotação em ARISTÓTELES, *Metafísica*, VIII (H),4, 1044 a 24); cf. NEWMAN, III' 517.

⁵Aristóteles dedica várias páginas ao estudo da virtude da magnanimidade (*megalopsykhia*: literalmente *megalos*, grandeza + *psykhe*, alma, ou seja generosidade ou elevação de carácter), em *ética* a Nicómaco, IV, 7-9 (integ.).

⁶Cf. *supra* Pol., VII, 15, 1334 b 8-28.

⁷A ginástica superior (*gymnastike*), destinada a preparar o corpo para a competição atlética, distingue-se do mero exercício físico (*paidotribike*) destinado apenas a manter o corpo em boa forma.

⁸Aristóteles tinha em mente os exemplos ocorridos em Tebas e Argos.

⁹Vide *supra* Pol., II, 9, 1271 a 4I-b 10; VII, 14, 1333 b 5 ss.; 15, 1334 a 40 ss., onde se sugere que a bravura militar não deve constituir o fim da educação, mas sim o inverso, a educação é que deve constituir o objectivo superior do treino militar.

bárbaros. Acompanha, sim, aqueles que mais se assemelham ao carácter do leão ⁽¹⁾. Existem muitos povos bárbaros com tendência para matar e alimentar-se dos seus semelhantes, como os Aqueus e Heníocos que habitam em redor do Ponto ⁽²⁾, e mesmo outros povos do continente, tanto ou mais selvagens do que estes, que vivem do saque mas não possuem bravura. É de todos conhecido que, outrora, os Espartanos se superiorizaram aos demais povos, ainda que tenham sido os únicos a cultivar o gosto pelas agruras da vida. Hoje em dia, contudo, cedem perante os demais tanto na ginástica como na guerra. É que antes não se distinguiam dos outros povos por sujeitarem as crianças à espécie referida de programa gímnico, mas apenas pelo facto de as treinar, coisa que não sucedia com os povos seus inimigos.

Assim sendo, é o espírito bem formado e não o rude, que deve assumir maior protagonismo, porque nem o lobo nem qualquer outra fera enfrentaria um belo risco, mas sim o homem bom ⁽³⁾. Os que sobrecarregam as crianças com demasiados exercícios, privando-as de aprender aquilo que é necessário, na verdade reduzem-lhes as capacidades, pois tomam-nas úteis para exercer uma só função de cidadão, e mesmo essa fica inferior a outras, como atrás se referiu. É preciso avaliar os Espartanos não pela obra realizada outrora, mas pela do presente, pois agora têm concorrentes na arte de educar e antes não tinham. Estamos de acordo, portanto, no que concerne à conveniência da ginástica, e de que modo ela é útil. Até à adolescência deve praticar-se ginástica com moderação, evitando uma alimentação pesada e exercícios violentos, a fim de que nada obste ao pleno desenvolvimento físico ⁽⁴⁾. E a prova nada insignificante de que essas práticas podem redundar em prejuízo do corpo, é que, de entre os vencedores dos Jogos Olímpicos normalmente apenas vislumbramos dois ou três Espartanos bem sucedidos, contando com adultos e crianças (de facto, a exigência do treino físico a que foram sujeitos desde tenra idade acabou por esgotar-lhes as forças). Depois de três anos dedicados à aprendizagem de outros estudos ⁽⁵⁾, a partir da adolescência, é tempo de se entregarem a exercícios árduos e de se sujeitarem a uma alimentação disciplinada ⁽⁶⁾. A mente e o corpo não devem ser duramente exercitados ao mesmo tempo; na verdade, trata-se de duas práticas opostas, visto que o trabalho do corpo é um obstáculo para a mente, e o da mente também o é para o corpo.

ARISTÓTELES, *Política*, Ed. Veja, Lisboa, 1998

ATIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

Questionário

1. Em que contexto **Platão** viveu e pensou acerca da educação?
2. Explícite o significado filosófico da opção idealista de Platão.

¹ Cf. ARISTÓTELES, *História dos animais*, I, I, 448 b 16; IX, 44, 629 b 8 ss.

² Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, VII, 6, 1148 b 21.

³ Cf. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, III, 9, 1115 a 29.

⁴ Em completo desacordo com PLATÃO, *República*, VII, 536e.

⁵ A saber, gramática, música e desenho, tal como de resto é sugerido em PLATÃO, *Leis*, VII, 809 e ss.

⁶ Cf. PLATÃO, *República*, VII, 537b.

3. Em que medida Platão tem uma perspectiva aristocrática e conservadora da ordem social?
4. O que defende Platão na sua “doutrina das Ideias”?
5. Quais as implicações pedagógicas da articulação dessa doutrina com a “teoria da reminiscência”?
6. Quais as implicações pedagógicas da doutrina platónica das “partes da alma” na sua articulação com a doutrina que ele defende acerca das 3 classes em que se divide a sociedade?
7. Sintetize a teoria platónica do “eros pedagógico”.
8. Indique as propostas de Platão para a organização da educação na cidade ideal.
9. Qual a concepção platónica do processo educativo e dos efeitos da educação que se depreende das metáforas por si utilizadas na “Alegoria da Caverna”?
10. Explícite a forma como, através de sucessivas metáforas, Platão apresenta “Alegoria da caverna” (Livro VII da *República* de Platão) o processo educativo.
11. Aprecie a caracterização do processo educativo levada a cabo por Platão na “Alegoria da Caverna”.
12. Que metáforas utiliza Platão para expressar a sua forma de entender a educação ?
13. Explique em que medida essas metáforas são válidas no caso do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, da História, da Língua Portuguesa, etc..10- Como se articula a ideia aristotélica do “filósofo-rei” com a concepção de educação expressa na “Alegoria da Caverna”?
14. Em que medida as concepções pedagógicas de Platão podem ser fermento de reflexão sobre a realidade educativa dos nossos dias?
15. Em que contexto **Aristóteles** viveu e pensou acerca da educação?
16. Explícite o significado filosófico e pedagógico da opção realista de Aristóteles.
17. Articule o facto de Aristóteles considerar “político” todo o viver humano com a sua defesa do carácter público da educação dos membros de uma comunidade.
18. Enumere as minuciosas propostas legislativas de Aristóteles no campo da educação.
19. Explícite a ideia aristotélica de uma educação “progressiva e gradual”.
20. Em que medida as concepções pedagógicas de Aristóteles podem ser fermento de reflexão sobre a realidade educativa dos nossos dias?

BIBLIOGRAFIA**(Leituras complementares/ Actividades de remediação)**

DOBSON, J. F., La educación antigua y su significado actual, Editorial Nova, Buenos Aires, 1947.

JAEGER, Werner, - *Paideia, a Formação do Homem Grego*, Editora Aster, Lisboa, 1979.

MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965, pp. 107-130.

NETTLESHIP, Richard Lewis, *La educación del hombre segun Platón*, Ed. Atlántida, Buenos Aires, 1945

SCHEUERL, Hans, *Antropología Pedagógica*, Ed. Herder, Barcelona, 1985, pp. 42-62.

1.7. A "Enkyklios Paideia" helenística

1.8. A educação romana

Resumo: A importância do período helenístico na história da formação da civilização ocidental não é geralmente reconhecida como mereceria. De facto, muito mais do que mera fase intermédia entre a Grécia clássica e a Roma imperial na qual emerge o cristianismo, essa época foi, de facto o almofariz em que se fundiram e misturaram os elementos culturais de origem variada que este último acabaria por consagrar numa síntese superior. O carácter sincrético da civilização helenística estará, pois, na génese da cultura ocidental elaborada com base em materiais não tanto de origem grega quanto persa ou babilónica, judaica quanto romana e cujo legado nós recebemos via cristianismo.

O entendimento da especificidade histórica do mundo helenístico não é, porém, obviamente, o nosso principal fim, pois nos interessa principalmente o estudo da história da educação e da pedagogia neste período histórico. São os seus traços principais que procuraremos entender nesta aula, com uma referência alargada também à história da educação e da pedagogia romanas.



Alexandre Magno (- 323 a.C.)

Objectivos:

A "Paideia" helenística

- Conhecer o processo de enfraquecimento das cidades-estado gregas que conduziu ao domínio da Grécia por Filipe da Macedónia (338 a.C. - batalha de Queroneia).
- Conhecer o processo de formação do império de Alexandre Magno, continuador da expansão territorial iniciada pelo seu pai e chega ao Indo em 326 a. C.

- Compreender a política de fusão de civilizações promovida por Alexandre Magno e na sequência da qual se origina a “civilização helenística”, síntese da cultura grega e da cultura dos povos orientais conquistados militarmente.
- Conhecer o processo de desagregação e divisão do Império após a morte prematura de Alexandre. Distinguir os principais traços característicos da civilização emergente: a sua estruturação em redor de grandes pólos urbanos (Pérgamo, Antioquia, Alexandria...); a constituição de sociedades oligárquicas em que o cosmopolitismo substitui a cidadania, e a educação se torna “humanista”.
- Compreender o ideal educativo do mundo helenístico plasmado na “enkyklios paideia”, formação do homem livre em que a instrução é mais um adorno do que uma ferramenta útil, espartilhada por rotinas didáticas absolutamente formais (o pensamento é equiparado a mera virtuosidade verbal, ao serviço de verdades que já não é preciso descobrir, pois a verdade já foi dita pelos “clássicos”).
- Identificar as principais características da educação helenística ao nível da educação “primária”, da “secundária” e da superior. Confirmação do declínio da ginástica, afirmação crescente e hegemónica da gramática e da retórica, desvalorização escolar das disciplinas “científicas”. Elitismo da educação superior e privatização da alta cultura sob a protecção de mecenas que apadrinham os sábios frequentadores do Museu ou da Biblioteca, daí resultando um grande desenvolvimento científico à margem da escola (Arquimedes, etc).

A educação romana

- Distinguir as três fases de evolução da educação em Roma: período antigo, período helénico, e período imperial.
 - Compreender como as distintas realidades sociais e políticas de cada uma dessas fases da história de Roma determinaram diferentes necessidades e diferentes possibilidades educativas.
 - Identificar as figuras mais relevantes da pedagogia romana, representantes de cada uma dessas fases: Catão, Cícero, e Quintiliano.
- ∞ Analisar os aspectos fundamentais do pensamento pedagógico de Quintiliano tal como exposto na obra *De Institutione Oratoria*, procurando entender o seu significado na altura em que foi formulado e o interesse que a sua análise pode ainda hoje representar para nós.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

A "Enkyklios Paideia" helenística

"Após Alexandre, a educação antiga atinge a sua forma clássica e quase definitiva. O papel da cultura física diminui em proveito dos elementos intelectuais e,

dentro destes, o aspecto filosófico e o aspecto estético cedem o passo aos elementos literários. (...) [A "Paideia"] repousa na posse pacífica de um capital de valores considerados como definitivamente adquiridos." Arnould Clause

"... a educação helenística não é somente uma forma transitória, um instante qualquer numa evolução contínua; ela é a Forma, estabilizada na sua maturidade, segundo a qual se manifestou a tradição pedagógica da antiguidade. (...) pode definir-se o ideal da educação helenística como um humanismo..." Henri-Irénée Marrou

"A cultura clássica é essencialmente uma formação estética, artística, literária e não científica. (...) Pois o humanismo repousa de facto sobre a autoridade de uma tradição que se recebe dos seus mestres e que, por sua vez, se transmite indiscutida. (...) o ideal da cultura clássica é, em suma, simultaneamente anterior e transcendente a toda a especificação técnica. Anterior: o espírito uma vez formado é uma força admirável, perfeitamente livre, totalmente disponível não importa que tarefa particular. (...) Por outro lado, o ideal clássico transcende a técnica: humano à partida, o homem cultivado, mesmo se se torna um especialista altamente qualificado, deve preocupar-se em permanecer antes de tudo um homem." Henri-Irénée Marrou

A educação romana

"[A educação romana] Reduzia-se, na época arcaica, como em todas as sociedades de nível idêntico, à simples transmissão dos gestos rituais como das técnicas tradicionais necessárias à prática da agricultura e ao ofício das armas. Depois, foi sempre limitada a mui pouco: ensinava-se a criança a ler, escrever e contar; ensinava-se-lhe a lei das Doze Tábuas (...), e parece que essa instrução elementar foi comumente espalhada. Os filhos das grandes famílias instruíam-se, em seguida, nas coisas da guerra, nos campos, e nas coisas da política assistindo às sessões do Senado. A cultura propriamente dita não se fez desejável senão quando Roma, pela metade do século III, já adentrada no caminho das conquistas, tendo submetido especialmente a região helenizada da península itálica, sentiu que faltava alguma coisa à sua glória para que igualasse, nesse domínio, os povos que vencera. Após a queda de Tarento (272), começou a acolher-se à escola desses povos. Pedagogos gregos foram empregados nas grandes famílias." René Hubert

"A Grécia vencida conquistou a fera vencedora". Horácio

"Segundo o conceito dos romanos, o orador era o homem por excelência. Numa fórmula conhecida, Catão definiu-o «como um homem de bem (*vir bonus*), hábil na arte de falar».

(...)

Nada de extraordinário, pois, que Quintiliano propusesse formar o futuro orador desde o berço, e que se preocupasse em escolher-lhe uma ama sem linguagem viciosa, «porque um vaso conserva sempre o perfume que recebeu em primeiro lugar». As funções que na sociedade moderna desempenham o púlpito, a imprensa, a tribuna, o foro, o congresso, a escola e também a universidade estavam reservadas naquele tempo ao orador. Como não prepará-lo desde o berço para o que ia ser a vida inteira? Um imperador que não soubesse expressar-se com eloquência parecia, só por isso, indigno

de reinar e, quando se soube que era Sêneca quem escrevia os discursos de Nero, foi um escândalo monstruoso.” Anibal Ponce

Texto para Análise : TEXTO 13

TEXTO 13

QUINTILIANO (±35 d.C - ±95 d.C)



M. F. Quintiliano

***De Institutione Oratoria* (±95 d.C)**

De que modo se reconhecem os talentos nas crianças e quais os que devem ser tratados

1. Trazido o menino para o perito na arte de ensinar, este logo perceberá sua inteligência e seu carácter ⁽¹⁾. Nas crianças, a memória é o principal índice de inteligência, que se revela por duas qualidades: aprender facilmente e guardar com fidelidade ⁽²⁾. A outra qualidade é a imitação que prognostica também a aptidão para aprender ⁽³⁾, desde que a criança reproduz a o que se lhe ensina, e não apenas adquira certo aspecto, certa maneira de ser ou certos ditos ridículos ⁽⁴⁾. 2. Não me dará

¹“Esta observação psicológica que Quintiliano aplica em toda sua obra, tanto a respeito dos alunos, como dos mestres, é um de seus mais felizes acertos.” Luzuriaga, *História da Educação e da Pedagogia*, trad. bras., São Paulo, Companhia Editôra Nacional, 1955, p. 73.

²A facilidade para captar e reter o que se ensina é uma das mais prometedoras características da inteligência. Cf. capítulo VII, nota nº 36, p. 202.

³O segundo sinal de bons dotes para o estudo é a docilidade em reproduzir os bons ensinamentos.

⁴Quintiliano acha que nem todas as tarefas necessitam da explicação e guia do mestre. Algumas realizam-se mesmo sem sua interferência, como memorizar e compor. É necessário deixar, com discrição, o aluno ir caminhando através de suas próprias forças.

esperança de boa índole uma criança que, em seu gosto pela imitação, não procurar senão fazer rir. Porque, primeiramente, será bom aquele que, na verdade, for talentoso; senão eu o julgarei antes retardado do que mau. O bom mesmo se afastará muito daquele lerdo e inerte. 3. Este meu (menino bom) compreenderá sem dificuldades aquelas coisas que lhe forem ensinadas e também perguntará algumas vezes; entretanto, mais acompanhará do que correrá à frente. Estes espíritos que, de bom grado, eu chamaria de precoces, não chegarão jamais à maturidade ⁽¹⁾. 4. Estes são os que facilmente fazem pequenas coisas e, levados pela audácia, imediatamente ostentam tudo o que podem; mas, o que podem, em definitivo, é o que se encontra a seu alcance imediato; desfilam palavras, umas após outras, com ar destemido; proferem-nas, sem nenhuma vergonha; não vão muito longe, mas vão depressa. 5. Não existe neles nenhuma força verdadeira, nem se apoiam totalmente em raízes profundas; como sementes esparsas à flor do solo, rapidamente se dissipam e, como pequenas ervas, amarelecem os frutos em suas hastes fracas, antes da colheita. Estas coisas agradam na infância, por causa do contraste com a idade; a seguir, o progresso pára e a admiração diminui. 6. Logo que tiver feito essas considerações, o mestre deverá perceber de que modo deverá ser tratado o espírito do aluno. Existem alguns que relaxam, se não se insistir com eles incessantemente. Outros se indignam com ordens; o medo detém alguns e enerva outros; alguns não conseguem êxito senão através de um trabalho contínuo; em outros, a violência traz mais resultados. Dêem-me um menino a quem o elogio excite, que ame a glória e chore, se vencido ⁽²⁾. 7. Este deverá ser alimentado pela ambição; a este a repreensão ofenderá, a honra excitará; neste jamais recearei a preguiça.

8. A todos, entretanto, deve-se dar primeiro um descanso, porque não há ninguém que possa suportar um trabalho contínuo; mesmo aquelas coisas privadas de sentimento e de alma, para conservar suas forças, são afrouxadas por uma espécie de repouso alternado ⁽³⁾; além do mais, o trabalho tem por princípio a vontade de aprender, a qual não pode ser imposta. 9. É por isso que aqueles cujas forças são renovadas e estão bem dispostos têm mais vigor e um espírito mais ardente para aprender, enquanto, quase sempre, se rebelam contra a coacção. 10. O gosto pelo jogo entre as crianças, não me chocaria; é este um sinal de vivacidade e nem poderia esperar que uma criança triste e sempre abatida mostre espírito activo para o estudo, pois que, mesmo ao tempo deste ímpeto tão natural a esta idade, ela permanece lânguida ⁽⁴⁾. 11. Haja, todavia, uma medida para os descansos; senão, negados, criarão o ódio aos estudos e, em demasia, o hábito da ociosidade. Há, pois, para aguçar a inteligência das crianças, alguns jogos que não são inúteis ⁽⁵⁾ desde que se rivalizem a propor, alternadamente, pequenos problemas de toda espécie. 12. Os costumes também se revelam mais simplesmente entre os jogos, de modo que não parece existir uma idade tão tenra que não aprenda desde logo o que seja mau ou bom ⁽⁶⁾; mesmo porque a idade mais fácil para formar a

¹Desconfia das crianças-prodígio.

²Quintiliano percebia que é próprio desta idade primeira atrever-se a muitos empreendimentos, gozar com os descobrimentos, lançar-se ao esforço com valentia e optimismo.

³A necessidade de descanso não é somente uma exigência física, senão em caso de trabalho intelectual, um imperativo psíquico que não pode ser esquecido.

⁴A criança que se entrega espontaneamente ao jogo demonstra saúde. Modernamente, os psicólogos emprestam grande importância ao jogo considerando-o como "uma ocupação muito séria" para a criança. É por meio dele "que se faz grande parte do trabalho da infância". Arthur J. Jersild, *Psicologia da criança*, trad. bras., Belo Horizonte, Editora Itatiaia Limitada, 1966, p. 453.

⁵Aprova os jogos dirigidos e de engenho.

⁶Um dos mais bem pensados princípios da pedagogia de Quintiliano é o de que nunca é demasiado cedo para iniciar a educação. Acha que os três primeiros anos da vida são aptos tanto para a formação dos costumes como para a do entendimento. É uma posição singular dentro da Antiguidade que não admitia a instrução antes dos sete anos de idade. Os primeiros conhecimentos dependem da memória e essa já

criança é esta que não sabe simular e cede facilmente aos preceitos: quebra-se com efeito, não se endireita aquelas coisas que tomaram definitivamente um aspecto mau ⁽¹⁾. 13. Então, nada fazer com paixão, nada com arrebatamento, nada impotentemente; eis, de imediato, o aviso que é preciso dar à criança. Sempre se deve ter em mente o conselho virgiliano:

"Nos primeiros anos o hábito tem muita força" ⁽²⁾. 14. Na verdade, gostaria pouco que as crianças fossem castigadas, ainda que houvesse permissão, e Crisipo não desaprovava. Primeiramente, porque é baixo e servil e certamente uma injúria, o que seria lícito se se mudasse a idade ⁽³⁾. Além do mais, porque se alguém tem um sentimento tão pouco liberal que não se corrija com uma repreensão, também resistirá às pancadas como o mais vil dos escravos. Finalmente, não haverá mesmo necessidade desse castigo, se houver ao lado das crianças um assistente assíduo de estudos. 15. Mas, hoje é geralmente a negligência dos pedagogos que parece continuar entre as crianças; porque não as forçam a bem fazer, punem-nas porque não fizeram. Enfim, se coagirdes uma criança com pancadas, que fareis para o jovem que, por outro lado, não terá nada a temer e que deve aprender coisas mais importantes ⁽⁴⁾? 16. Acrescente-se que muitas coisas vergonhosas e quase humilhantes de serem ditas aconteceram às crianças a serem castigadas, muitas vezes por dor e por medo; a vergonha confrange a alma, abate-a, leva-a a fugir e a detestar a própria luz. 17. Se já foi menor o cuidado em escolher os costumes dos vigilantes e mestres, é vergonhoso dizer em que acções infames homens nefandos cairão com o abuso deste direito de castigar; e este medo das pobres crianças dá também ocasião para o medo de outras. Não me demorarei nesta parte: o que se entende já é suficiente. Basta dizer isto: ninguém deve ter muitos direitos sobre uma idade demasiado fraca e exposta a ultrajes ⁽⁵⁾.

Se é necessário que se ensine de acordo com a natureza de cada um

1. Considera-se geralmente, e com razão, como um predicado do mestre notar diligentemente as qualidades de espírito dos alunos que está encarregado de formar, e saber para onde, de preferência, a natureza os conduz. Porque há nisto uma variedade incrível e a variedade de espíritos não é menor que a dos corpos.

2. É o que se pode também entender daqueles oradores que diferem tanto entre si pelo estilo, que não há um que se assemelhe a outro, ainda que a maior parte se comporte à imitação de seus autores favoritos. 3. Eis porque se tem geralmente julgado útil dirigir a instrução de maneira a ajudar, através dela, o desenvolvimento das disposições naturais e a favorecer, principalmente, a tendência inata dos espíritos. Da mesma forma que um perito mestre de palestra, entrando num ginásio cheio de crianças, depois de ter estudado de mil maneiras o corpo e o espírito delas, descobre

aparece antes dos sete anos.

Exactamente porque o caminho da virtude é difícil, é preciso favorecer seu desenvolvimento desde a mais tenra idade. Incentivar, de alguma maneira, sua vontade de agir recta e honradamente, tendo sempre em mente que "não parece existir uma idade tão tenra que não aprenda desde logo o que seja mau ou bom".

¹Os maus hábitos adquiridos na infância são mais difíceis de desterrar.

²Desde o começo, ensinar a criança a não trabalhar apaixonada ou desenfreadamente. E Quintiliano toma emprestado de Virgílio uma frase categórica.

³Afasta-se aqui de Crisipo, mestre da escola estoica a quem sempre segue, para condenar os castigos corporais que este não reprova.

⁴Se o mestre levasse as crianças a cumprir suas obrigações, não haveria necessidade de castigo.

⁵A pedagogia romana, assim como a grega, era severa e brutal. A férula era o meio normal para o mestre firmar sua autoridade. O mérito de Quintiliano está em reagir contra isso.

para qual tipo de luta cada uma deve ser preparada, 4. assim o professor de Eloquência, depois de ter estudado com sagacidade as disposições de espírito, seja num estilo simples e polido, seja num estilo acre, grave, doce, áspero, nítido e acomodado e prefira, principalmente, o estilo urbano, 5. assim também acomodará cada um naquele género que lhe é próprio, pois a natureza, se cultivada, adquire mais força enquanto que, conduzida para um caminho contrário às suas disposições, não produzirá resultados satisfatórios nos ramos em que é menos apta e, deixando-os de lado, mostra-se mais débil nisso. 6. Isto em parte me parece verdadeiro, da mesma forma que se é livre para exprimir-se um conselho, mesmo contrário às ideias correntes, desde que apoiado na razão. É absolutamente necessário observar as qualidades próprias do espírito. 7. Ninguém me afastará desse pensamento que tais coisas devem ser levadas em conta para escolherem-se os estudos aos quais cada um se deverá aplicar. Com efeito, haverá um mais idóneo para a História, outro mais afeito à Poesia, outro ainda mais útil ao estudo do Direito e outros, talvez, devam ser enviados para o campo. Assim, o professor de Ginástica designará uns para a corrida, outros para o pugilato, para a luta ou qualquer outro combate atlético que são próprios dos jogos sagrados. 8. Na verdade, aquele que se destinar ao *fatum* deve trabalhar não em uma determinada parte, mas em todas as que são de sua arte, mesmo naquelas que lhe pareçam muito difíceis. Realmente, a doutrina será totalmente vazia, se a natureza for suficiente por si só.

9. Se censurarmos asperamente um espírito corrupto e orgulhoso, como é a maioria, por causa disso o abandonaremos? Se é magro e despido não o alimentaremos e vestiremos? Se algumas vezes é permitido cortar alguma coisa por que não é permitido acrescentar? 10. Eu não luto contra a natureza ⁽¹⁾. Penso que não se deve negligenciar o que é bom se for inato, mas aumentar e crescer o que lhe falta ⁽²⁾. Na verdade, Isócrates, aquele ilustríssimo professor, cujos escritos atestam as suas qualidades de espírito, tanto quanto seus discípulos atestam sua qualidade de professor, quando julgava Éforo e Teopompo ⁽³⁾, dizia que uns têm necessidade de freios, outros de esporas ⁽⁴⁾. Considerou que seu ensinamento devia favorecer a fleuma nos mais lentos e a rapidez nos mais velozes? ou julgou que as duas naturezas ganhariam mais combinando-se?

12. Entretanto, admito que os espíritos medíocres devem ser tratados como tais e conduzidos somente para aquilo a que a natureza os chamou; assim, pois, farão bem a única coisa de que são capazes ⁽⁵⁾. Se, porém, a natureza mostrar-se mais liberal e justificar a esperança de formar-se um orador, não se deve omitir nenhuma virtude de eloquência. 13. Porque mesmo se, como é certo, nosso aluno tem mais inclinação para um lado, não será entretanto absolutamente rebelde aos outros e, pela aplicação, poderá sair-se tão bem nestes como naqueles onde é, por natureza, excelente ⁽⁶⁾. Se o mestre de

¹Por pertencer à corrente estoíca, Quintiliano professa uma confiança ilimitada nas possibilidades e bondade da natureza.

²O ensino jamais deverá despojar a natureza do que for valioso: seu papel será o de reforçá-la e completá-la.

³Éforo foi historiador grego, nascido nos primeiros anos do século IV a. C., morrendo em 334. Teopompo foi um poeta cómico grego do fim do século V e começo do século IV a. C., contemporâneo de Aristófanes. Éforo e Teopompo foram os mais distintos discípulos de Isócrates. Este, caracterizando o espírito pesado de Éforo, dizia que tinha necessidade de esporas, enquanto Teopompo carecia de bridade.

⁴Quintiliano mostra como conduzir os diversos tipos de temperamento para obter deles o máximo rendimento.

⁵As relações entre *natureza* e *arte*, *inteligência* e *doutrina* devem resolver-se através de um acoplamento hierárquico que, em primeiro lugar, subordina a arte à natureza.

⁶O início do processo educativo supõe uma selecção que exclua, com bondade, porém com firmeza, os incapazes. Esta selecção deverá ser regulada por uma cuidadosa prudência, já que somente em casos

Ginástica começar a formar um pancraciasta ⁽¹⁾, não lhe ensinará tão-somente a ferir com o punho ou com o pé, ou a prender certos adversários no meio do corpo; ensinar-lhe-á, certamente, todos os procedimentos dessa luta. Haverá, talvez, quem não possa fazer alguns desses exercícios; então deverá aplicar-se principalmente no que for capaz.

14. Mas devem ser evitadas estas duas coisas: uma, não tentar fazer o que se não possa fazer; outra, não afastar o jovem daquilo que ele faz com perfeição, para aplicá-lo em outra coisa na qual é menos hábil. Mas se houver alguém que ensine, lembre-se daquele velho, Nicóstratos, que, no que diz respeito à sua arte, usava sempre o mesmo modo de ensinar e transformava o atleta naquilo que ele próprio foi: invencível na luta e no pugilato, dois exercícios nos quais obtinha a vitória num mesmo dia.

15. E com muita razão, quanto cuidado deve tomar o mestre para formar o futuro orador! Realmente, não é suficiente falar apenas com concisão, subtileza ou veemência, da mesma maneira que não é suficiente a um mestre de canto sobressair-se unicamente nos sons agudos, médios ou graves, e até mesmo em pequenas fracções desses tons. Na verdade, a eloquência é como a cítara: não será perfeita a não ser que todas as cordas estejam bem afinadas, desde a mais baixa até a mais alta ⁽²⁾.

Quintilien, *Institution Oratoire*, I, texte revu et traduit par Henry Bornecque, Paris, Editions Garnier Frères, 1954, pp. 45 a 51 e 211 a 217. (Tradução portuguesa in ROSA, Maria da Glória de, *A História da Educação através dos textos*, Cultrix, S. Paulo, 1971, pp. 76-83)

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

A "Paideia" helenística

1. Em que medida foi Alexandre Magno o continuador de um processo iniciado por seu pai? Que processo?

2. Sob Alexandre Magno, que tipo de relação se estabelece entre a civilização dos vencedores e a civilização dos vencidos? Que civilização daí resulta? Onde tem a sua capital?

excepcionais o mestre achar-se-á ante indivíduos totalmente rebeldes à educação.

¹O termo vem de *pancratium*, do latim, *pangkration*, do grego. Combate ginástico que compreende a luta e o pugilato. O *pancrácio* foi introduzido nos jogos olímpicos da XXVIIIª olimpíada. Tinha-se o direito de empregar nele todos os recursos da luta: pressão dos braços, camba-pé, murros e pontapés. Mas os adversários tinham os punhos nus, sem luvas; era proibido morder. A luta continuava mesmo quando os dois atletas tinham rolado em terra e até que um deles se confessasse vencido. Este exercício era perigoso e, por vezes, mortal. Popular na Grécia, foi usado durante muito tempo em Roma no tempo de Calígula.

²Convém lembrar que para Quintiliano, bem como para o pensamento romano da época, a educação do orador, realizada através da Retórica, é a do homem mais excelente que se possa imaginar, uma vez que a profissão do orador aparece também como a mais formosa de quantas possa contribuir para o progresso da nação. Para Quintiliano, e todos os estóicos, a aptidão verdadeiramente racional é o exercício da virtude. Daí, a Retórica não estará de acordo com a razão, se não orientar formalmente para o bem.

3. Quais os principais traços característicos da civilização que emerge após a morte de Alexandre Magno?
4. Qual o ideal educativo do mundo helenístico? Em que consistia a “enkyklios paideia”?
5. Como se exprimem o verbalismo e o formalismo característicos da educação helenística?
6. O que resulta em termos educativos do facto de neste período se considerar que a verdade já foi dita pelos “clássicos”?
7. Quais as principais características da educação helenística ao nível da educação “primária”? E da “secundária”? E da superior?
8. De que forma se expressa a privatização da “alta cultura” no mundo helenístico?

A educação romana

9. Quais as fases de evolução da educação em Roma?
10. Em que medida as distintas realidades sociais e políticas de cada uma dessas fases da história de Roma determinaram diferentes necessidades e diferentes possibilidades educativas?
11. Quais as figuras mais relevantes da pedagogia romana, representantes de cada uma dessas fases? Por que o são?
12. Quais são os traços fundamentais do pensamento pedagógico de Quintiliano tal como exposto na obra *De Institutione Oratoria*? O seu significado na altura em que foi formulado tem alguma afinidade com o que a sua análise pode ainda hoje representar para nós?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

12. "Educação helenística", "Educação Romana", "Humanismo".

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares/ Actividades de remediação)

- CLAUSSE, Arnould, *A Relatividade Educativa, esboço de uma história e de uma filosofia da escola*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976, pp. 20-41.
- HUBERT, René, *História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1967, p. 21-25.
- LARROYO, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, Editora Mestre Jou, S. Paulo, 1970, pp. 185-235.
- MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965, pp. 151-450.

PONCE, Anibal, *Educação e luta de classes*, Editorial Vega, Lisboa, 1979, pp. 71-100.

2. O cristianismo

2.1. Novo ideal educativo e novas instituições de ensino.

2.1.1. O período apostólico.

2.1.2. O período patrístico.

Resumo: A civilização ocidental caracteriza-se, antes de mais, por ser cristã naquilo que a determinou no essencial, mesmo se vive desde há algumas décadas um fenómeno de descristianização massiva, com uma grande parte dos seus novos membros a não receberem, ao contrário do que sucedeu durante séculos, uma educação de base cristã, para além de viverem em sociedades nas quais a crença religiosa foi relegada para o plano das consciências individuais e deixou de ser uma herança sociológica indiscutível. Estas novas circunstâncias – que não são uma novidade na História, pois tempos houve em que as crianças do século III e IV deixaram de conhecer os deuses romanos venerados pelos seus pais e avós... – devem ser tidas em conta na hora de fazermos o balanço do que representou o cristianismo em termos educativos e pedagógicos para o Ocidente.

A braços com a definição da ortodoxia e sua clarificação no diálogo com a cultura antiga, os cristãos dos primeiros séculos, geralmente perseguidos até Constantino, preocuparam-se fundamentalmente com a educação cristã apenas na vertente do catecumenato criando escolas de “catequese” e escolas de catequistas. De facto, no período apostólico e no período patrístico, confiam às instituições do Império a educação mundana dos seus filhos, limitando-se a levantar objecções no sentido de corrigir o que ofendia a sua fé. O episódio que representou a legislação escolar do imperador Juliano – proibindo os cristãos de ensinarem nas escolas do Império – é apenas a principal evidência das dificuldades com que o cristianismo se impôs no terreno da educação pública, e tanto mais significativo quanto ele se situa no ano 362, ou seja, cinquenta anos após o Édito de Constantino e com quase quatro séculos de história cristã.

Objectivos:

- Conhecer a forma como o cristianismo emergiu no seio do judaísmo, compreendendo em que residiu a ruptura bem como aquilo em que mantêm afinidade.
- Compreender a delicada situação do cristão dos primeiros séculos aguardando para breve a Segunda Vinda de Cristo e terminando por de “apocalíptico” se converter em “integrado”, mormente graças ao Édito de Constantino.
- Compreender como o cristianismo levou os seus primeiros séculos num processo de fundação e definição doutrinária em que a nova fé tem como principal interlocutor a filosofia grega. Entender o papel dos *Padres da Igreja* nesse âmbito.
- Identificar os principais pontos de influência da fé cristã no terreno educativo e pedagógico.
- Analisar a doutrina defendida por Clemente de Alexandria em *O Pedagogo*, protótipo da apropriação cristã da filosofia grega, neste caso, em considerações acerca da educação ideal que deve ter Cristo como único Mestre.

- Analisar a “doutrina da iluminação divina” exposta por Santo Agostinho em *O Mestre*, exemplo bem claro das dificuldades de conciliação entre alguns aspectos da fé cristã e elementos fundamentais da cultura antiga.
- Compreender o significado pedagógico da “doutrina da iluminação divina” enquanto intermediação entre uma teoria do conhecimento e uma teoria da relação educativa.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“Não há religião nenhuma que, mais do que o cristianismo, faça participar a educação na obra da salvação, faça da educação um instrumento da salvação. A natureza humana foi manchada pela queda. A educação (...) constitui para o cristianismo o conjunto dos meios pelos quais é possível agir sobre uma natureza, para a ajudar a conseguir a sua salvação. (...) O cristão recusa a natureza e não espera encontrar a sua felicidade neste mundo. Ele não dispõe de outro meio a não ser a educação para seguir a via da salvação”. Jacques Ulmann

“A natureza humana foi manchada pela queda. (...) A natureza, abandonada aos seus próprios meios, está desamparada (...). A educação ganha então todo o seu significado. Ela constitui para o cristianismo o conjunto dos meios através dos quais é possível agir sobre uma natureza, para a ajudar a conseguir a sua salvação desenvolvendo os germens do Bem que o amor de Deus pelos homens introduziu neles e lhes permitiu desenvolver. O fim da educação sendo o de assegurar ao homem o seu destino superior, e não podendo este destino ser atingido sem educação, esta vai revestir-se para o cristianismo de uma importância verdadeiramente fundamental”. Jacques Ulmann

"A alma e o corpo nunca foram postos no mesmo plano pelo cristianismo. A alma foi sempre tida pelo cristianismo como superior em dignidade e valor. Mas a alma e o corpo também nunca foram dissociados, como muito frequentemente se pretende." Jacques Ulmann

“Os primeiros cristãos viveram no ambiente cultural do mundo helenístico e frequentaram as escolas instituídas pelo governo imperial ou mantidas pelos mestres particulares e, no Ocidente, viveram das tradições romanas como qualquer outro cidadão do Império, ainda que se distinguissem pelas suas convicções e pelas suas práticas religiosas que, nos primeiros séculos, os tornaram vítimas da incompreensão e das perseguições dos imperadores”. Ruy Afonso da Costa Nunes

“(...) foi exactamente o alto feito educacional de Clemente de Alexandria, nas pegadas do mártir São Justino, ter concorrido para harmonizar a paidéia grega com o espírito cristão, a filosofia pagã com o Evangelho, procurando demonstrar que a filosofia não é “pagã” por natureza, mas uma decorrência da natureza intelectual do ser humano e, por conseguinte, uma dádiva de Deus ao homem, como as artes e as ciências, dons subjectivos, mas dons como os bens externos representados pela variedade e pela beleza das criaturas, como o mar, as montanhas, as flores e as estrelas.

Com esta convicção, Clemente de Alexandria aprofunda a ideia de São Justino quanto ao Logos que se fez homem e é o princípio de toda a sabedoria, e procura demonstrar que a plenitude da razão e da vida espiritual só se encontram na vida cristã”. Ruy Afonso da Costa Nunes

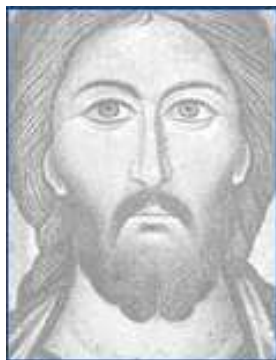
“Quando rastreamos os textos agostinianos à procura do seu pensamento a respeito da aprendizagem, três conclusões, parece-nos, acabam por se nos impor. Primeiro, advertimos que o santo Doutor evoluiu intelectualmente quanto a esse tema, tendo de início se deixado enlevar pela doutrina platónica da reminiscência, mas sem a haver adotado jamais em toda a amplitude, uma vez que depois do Baptismo renunciou definitivamente à admissão da preexistência da alma, que na concepção platónica justifica a doutrina da reminiscência. Essa posição filosófica foi superada por Santo Agostinho com a sua doutrina da Iluminação.

A segunda conclusão que se nos impõe é a de que a doutrina da Iluminação já se insinuava para Agostinho através dos textos bíblicos, patrísticos e filosóficos, sendo esta influência filosófica marcadamente neoplatónica. Por fim, a terceira conclusão a que se chega naturalmente é a de que para Santo Agostinho só Deus é Mestre e que os professores, na realidade, nada ensinam, limitando-se a provocar os estudantes, a motivar os alunos para o conhecimento.” Ruy Afonso da Costa Nunes

Textos para Análise : TEXTO 14 e TEXTO 15

TEXTO 14

CLEMENTE DE ALEXANDRIA (150-215)



Cristo, O Pedagogo, segundo Clemente de Alexandria

VII. O Pedagogo e sua pedagogia

Mostramos já que somos todos chamados filhos pela Escritura e que, além do mais, assim que nos propomos a seguir Cristo, recebemos o nome alegórico de "filhinhos" e que só o pai do Universo é perfeito – porque o Filho está nele, e o Pai está no Filho¹. Se seguimos nosso plano, devemos agora expor qual é o nosso Pedagogo:

¹Em outro local da obra, Clemente já dissera que a Pedagogia é “a formação dos filhos, como o seu nome indica. Resta a considerar quais são estes filhos dos quais a Escritura fala assim simbolicamente e, em

chama-se Jesus¹. Algumas vezes, ele se dá o nome de "pastor" e diz: "Eu sou o bom pastor"²; faz uma comparação com os pastores que guiam suas ovelhas e Ele, o Pedagogo, que guia seus filhos – o pastor pleno de solicitude para com todos os filhinhos, porque estes últimos, na sua simplicidade, são chamados alegoricamente de ovelhas. "E todos, está escrito, serão um só rebanho e haverá um só pastor"³. O Pedagogo é, pois, naturalmente, o Logos porque nos conduz, a nós, seus filhos, para a salvação. Assim, o Logos disse muito claramente pela boca de Oséias: "Eu sou vosso educador"⁴. Quanto à pedagogia, é a religião: ela é ao mesmo tempo o ensinamento do serviço de Deus, educação em vista do conhecimento da verdade e boa formação que conduz ao céu.

O nome "Pedagogia" abarca realidades múltiplas: pedagogia de quem recebe directriz e instrução; pedagogia de quem dá direcção e ensinamento; pedagogia, em terceiro lugar, a formação concebida ela mesma; pedagogia ainda as matérias ensinadas, como, por exemplo, os preceitos⁵. Quanto à pedagogia de Deus, é a indicação do caminho recto da verdade em vista da contemplação de Deus, a indicação de uma santa conduta numa eterna perseverança. À imagem do general que dirige sua falange, vigiando pela salvação de seus mercenários, ou do piloto que manobra seu barco com vontade de salvar seus passageiros, o Pedagogo indica às crianças um modo de vida salutar, através da solicitude para conosco; de uma maneira geral, tudo que podemos racionalmente pedir a Deus⁶, obteremos obedecendo ao Pedagogo. Ora, não é sempre que o piloto cede aos ventos; algumas vezes, entretanto, ele avança a proa e enfrenta as borrascas; da mesma maneira o Pedagogo não submete sempre o filho aos ventos que sopram em nosso mundo e não o empurra na direcção deles, como o barco, porque ele se esfacela numa vida animalesca e licenciosa; é somente quando é empurrado pelo sopro da verdade que, bem equipado, o Pedagogo se apoia, com todas as suas forças, sobre as barras do leme do filho – quero dizer: "suas orelhas"⁷ – e isto, até o momento onde Ele fará aportar o filhinho, são e salvo, ao porto celeste. Porque se a educação herdada de nossos pais – como nós assim dizemos – passa depressa, a formação recebida de Deus é uma aquisição eterna⁸. O pedagogo de Aquiles, diz-se, era Fénix; o dos filhos de Cresos, Adrasto; o de Alexandre, Leónidas; o de Felipe, Nausito. Mas, o

seguida, propor-lhes o Pedagogo. Os filhos somos nós". *Le Pédagogue*, I, Introduction et notes de Henri-Irénée Marrou, Paris, Les Éditions du Cerf, 1960, p. 133.

¹Clemente usa aqui o nome de Jesus, em lugar de falar simplesmente do Verbo.

²*São João*, X, 14.

³*São João*, X, 16.

⁴*Os.*, V, 2. A passagem de Oseias significa: "vou castigá-los a todos". Clemente jogou com a ambiguidade dos termos; aproximou o *masar* do hebreu ("castigo", "punição", de carácter pedagógico) à *paidéia* do grego.

⁵Aqui o ensinamento do pedagogo é puramente moral.

⁶"E tudo o que pedirdes ao Pai em meu nome, vo-lo farei, para que o Pai seja glorificado no Filho." *São João*, XIV, 13.

⁷Existem a respeito textos pitorescos de origem egípcia: "As orelhas do adolescente estão colocadas nos seus ombros; ele escuta quando apanha". "Tu me educaste quando eu era criança", declara a seu mestre o aluno reconhecido; "tu me batias nas costas e tua doutrina penetrava em minhas orelhas". Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Editions du Seuil, 1955, p. 22.

⁸Clemente procura definir a função do pedagogo: conduzir a criança para um tipo de vida, calcado num caminho que levará à salvação. O pedagogo dá conselhos sobre a maneira de comportar-se em casa, continua sua instrução através de conversas familiares, antes de introduzir seu aluno na escola do mestre. "Da mesma maneira que para os males do corpo tem-se necessidade do médico, para isto em que a alma é fraca é preciso um pedagogo, porque ele cura nossas paixões: iremos, em seguida, ao mestre que nos guiará, preparando nossa alma para torná-la pura, a fim de que possa acolher os conhecimentos, fazendo-a capaz de receber a revelação do Logos. Então, empenhado de conduzir-nos à perfeição, pela marcha ascendente da salvação, o Logos, que é em tudo amigo dos homens, põe em acção um bem feito programa para dar-nos uma educação eficaz: primeiramente, nos converte; em seguida, educa-nos como um pedagogo; em último lugar, ensina-nos." Clément D'Alexandrie, *op. cit.*, p. 113.

primeiro, Fénix, era um mulherengo¹; o outro, Adrasto, um banido²; Leónidas não suprimiu o orgulho do Macedónio³, da mesma forma que Nausito não curou o homem de Pela de sua bebedeira e o Trácio Zópiro não logrou êxito em refrear a libertinagem de Alcibiades. É verdade que Zópiro era um escravo resgatado pelo dinheiro⁴ e que Sikino, o pedagogo do filho de Temístocles, era um doméstico preguiçoso⁵: conta-se que ele dançava e inventou uma dança apelidada sikiniana. Não ignoramos menos os pedagogos dos persas, chamados "reais": escolhidos pelos seus méritos, em número de quatro, entre todos os persas, os reis deste país propunham-nos a seus filhos; mas estes não aprenderam com eles senão a atirar com o arco⁶; em contrapartida, desde sua puberdade, estas crianças tinham relações com suas irmãs, sua mãe e com inúmeras mulheres, legítimas ou concubinas, treinadas que eram à vida sexual como varões!

Nosso Pedagogo é o Santo Deus Jesus, o Logos que conduz a Humanidade inteira; nosso pedagogo é Deus, Ele próprio, que ama os homens. No Cântico, o Espírito Santo fala assim deles: "Ele (o Senhor) encontrou-o (Jacob) numa terra deserta, na solidão ululante dos lugares ermos; cercou-o e cuidou dele, guardando-o como a pupila de seus olhos. Como a águia que provoca seus filhos a voar, esvoaçando sobre eles, (assim o Senhor) estendeu suas asas e o tomou, e o levou sobre suas asas. Só o Senhor foi o seu guia, e nenhum outro deus estava com ele"⁷. É de maneira clara, penso, que a Escritura designa assim o Pedagogo, descrevendo a formação que nos dá. Em outro lugar, falando em seu próprio nome, Ele se reconhece a si mesmo como o Pedagogo: "Eu sou o Senhor teu Deus, que te fiz sair do Egipto"⁸. Quem, pois, tem o poder de conduzir para dentro ou para fora, senão o Pedagogo? Este apareceu a Abraão e disse-lhe: "Eu sou o Deus Todo-Poderoso. Anda em minha presença e sê perfeito"⁹; e tornou-o, pouco a pouco, seu filho fiel, segundo uma salutar pedagogia, dizendo-lhe: "... sê perfeito, estabelecerei minha aliança entre mim e tua descendência"¹⁰; há uma

¹Conversando com Aquiles, diz-lhe Fénix: "... longe de ti, querido filho, eu não quedaria, ainda que um deus me promettesse pessoalmente apagar a velhice, tornar-me jovem e robusto, como eu era quando, pela primeira vez, deixei a Hélade de formosas mulheres, fugindo à cólera de meu pai Amintor, filho de Órmeno. Zangara-se comigo *por amor de uma concubina de formosos cabelos, que ele amava, desprezando minha mãe*". Homero, *Iliada*, trad. bras., São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1961, p. 165. Grifos nossos.

²Adrasto, filho de Talau e Lisímaca, (filha de Abante e Pólipo de Sicione), neto de Biante, bisneto de Amitáon. A lenda no-lo apresenta, habitualmente, como rei de Argos, onde, ao mesmo tempo, dominam três estirpes: Os Biandites, os Melampodides e os Prétides. Acontece, porém, que num tumulto, Talau é morto pelo Melampodide Anfiarau. Adrasto foge, então, para junto de Pólipo em Sicione, e quando este morre, sem descendência masculina, torna-se seu herdeiro.

³Havia, naturalmente, muitas pessoas encarregadas de cuidar dele (Alexandre), com os títulos de governantes, pedagogos, professores; a todos presidia Leónidas, homem de carácter austero, parente de Olímpias; ele não rejeitava o nome de pedagogo, encargo honroso e brilhante, mas os outros, por causa de sua dignidade e parentesco, chamavam-lhe governante e preceptor de Alexandre." Plutarco, *Vidas, Alexandre V*, trad. de Jaime Bruna, São Paulo, Editora Cultrix, MCMLXIII, p. 141.

⁴"Pour toi au contraire, Alcibiade, Périclès t'a donné comme gardien, dans ton enfance, un de ses esclaves que l'âge rendait tout à fait inutilisable, Zopyre le Trace". Platon, *Oeuvres Complètes, Alcibiade*, Tome I, 122 b, texte établi et traduit par Maurice Croiset, Paris, Société d'Édition "Les Belles Lettres", 1953, p. 90.

⁵"Thémistocle, alors, voyant que l'opinion des Péloponnésiens allait prévaloir sur la sienne, sortit sans qu'on s'en aperçut du conseil et expédia au camp des Mèdes un homme sur une barque, à qui il prescrivit ce qu'il aurait à dire. Cet homme avait nom de Sikinnos, il était de la maison de Thémistocle et pédagogue de ses fils." Hérodote, *Histoires*, VIII, 75, texte établi et traduit par Ph. – B. Legrand, Paris, Société d'Édition "Les Belles Lettres", 1953, p. 74.

⁶Mas, Clemente esquece-se de que eles ensinavam também a não mentir.

⁷*Deut.*, XXXII, 10, 11 e 12.

⁸*Êx.*, XX, 2.

⁹*Gén.*, XVII, 1.

¹⁰*Gén.*, XVII, 2 e 7.

comunicação, pelo mestre, de sua amizade. É evidente que Ele foi, da mesma maneira, o pedagogo de Jacob; diz-lhe: "Eu estou contigo, para te guardar onde quer que fores, e te reconduzirei a esta terra, e não te abandonarei, sem ter cumprido o que prometi"¹. E a narrativa acrescenta que combatia com ele: "Jacob ficou só; e veio alguém que lutou com ele até o romper do dia"². Era Ele o homem que combatia, que lutava a seu lado, que treinava Jacob contra o mal. E como o Logos era uma vez, o treinador de Jacob e o pedagogo da Humanidade, a Escritura diz: "Jacob perguntou-lhe: "Peço-te que me digas qual é o teu nome". - "Por que me perguntas o meu nome?" respondeu Ele"³. Com efeito, Ele reservou o nome novo para o povo jovem, muito pequeno.

O Senhor Deus estava ainda sem nome, porque não se havia transformado em homem. Portanto, Jacob deu àquele lugar o nome de Visão de Deus, "porque, disse ele, eu vi a Deus face a face, e conservei a vida"⁴. A face de Deus é o Logos, através do qual Deus se veste de luz e revela-se. E foi, então, que Jacob recebeu o nome de Israel, logo que viu o Senhor Deus. Foi Deus, o Logos, o Pedagogo, que numa outra vez, mais tarde, disse-lhe: "Não temas descer ao Egito"⁵. Vêde como o Pedagogo segue o homem justo, como também treina o homem que se exercita, ensinando-lhe a vencer o adversário através de estratégias.

É ainda Ele, certamente, que ensina a Moisés o papel de Pedagogo. O Senhor diz-lhe, com efeito: "Aquele que pecou contra mim, este apagarei do meu livro. Vai agora e conduze-o (o povo) aonde eu te disse"⁶.

Por estas palavras, ensina sua pedagogia. Porque era Ele o Senhor que, por intermédio de Moisés, era, na realidade, o pedagogo do povo antigo, enquanto é, em pessoa, o guia do novo povo, face a face⁷.

"Vê agora", diz ele a Moisés, "meu anjo marchará diante de ti"⁸, colocando-o diante dele para ensiná-lo, e guiá-lo o poder do Logos. Mas, seu papel de Senhor Ele se Lhe reserva, dizendo-lhe: "No dia de minha visita, eu punirei seu pecado"⁹, que significa: no dia em que Eu for instituído como juiz, far-lhes-ei pagar o preço de suas faltas. Porque Ele é, ao mesmo tempo, o Pedagogo e o juiz que dita os julgamentos contra aqueles que transgridem seus mandamentos; em seu amor pelos homens, o Logos não deixa sob silêncio seus pecados; ao contrário, Ele os reprova a fim de que eles se convertam. "O Senhor quer o arrependimento de pecador mais que sua morte"¹⁰. E nós, como filhinhos, enquanto ouvimos falar das faltas alheias, temos medo de ser ameaçados de castigos iguais e abtemo-nos de faltas semelhantes. Qual era, pois, sua falta? É que "em sua cólera, eles mataram os homens, em seu furor, enervaram touros. Maldita seja sua cólera"¹¹. Quem, pois, nos poderá educar com mais amor que Ele?

¹Gén., XVII, 2 e 7.

²Gén., XXXII, 24.

³Gén., XXXII, 28 e 29.

⁴Gén., XXXII, 30.

⁵Gen., XLVI, 3.

⁶Êx., XXXII, 33.

⁷A expressão ajusta-se a São Paulo: "Hoje vemos como por um espelho, confusamente; mas então veremos face a face. Hoje conheço em parte; mas então conhecerei totalmente, como sou conhecido eu mesmo" *I. Cor.*, XIII, 12.

⁸Êx., XXXII, 34. Também está escrito: "Vou te enviar um anjo adiante de ti para te proteger no caminho e para te conduzir ao lugar que te preparei. Está de sobreaviso em sua presença, e ouve o que ele te diz. Não lhe resistas; pois ele não vos perdoaria vossa falta, porque meu nome está nele." *Ex.*, XXIII, 20 e 21.

⁹Êx., XXXII, 34.

¹⁰A expressão ajusta-se a várias passagens de *Ezequiel*: "Terei eu prazer com a morte do malvado? Não é antes que ele mude de proceder e que viva?" XVIII, 23. "Pois eu não sinto prazer com a morte de quem quer que seja! Converti-vos, e vivereis!" XVIII, 32. "Diz-lhe isto: por minha vida não me comprazo com a morte do pecador, mas antes com a sua conversão, de modo que tenha a vida", XXXIII, 11.

¹¹Gén., XLIX, 6 e 7.

Primeiramente, para o povo antigo, houve a antiga aliança; a Lei conduzia o povo como faz um pedagogo, no temor; o Logos era um anjo¹; mas, para o povo novo e jovem, uma nova e jovem aliança foi concluída, o Logos engendrou-a², o temor transformou-se em amor e este anjo místico, Jesus, foi dado à luz.

É sempre Ele, o mesmo Pedagogo, que dizia outrora: "... temerás o Senhor, teu Deus"³ e que nos recomenda agora: "Amarás o Senhor teu Deus"⁴. Assim a nós ordena Ele, igualmente: "cessai de fazer o mal, aprendei a fazer o bem. Respeitai o direito, protegei o oprimido"⁵. É minha nova aliança, gravada na antiga letra; assim, não se deve fazer objecção à novidade do Logos.

No livro de Jeremias, o Senhor disse: "Não digas: sou apenas uma criança"⁶, "antes que no seio fosses formado, eu já te conhecia; antes de teu nascimento, eu já te havia consagrado"⁷. Talvez esta palavra profética se enderece a nós, de forma modificada: já antes da criação do mundo⁸, éramos conhecidos de Deus como destinados à fé, mas não somos ainda senão filhinhos muito pequenos, porque a vontade de Deus acaba de cumprir-se; nós somos os recém-nascidos⁹, se se considera a eleição e a salvação.

Também acrescenta ele: "... te havia designado profeta das nações"¹⁰. Ele proclamava assim que Jeremias devia ser o profeta e que o título de "muito jovem" não devia ser sentido como uma objecção por aqueles que são chamados "filhinhos". A Lei é a antiga graça que o Logos nos deu por intermédio de Moisés¹¹.

Ela foi dada não por Moisés, pelo Logos. Moisés, seu servo¹², servia de intermediário; eis porque ela não durou senão algum tempo. "... a graça e a verdade vieram por Jesus Cristo"¹³. Observai as palavras que emprega a Escritura: para a Lei, ela diz somente que ela "foi dada"; mas, a verdade, que é uma graça do Pai, é obra eterna do Logos e a Escritura não diz mais que ela é "dada": ela *vem* por intermédio de Jesus, "e sem Ele nada foi feito"¹⁴. Moisés, então, cede de uma maneira profética, o lugar ao Pedagogo perfeito, o Logos; anuncia seu nome assim como sua pedagogia, e apresenta ao povo seu pedagogo, tendo entre as mãos os mandamentos da obediência: "O Senhor, teu Deus, te suscitará dentre os teus irmãos um *Profeta* como eu, saído de vossos irmãos"¹⁵. É Jesus, filho de Javé, quem designa simbolicamente Jesus, o filho de Deus. O nome de Jesus, assim designado por antecipação na Lei, é um esboço do Senhor. Moisés continua, em seguida a dar a ordem que será aproveitável para o povo:

¹Assim a Lei se nos tornou pedagogo encarregado de levar-nos a Cristo, para sermos justificados pela fé." *Gál.*, 111, 24.

²Escrevo-vos, filhinhos, porque conheceis o Pai. Escrevo-vos pois, porque conheceis o Príncipe. Escrevo-vos, moços, porque sois fortes e porque a palavra de Deus permanece em vós e porque tendes vencido o maligno." *I São João*, I, 14.

³*Deut.*, VI, 2.

⁴*Mat.*, XXII, 37 e *Deut.*, VI, 5.

⁵*Is.*, I, 17.

⁶*Jer.*, I, 7.

⁷*Jer.*, I, 5.

⁸"... Escolhendo-nos nele antes da criação do mundo, para sermos santos e irrepreensíveis diante de seus olhos". *Ef.*, I, 4. "... o Cordeiro Imaculado e sem defeito algum; aquele que foi predestinado antes da criação do mundo e que nos últimos tempos foi manifestado por vosso amor." *I Ped.*, I, 19 e 20.

⁹"... eleitos segundo a presciência de Deus Pai." *I Ped.*, I, 20.

¹⁰*Jer.*, I, 5.

¹¹*São João*, I, 17.

¹²Expressão bíblica: "Por isso o povo temeu o Senhor, e creu nele e em seu servo Moisés." *Êx.*, XIV, 31.

¹³*São João*, I, 17. I.

¹⁴*São João*, I, 23.

¹⁵*Deut.*, XVIII, 15 e 18.

"Mas o que recusar ouvir"¹ este profeta, ele o ameaça. É assim que nos anuncia profeticamente o nome do Pedagogo Salvador.

Assim, a profecia atribui-lhe uma vara²; é a vara do pedagogo, do chefe, símbolo de autoridade: aqueles a quem o Logos da persuasão não cura, a ameaça os curará; aquele a quem a ameaça não curar, a vara fá-lo-á; aqueles a quem a vara não curar, o fogo apossar-se-á deles. A Escritura diz: "Uma vara sairá do tronco de Jessé"³.

Considere-se a solicitude, a sabedoria e o poder do Pedagogo: "Ele não julgará pelas aparências e não decidirá pelo que ouvir dizer, mas Ele julgará os fracos com equidade e fará justiça aos pobres da terra"⁴. E, pela boca de David, diz: "O Senhor castigou-me duramente, mas à morte não me entregou"⁵; o fato de ter sido corrigido pelo Senhor e de tê-lo tido por pedagogo livra, com efeito, da morte.

O mesmo profeta diz: "Tu as governarás com ceptro de ferro"⁶. O Apóstolo, inspirado no mesmo movimento, escreveu aos Coríntios: "Que preferis? Que eu vá ter convosco com a vara, ou com a caridade e em espírito de mansidão?"⁷). A Escritura diz ainda por um outro profeta. "O Senhor estenderá desde Sião teu ceptro poderoso"⁸, e ainda, em outro lugar: "Vosso bordão" – o bordão do Pedagogo – "e vosso báculo são o meu amparo"⁹. Tal é o poder do Pedagogo: faz-se respeitar, chama e leva ao caminho da salvação.

XII. O Pedagogo, em disposições análogas às de um pai, utiliza-se de severidade e bondade

A conclusão de tudo que temos já exposto é de que nosso pedagogo, Jesus, deu-nos o esquema da vida verdadeira e calçou a educação do homem em Cristo. Sua característica própria não é de uma excessiva severidade nem tampouco um relaxamento excessivo sob o efeito da bondade: deu seus mandamentos imprimindo-lhes uma tal característica que nos permite executá-los.

É bem isto, parece-me, que primeiramente modelou o homem com a terra, que o regenerou pela água, que o fez crescer pelo espírito¹⁰, que o educou pela palavra, que o dirige por seus santos preceitos para adopção filial e salvação, e isto para transformar e modelar o homem da terra num homem santo e celeste, e para que seja assim plenamente realizada a palavra de Deus: "Façamos o homem à nossa imagem e semelhança"¹¹.

Cristo realiza plenamente esta palavra dita por Deus, enquanto os outros homens são entendidos no sentido de uma só imagem. Quanto a nós, filhos de um Pai bondoso, filhos de um Pedagogo, realizamos a vontade do Pai, escutamos o Logos, imprimimos em nós a vida realmente salutar de nosso Salvador. Praticando desde já

¹Deut., XVIII, 19.

²Material obrigatório do mestre, mais que do pedagogo propriamente dito. Lembrar que a escola antiga recorria, com frequência, aos castigos corporais.

³Is., IX, 1.

⁴Is., XI, 3 e 4.

⁵Salm., CCCXVII, 18.

⁶Salm., 11, 9.

⁷I Cor., IV, 21.

⁸Salm., CIX, 2.

⁹Salm., XXII, 4.

¹⁰"O Senhor Deus formou, pois, o homem do barro e da terra e inspirou-lhe no rosto um sopro de vida, e o homem se tornou um ser vivente." Gén., II, 7. Este texto é também citado em I Cor., XV, 45. Não se fala, pois, em água. Clemente introduz aí uma alusão ao baptismo.

¹¹Gén., I, 26.

sobre a Terra a vida celeste que nos diviniza¹, recebemos a unção da alegria sempre jovem, do perfume de pureza, considerando o modo de vida do Senhor como exemplo radioso de incorruptibilidade e segundo os traços de Deus². A Ele somente cabe o cuidado com isso e Ele se preocupa em considerar como, e de que maneira, a vida dos homens será melhor.

Para dar-nos uma vida simples e sem afectação, Ele nos propõe o modo de vida de um viajante, fácil de levar e fácil de deixar, para ir até a vida eterna e feliz³. Ensina-nos que cada um de nós é, por si mesmo, seu próprio tesouro de provisões. "Não vos preocupeis com o dia de amanhã"⁴, diz; aquele que se engaja no séquito de Cristo deve optar por uma vida simples, sem servidor, levada sem inquietações. Porque não é para um tempo de guerra, mas para um tempo de paz, que recebemos nossa educação. Em tempo de guerra, é preciso fazer muitos preparativos e o bem-estar reclama a abundância. A paz e o amor, ao contrário, estes dois irmãos simples e cordatos, não têm necessidade de armas nem de preparativos extraordinários: o Logos, tal é seu alimento, o Logos que recebeu a tarefa de mostrar o caminho e educar; Ele, junto do qual aprendemos a simplicidade, a modéstia, todo o amor à liberdade dos homens e do bem, quando para dizê-lo numa palavra – adquirimos a semelhança com Deus, através de um parentesco com a virtude. Trabalhai sem perder a coragem. Sereis o que não esperais e mesmo o que não poderíeis imaginar⁵. Da mesma forma que há um modo de vida dos filósofos, outro dos retores⁶, outro ainda dos lutadores, assim, igualmente, há uma nobre disposição da alma, concorde com uma vontade livre voltada para o bem, oriunda da pedagogia de Cristo. E para os actos de nosso comportamento, essa educação confere-lhe uma bela nobreza: marcha, repouso, alimentação, sono, leito, dieta e toda a educação; porque a formação do Logos, tal qual é, não tende ao excesso, mas à moderação.

É assim ainda que o Logos foi chamado Salvador, Ele que inventou para os homens estes remédios espirituais, a fim de dar-lhes um senso moral justo e conduzi-los à salvação; espera o momento favorável, denuncia os erros, mostra a causa das paixões, corta as raízes dos desejos irracionais, ordena o de que é preciso abster-se e traz aos doentes todos os antídotos salutares. Esta é a maior e mais real das obras de Deus: salvar a Humanidade.

Enquanto o médico não dá nenhum remédio para a saúde, os doentes queixam-se: como não teríamos nós o maior reconhecimento pelo divino Pedagogo, já que Ele não guarda silêncio, não negligencia assinalar as desobediências que conduzem à ruína, denunciando-as ao contrário, cortando os elos que conduzem a estas desobediências, e ensinando os preceitos convenientes à vida correcta? Tenhamos, então, por Ele, o maior reconhecimento. Porque o animal racional⁷, quero dizer, o homem, que diremos que deva fazer senão contemplar o divino? Mas, é preciso também, digo eu, contemplar a natureza humana e viver segundo as indicações da verdade, amando acima de tudo o Pedagogo e seus preceitos, porque eles concordam e se harmonizam entre si. Sobre este modelo, também nós, devemos harmonizar-nos ao Pedagogo e viver a vida verdadeira, fazendo a conciliação entre o Logos e nossos actos.

¹Clemente enfatiza a salvação, a divinização. Conseguir-se-á tal objetivo, na medida em que se imitar a vida de Cristo.

²Retoma ao tema da imitação de Cristo.

³Sugere um esquema de conduta.

⁴*Mat.*, VI, 34.

⁵Influência do estoicismo.

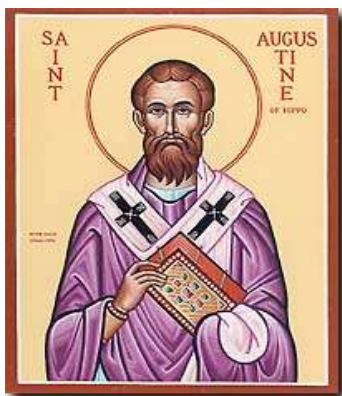
⁶Os dois tipos característicos da cultura intelectual antiga.

⁷Definição de homem, aceita por Clemente.

Clément D'Alexandrie, *Le Pédagogue*, L. I., Introduction et notes de Henri-Iréné Marrou, Paris, Les Éditions du Cerf, 1960, pp. 207 a 221 e 285 a 289. (Tradução portuguesa in ROSA, Maria da Glória de, *A História da Educação através dos textos*, Cultrix, S. Paulo, 1971, pp. 89-100)

TEXTO 15

SANTO AGOSTINHO (354-430)



O Mestre (De Magistro)

CAPÍTULO XII

[PALAVRA. SENSACÃO E INTELECÇÃO]

“AGOSTINHO – (...) todas as coisas que percebemos, ou as percebemos pelos sentidos do corpo ou pela mente. Denominamos as primeiras, sensoriais; as segundas, inteligíveis; ou para falar à maneira dos nossos autores, denominamos carnisais, as primeiras; espirituais, as segundas. Interrogados sobre as primeiras, damos resposta, se estão diante de nós essas coisas que sensoriamos; por exemplo, quando nos perguntam, estando nós a observar a lua nova, qual é ou onde se encontra. Neste caso, se aquele que pergunta o não vê, acredita nas palavras, e muitas vezes não acredita; aprender, de modo nenhum aprende, a não ser que também ele veja o que se lhe diz. Se assim for, aprende pelas coisas mesmas e pelos sentidos, e não já pelas palavras que ressoaram, pois as palavras que ressoaram ao que não está a ver, são as mesmas que ressoaram ao que está a ver.

Quando porém somos interrogados, não sobre os objectos que sensoriamos no presente, mas sobre aqueles que outrora sensoriámos, já não falamos então das próprias coisas, mas das imagens impressas em nós por elas, e confiadas à memória. Como podemos dizer verdadeiras essas coisas, estando a ver coisas falsas, ignoro-o em absoluto, se não é que narramos tê-las visto e sensoriado, e não que as vemos e sensoriamos. Trazemos assim essas imagens nos recessos da memória, como uma espécie de ensinamentos das coisas anteriormente sensoriadas, e contemplando-as no espírito, em boa consciência não mentimos quando falamos.

Esses ensinamentos porém são para nós. Efectivamente, aquele que ouve, se sensoriou e presenciou essas coisas, não as aprende pelas minhas palavras, mas ele mesmo as reconhece por meio das imagens que traz consigo. No caso porém de ainda as

não ter sensoriado, quem não compreenderá que ele propriamente não aprende, mas crê nas palavras?

Quando porém se trata de coisas que vemos por meio da mente, isto é, por meio do intelecto e da razão, falamos realmente de coisas que contemplamos presentes nessa luz interior da Verdade, de que é iluminado e goza aquele que se denomina «homem interior». Mas ainda então o nosso ouvinte, se também ele as vê por meio dessa visão íntima e pura, conhece pela sua contemplação o que eu digo, e não pelas minhas palavras.

Por conseguinte, ao dizer coisas verdadeiras, nem sequer o ensino a ele, que intui essas coisas verdadeiras, pois não é ensinado pelas minhas palavras, mas pelas coisas mesmas que lhe são manifestas, descobrindo-lhas Deus interiormente. E assim, se fosse interrogado sobre elas, também ele poderia responder. Que há de mais absurdo do que julgar ser ele ensinado pela minha locução, ele que se fosse interrogado, antes de eu falar poderia expor essas mesmas coisas? Com efeito, o facto de o interrogado negar alguma coisa, e urgido por outras perguntas a vir a admitir, como frequentemente acontece, isso deve-se à fraqueza da pessoa que contempla, a qual não é capaz de divisar nessa luz a totalidade dum assunto. Leva-se a fazê-lo por partes, ao interrogá-la sobre aquelas mesmas partes que constituem esse conjunto, ao qual ela não conseguia contemplar na totalidade. Se é levada a isso pelas palavras de quem a interroga, estas não são de ensino, mas de inquirição, e feita segundo a medida que tem a pessoa interrogada, de aprender interiormente.

É como se eu te perguntasse isto mesmo de que se está tratando, a saber, se nada se pode ensinar com palavras, e a questão te parecesse absurda à primeira vista, por não a poderes ver no seu conjunto. Neste caso, seria preciso interrogar segundo as forças que tens para ouvir interiormente esse Mestre. E assim eu diria: onde aprendeste aquelas coisas, que ao ouvir-me falar declaras que são verdadeiras, que estás certo delas, e garantes conhecer? Talvez me respondesses ter sido eu que as ensinei. Eu então acrescentaria: se te dissesse que tinha visto um homem a voar, porventura as minhas palavras deixar-te-iam tão certo, como se me ouvisses dizer que os homens sábios são melhores que os nescientes:

Com certeza negarias, respondendo que o primeiro não o acreditavas, ou que embora o acreditasses, o ignoravas; mas que o segundo o sabias com absoluta certeza.

Por aqui já entenderias certamente que nada aprenderas com as minhas palavras, nem quanto àquilo que tendo-o eu afirmado, tu ignorarias, nem quanto ao que sabias perfeitamente. Com efeito, interrogado tu sobre cada parte, jurarias até que a primeira te era desconhecida, e a segunda, conhecida. Quanto ao conjunto da questão a que nos referimos, e tu havias negado, reconhecerias a verdade do seu todo, quando conhecesses como claras e certas as partes de que ela consta, isto é, que todas as coisas de que falamos, ou o ouvinte ignora se são verdadeiras, ou não ignora que são falsas, ou sabe que são verdadeiras. Da primeira das três alternativas é próprio crer, ou opinar, ou duvidar; da segunda, contradizer e rejeitar; da terceira, confirmar. Em nenhum caso portanto se trata de aprender. Fica assim demonstrado que nem aquele que depois das nossas palavras, ignora um assunto, nem aquele que conhece ter ouvido falsidades, nem aquele que se fosse interrogado, poderia responder as mesmas coisas que se tinham dito, aprenderam nada com as minhas palavras.

CAPÍTULO XIV

[O MESTRE E A CONSCIÊNCIA]

AGOSTINHO – Proclamam acaso os professores que se aprenda e fixe o que eles pensam, e não as doutrinas mesmas, que eles julgam comunicar falando? Pois quem será tão estultamente curioso que mande o seu filho à escola, para que ele aprenda o que o professor pensa? Ora depois de terem [os professores] explicado por palavras todas essas doutrinas, que declaram ensinar, incluindo a da virtude e a da sapiência, então aqueles que são chamados discípulos, consideram consigo mesmos se se disseram coisas verdadeiras, e fazem-no contemplando, na medida das próprias forças aquela Verdade interior de que falámos. É então que aprendem. Tendo averiguado interiormente que foram ditas coisas verdadeiras, pronunciam louvores, ignorando que não louvam propriamente homens que ensinam, mas sim ensinados; se é que também esses professores conhecem o que dizem.

Os homens enganam-se, chamando mestres àqueles que o não são, porque geralmente entre o tempo da locução e o do conhecimento, não se interpõe nenhum intervalo; e dado que tais homens aprendem interiormente logo depois da insinuação de quem fala, julgam ter aprendido do exterior, por meio daquele que insinuou.

Sobre toda a utilidade das palavras, que se bem se considerar, não é pequena, indagaremos noutra altura, se Deus permitir. Por agora, adverti-te de que não lhes devemos atribuir mais importância do que é justo, de maneira a não acreditarmos apenas, mas começarmos também a entender com quanta verdade foi escrito, e com autoridade divina: «não chamemos mestre a ninguém na terra, pois que o único Mestre de todos nós está nos Céus» (*Mateus* 23, 8-10). O que quer dizer – nos Céus – Ele próprio o ensinará, Ele que também pelos homens, por meio de sinais e de fora, nos incita a que nos voltemos para Ele no nosso interior, para sermos ensinados. A vida venturosa é conhecê-lo e amá-lo. Todos proclamam que a buscam, mas poucos são os que podem alegrar-se de a ter verdadeiramente encontrado.

Queria agora me dissesse o que pensas de toda esta minha exposição. Se sabes que são verdadeiras as coisas que se disseram, também terias dito que as sabias, se fosses interrogado sobre cada afirmação particular. Vês portanto de quem as aprendeste; de mim, realmente não, a quem responderias tudo isso, se to perguntasse. No caso porém de não saberes se são verdadeiras, então nem eu nem Ele te ensinou; mas eu, porque nunca posso ensinar; Ele, porque tu ainda as não podes aprender.

ADEODATO – Quanto a mim, advertido pelas tuas palavras, aprendi que o homem, pelas palavras, não é mais que incitado a aprender, e que é de muito pouco valor o facto de que grande parte do pensamento de quem fala se manifesta pela locução. Se realmente se dizem coisas verdadeiras, só o ensina Aquele que quando nos falavam de fora, nos advertiu de que Ele habitava no interior. Eu O amarei desde agora tanto mais ardentemente, quanto mais estiver adiantado em aprender.

Entretanto estou muito grato por esta tua exposição, em que usaste seguidamente da palavra, sobretudo por ela ter prevenido e resolvido tudo o que eu estava disposto a objectar. Além disso, não foi por ti deixado de parte absolutamente nada do que me causava dúvida, e acerca do qual esse oráculo secreto não me respondesse, segundo o que era afirmado pelas tuas palavras.

Santo Agostinho, “O Mestre”, in AAvv, *Opúsculos selectos da Filosofia Medieval*, Faculdade de Filosofia, Braga, 1990, pp. 113-116; 121-123.

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Em que aspectos rompe o cristianismo com o judaísmo e em que outros se mantém próximo?
2. Quando passam os cristãos dos primeiros séculos de “apocalípticos” a “integrados”?
3. Por que razões os primeiros cristãos não criaram escolas próprias além das escolas de catequese e das escolas de catequistas?
4. Qual o papel dos *Padres da Igreja* em termos de fundação e definição doutrinária da fé cristã?
5. Quais os principais aspectos em que, por princípio, o cristianismo arrasta consequências em termos educativos e pedagógicos?
6. Qual a doutrina pedagógica defendida por Clemente de Alexandria em *O Pedagogo*?
7. Em que medida a solução explicativa agostiniana para o problema do conhecimento e da aprendizagem é um bom exemplo das dificuldades de conciliação entre alguns aspectos da fé cristã e elementos fundamentais da cultura antiga?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

8. "Cristianismo", "Cultura antiga", "Diálogo", "Síntese", "Transformação".

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares/ Atividades de remediação)

- LARROYO, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, Editora Mestre Jou, S. Paulo, 1970, pp. 257-270.
- MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965, pp. 451-471.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa, *História da Educação na Antiguidade Cristã*, Editora da Universidade de S. Paulo, S. Paulo, 1978.
- ROSA, Maria da Glória de, *A História da Educação através dos textos*, Cultrix, S. Paulo, 1971
- ROUGIER, Louis, *Le conflit du christianisme primitif et de la civilisation antique*, Editions Copernic, s.l., 1977

- 2.1.3. O período monástico.
- 2.1.4. O período escolástico.
- 2.1.4.1. A formação profissional nas corporações.
- 2.1.4.2. A organização das Universidades medievais.
- 2.1.4.3. O método escolástico.
- 2.1.4.4. A criação da Universidade portuguesa.

Resumo: Tendo começado por bastar-se com a criação de escolas de catequese e de escolas de catequistas, o cristianismo acabaria, entretanto, por, em breve, estruturar novas instituições educativas – as escolas monásticas – perseguindo também finalidades eclesiásticas em primeiro lugar, mas com um impacto decisivo mais vasto na história da cultura e da civilização do Ocidente. Depois, no período medieval caberá também à Igreja dar origem às Universidades surgidas geralmente a partir das escolas episcopais ou catedrais, mas satisfazendo interesses novos e respirando já o espírito corporativo característico da burguesia emergente. A nossa tarefa será, então, reflectir sobre o que de essencial marcou a história da educação e da pedagogia ocidentais entre a desagregação do Império Romano e o Renascimento.

Objectivos:

- Conhecer as hipóteses historiográficas explicativas da desagregação do Império Romano.
- Compreender o papel desempenhado pelos mosteiros com suas escolas (interna e externa) e suas oficinas de cópia de manuscritos na salvaguarda dos tesouros culturais da Antiguidade.
- Avaliar o significado da excepção carolíngia em termos de fomentadora de um “Renascimento” cultural em plena Alta Idade Média.
- Analisar o processo de criação das Universidades medievais nas diversas modalidades que assumiu, com destaque para a que consistiu na evolução “natural” a partir das escolas episcopais ou catedrais.
- Compreender as fórmulas educativas adoptadas pelas corporações de ofícios e na de formação dos cavaleiros.
- Compreender as afinidades entre o sistema formativo das universidades e essas fórmulas.
- Compreender em que consistia o “método escolástico”.
- Analisar as iniciativas mais relevantes no campo da educação em Portugal, desde os mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e de Santa Maria de Alcobaça à criação da Universidade.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"Entretanto, a partir do século IV, vemos aparecer um tipo de escola cristã, completamente orientada para a vida religiosa e que já não tem nada de antiga; mas esta escola, já de inspiração totalmente medieval, fica muito tempo a ser o bem próprio de

um meio particular e irradia pouco para fora. Trata-se da escola monástica." Henri-Irénée Marrou

"A vida espiritual da Idade Média mantém-se numa atitude receptiva diante da cultura antiga: submete-se à *autoridade* dos pensadores clássicos, deseja-se *ensinar a Ciência e a Filosofia e não investigar e filosofar por conta própria*. Dai que o método característico da Escolástica seja o dedutivo em sua forma silogística, tão própria para expor e apresentar verdades já verificadas, porém muito limitado para o descobrimento de novas ideias. Outro aspecto da formação escolástica é sua preocupação em resolver as contradições existentes entre as autoridades reconhecidas; tudo com o propósito final de fazer ver que não existe conflito entre o saber e a fé, entre a Filosofia e a Teologia, entre a razão e a revelação. Sociologicamente considerada, é a Escolástica um tipo de vida intelectual, um estilo de pensar e de filosofar que se estende por mais de seis séculos (IX-XV). Francisco Larroyo

"A influência das universidades na Idade Média foi grande, tanto politicamente como culturalmente. (...) Com elas houveram de contar muitas vezes não só os reis, mas até os próprios Papas, em suas controvérsias. Culturalmente, representaram o ápice da sabedoria da época até à Renascença, época na qual começam a declinar por ater-se às tradições escolásticas e não admitir senão mui tardiamente as ciências novas." Lorenzo Luzuriaga

Textos para Análise : TEXTO 16, TEXTO 2 e TEXTO 3

TEXTO 16

CARLOS MAGNO e o Renascimento cultural e educativo dos séculos VIII e IX



Capitular de 789

"Nós, Carlos, pela graça de Deus rei dos Francos e dos Lombardos, patrício dos Romanos, dirigimos uma saudação amável ao abade Baugulf, aos seus monges e aos nossos fiéis clérigos que lhe estão confiados. Fazemos saber à vossa devoção agradável

ao Senhor que, com os nossos fiéis, julgamos útil que os bispos e os monges, cujo governo a benevolência de Cristo nos entregou, procurem não só levar uma vida regular e conservar a nossa santa religião, mas ainda meditar as belas-letas e ministrar a instrução àqueles que, graças a Deus, são capazes de aprender, segundo a capacidade de cada um. Com efeito, do mesmo modo que uma regra estrita ocasiona completa a dignidade moral, assim a aplicação a ensinar prepara o encadeamento dos discursos, de tal modo que quem quer ser agradável ao Senhor vivendo bem, deve também preocupar-se em agradável, falando bem. Ele diz, com efeito: "Justificar-te-á pelas tuas palavras; pelas tuas palavras também te condenarás". Embora seja melhor agir bem que saber, todavia, é preciso saber antes de agir. Cada um deve, portanto, aprender o que deseja executar, e a alma compreenderá tanto melhor o que terá a fazer, quanto a linguagem, louvando o Senhor todo poderoso, estiver ao abrigo de todo o erro mentiroso. Na verdade, se todos os homens desejam evitar a mentira, com muito maior razão devem evitar a sua possibilidade aqueles que foram especialmente escolhidos para se consagrarem de modo particular ao culto da verdade. Ora, nestes últimos anos, têm-nos enviado frequentemente, de vários mosteiros, escritos onde se via quais os assuntos de que os nossos irmãos tratavam nos seus santos e piedosos discursos: na maioria desses escritos, encontrámos ideias justas expressas numa linguagem bárbara, pois uma linguagem grosseira, que se descurou polir, não podia traduzir exteriormente, sem diminuição, as inspirações profundas de uma piedade sincera. Daí o receio que começamos a ter de que talvez, se se tem menor cuidado em escrever, a preocupação de bem compreender as Sagradas Escrituras se torne também menor do que seria para desejar. Todos nós sabemos muito bem que, se os erros de palavras são perigosos, os do juízo são-no muito mais ainda. Por consequência, exortamo-vos não somente a não descurar o estudo das letras, mas ainda a pôr todos os vossos cuidados a aprender humildemente e na intenção de ser agradável a Deus, para melhor e mais facilmente penetrar os mistérios das Sagradas Escrituras. Ora, como nelas se encontram ornamentos, tropos e outras figuras semelhantes, é evidente que cada um compreenderá tanto mais depressa o seu sentido espiritual, quanto melhor instruído for primeiramente pelo ensino das letras. Mas não deve encarregar-se dessa tarefa senão aqueles que possuem a vontade e a capacidade de aprender e o desejo de ensinar aos outros... Nós vos pedimos, se quereis ser-nos agradável que envieis exemplares desta carta a todos os vossos sufragâneos e colegas no episcopado e a todos os mosteiros".

Programa de educação no século IX

"Carlos Magno quis que seus filhos, os rapazes como as raparigas, fossem primeiramente iniciados nas artes liberais, ao estudo das quais ele próprio se aplicava; depois, a seus filhos, chegada a idade, fez aprender a montar a cavalo, segundo o costume franco, o manejar as armas e a caçar; quanto às suas filhas, para evitar que entorpecessem na ociosidade, fêlas exercitar no trabalho da lã assim como no manejo da roca e do fuso, e fez-lhes ensinar tudo o que pode formar uma mulher de bem... Tomou um tal cuidado com a educação dos seus filhos e das suas filhas que, em casa, jamais ceava sem eles e, sem eles, jamais se punha a caminho. Os seus filhos cavalgavam a seu lado; as suas filhas seguiam atrás, fechando a marcha, com alguns guarda-costas encarregados de velar por elas".

EGINHARDO, *Vida de Carlos Magno*

O exemplo do Imperador

"... Durante as refeições, escutava um pouco de música ou alguma leitura. Liam-lhe a história e as crónicas da Antiguidade. Gostava também que lhe lessem as obras de Santo Agostinho e, em particular, aquela que tem por título *A Cidade de Deus* ... Cultivou apaixonadamente as artes liberais e, cheio de veneração por aqueles que as ensinavam, cumulou-os de honras. Para o estudo da gramática, seguiu as lições do diácono Pedro de Pisa, então na velhice; para as outras disciplinas, o seu mestre foi Alcuíno, diz Albino, diácono também, um saxão originário da Grã-Bretanha, o homem mais sábio que então existia. Consagrou muito tempo e trabalho a aprender com ele a retórica, a dialéctica e sobretudo a astronomia. Aprendeu o cálculo e aplicou-se com atenção e sagacidade a estudar o curso dos astros. Esforçou-se também por aprender a escrever e tinha o hábito de colocar sob as almofadas do seu leito tabuinhas e folhas de pergaminho, a fim de aproveitar esses momentos de lazer para se exercitar a traçar letras; mas aplicou-se a isso demasiado tarde, e o resultado foi medíocre".

EGINHARDO, *Op. Cit.*

ATIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Quais as principais hipóteses historiográficas explicativas da desagregação do Império Romano?
2. Por que foram as escolas dos mosteiros, apesar das suas limitações, de uma importância decisiva na história da cultura ocidental?
3. Em que medida Carlos Magno conseguiu promover um verdadeiro “Renascimento” cultural e educativo?
4. O que eram e para que serviam as escolas episcopais ou catedrais?
5. Que modalidades houve de criação das Universidades medievais?
6. Qual era o modelo formativo adoptado pelas corporações de ofícios ? E como se fazia a formação dos cavaleiros?
7. Que afinidades existem entre o sistema formativo das universidades e essas fórmulas?
8. Em que consistia o “método escolástico”?
9. Quais as iniciativas mais relevantes no campo da educação em Portugal durante a Idade Média?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

10. "Universidade", "Corporações de Ofícios", "Graus"

BIBLIOGRAFIA**(Leituras complementares/ Actividades de remediação)**

CLAUSSE, Arnould, *A Relatividade Educativa, esboço de uma história e de uma filosofia da escola*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976, pp. 61-66;71-81.

CLAUSSE, Arnould, “A Idade Média”, in AAvv, *Tratado das Ciências Pedagógicas 2. História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional / Editora da Universidade de S. Paulo, S. Paulo, 1977, pp. 81-186

HUBERT, René, *História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1967, p. 25-36.

LARROYO, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, Editora Mestre Jou, S. Paulo, 1970, pp. 271-341.

MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1965, pp. 472-499.

PONCE, Anibal, *Educação e luta de classes*, Editorial Vega, Lisboa, 1979, pp. 101-144.

RICHÉ, Pierre, *De l'éducation antique à l' éducation chevaleresque*, Flammarion, Paris, 1968.

3. Renascimento e Humanismo

- 3.1. A cultura humanista e a nova pedagogia.
- 3.2. A pedagogia "activa e funcional" de Montaigne.
- 3.3. Rabelais e o confronto entre dois tipos de educação.
- 3.4. Experimentalismo e humanismo pedagógico em Portugal.

Resumo: Com o Renascimento o Ocidente entra numa nova era em que o homem volta a estar no centro, sem que, no entanto, o fenómeno religioso deixe de ser algo marcante, tal como se verifica logo mais com a Reforma e a Contra-Reforma que mergulharão a Europa em lutas e guerras de raiz religiosa. Para além das considerações históricas contextualizadoras, neste momento interessa-nos analisar o significado real do humanismo renascentista em termos educativos. Na verdade, mau grado a profunda auto-crítica de alguns dos seus expoentes, os novos caminhos continuam marcados pelo intelectualismo, pelo verbalismo e pelo formalismo característicos da escolástica medieval e em geral da educação ocidental pós-sofística.

Objectivos:

Conhecer os diversos indícios anunciadores do advento de uma nova era e do final da que mais tarde seria designada como “Idade Média”.

- ∞ Compreender o significado do “Renascimento” e do “Humanismo”.
- ∞ Analisar as características da atitude humanística face aos “clássicos” e o que daí resulta em termos educativos.
- ∞ Compreender as razões do fracasso do humanismo renascentista em matéria de educação.
- ∞ Identificar os humanistas que melhor tiveram consciência desse fracasso e analisar os seus argumentos: Erasmo, Montaigne e Rabelais.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"Os homens do Renascimento sentem-se *indivíduos independentes e livres*; querem admitir da tradição medieval somente o que pode demonstrar suas credenciais de verdade objectiva; gera-se neles uma alta consciência do seu próprio valor; a fé e a obediência, a renúncia e a humildade trocam-se por orgulho e ousadia, vontade de poder e de aventura.

De início, o ideal educativo apresenta-se como imitação dos grandes estilistas romanos, e dá lugar à *ciceromania* (Cícero era e é o modelo perfeito da mais pura latinidade). O homem ilustre é o que compõe discursos com cadências murmurantes, períodos simétricos, cheios de citações clássicas. A superstição do silogismo sucumbia à superstição da retórica." Francisco Larroyo

Textos para Análise : TEXTO 17, TEXTO 18 e TEXTO 19

TEXTO 17

ERASMO de Roterdão (1466- 1536)**Crítica dos professores escolásticos**

"... Vou falar, pois, daqueles que, entre os homens, têm a aparência da sabedoria, e que correm atrás daquilo a que chamam o ramo de oiro.

Começemos pelos pedantes que ensinam a gramática. Seria, sem dúvida, a espécie de homens mais miserável, a mais de lamentar e que apareceria a mais odiada dos deuses, se eu [a loucura] não suavizasse, por um certo género de loucura, as misérias do triste ofício que eles desempenham. Expostos sem cessar aos tormentos mais cruéis, a fome e o mau cheiro fazem-lhe uma guerra contínua. Enterrados nas suas escolas, ou antes nas suas galeras e nas suas prisões, teatros horrorosos das suas execuções bárbaras, envelhecem no trabalho, no meio de uma trupe de crianças, tornam-se surdos à força de gritar, e a porcaria carcome-os e mirra-os. Apesar disso, felizes pelos meus benefícios, julgam-se os primeiros de todos os homens...

Mas o que os torna ainda muito mais felizes que tudo isso, é a grande ideia que têm da sua erudição. Atulham a cabeça das crianças com um montão de impertinências ridículas, e, todavia, com que desprezo, com que desdém, não olham os Palémon, os Donato e todos aqueles do seu ofício que têm verdadeiramente mérito ! O que é de admirar é que conseguem, não sei como, comunicar aos estúpidos pais dos seus alunos a ideia que eles têm do seu próprio mérito. Um outro prazer que proporciono ainda a esses pedantes, é quando eles descobrem, por acaso, em qualquer manuscrito bolorento, o nome da mãe de Anchises ou alguma palavra desconhecida do vulgo, ou quando desenterram qualquer pedra velha com vestígios de uma inscrição. Grandes deuses: Que alegria ! Que triunfo ! Que glória ! Que elogios! Dir-se-ia Cipião que acaba de terminar a guerra da África, ou Dario depois da conquista da Babilónia".

ERASMO, *Elogio da loucura*,

Como adaptar os programas à idade da criança

"(...) Depende de vós evitar, tanto quanto possível, o trabalho e, por consequência, a fadiga. Que é preciso para isso ? Ensinar a esses tenros espíritos não muitas coisas, mas apenas coisas excelentes e apropriadas a uma idade em que apenas se apreende o que é atraente, e não o que é complicado. O que é preciso ainda é uma maneira de instruir cujo atractivo faça do estudo um divertimento e não um castigo. Esta idade quer ser seduzida pelo encanto, pois não pode ainda compreender quanto proveito, honra e alegrias pode a instrução proporcionar-lhe mais tarde. Para o conseguir, o mestre contará em parte com a sua doçura e a sua afabilidade, e em parte com aquela habilidade engenhosa que lhe fará imaginar diferentes processos próprios para tornar o estudo atraente à criança e a fadiga insensível..."

ERASMO, *De Pueris statim ac liberaliter instituendis*

TEXTO 18

RABELAIS (1494-1553)



François Rabelais, *Gargântua e Pantagruel* (1532-1534)

LIVRO I – GARGÂNTUA

CAPÍTULO XIV - COMO GARGÂNTUA FOI EDUCADO NAS LETRAS LATINAS POR UM SOFISTA

Depois daquela conversa, o bom Grandgousier ficou admiradíssimo, deslumbrado com o alto sentido e maravilhoso entendimento de seu filho Gargântua, e disse assim aos seus servidores:

– Filipe, rei da Macedónia, conheceu o bom sentido de seu filho Alexandre ao vê-lo manejar um cavalo, pois esse animal era tão terrível e desenfreado que ninguém se

atrevia a montá-lo; tinha derrubado todos os seus cavaleiros, partindo o pescoço a um, a outro as pernas, o crânio a outro e os maxilares a outro ainda.

Ao observá-lo no hipódromo (que é o lugar onde se faz passear e saltar os cavalos), Alexandre verificou que o furor do cavalo provinha apenas do espanto que lhe causava a sua própria sombra. Então montou-o e fê-lo correr contra o sol, de modo a que a sombra ficasse para trás e, desse modo, conseguiu que o cavalo se mostrasse dócil e se deixasse dominar completamente.

O pai viu nisso o divino entendimento do filho e mandou-o educar bem por Aristóteles, considerado então como o maior dos filósofos gregos. E eu digo-lhes que, pela conversa que acabei de ter com o meu filho, reconheci no seu entendimento uma certa divindade; tal como o vi, agudo, subtil, profundo e sereno, chegará a grandes alturas se o educarmos bem.

Quero portanto entregá-lo a um homem sábio que o ensine segundo a sua capacidade. Para ele não me pouparei a gastos.

Começou então a educar Gargântua um grande doutor sofista chamado Tubal Holofernes, que lhe ensinou a cartilha, que ele chegou a dizer de cor e de trás para diante quando tinha cinco anos e três meses. Depois fê-lo ler o *Donato*, o *Faceto*, o *Teodoletto* e o *Alanus in parabolis*, e assim chegou aos treze anos, seis meses e duas semanas.

Durante esse tempo ensinou-o também a escrever goticamente, e escreveu todos os seus livros, pois a arte da imprensa não estava ainda em uso.

Trazia vulgarmente um grande catrapácio que pesava mais de sete mil quintais; a sua pena era tão grossa como os grossos pilares de Enay, e o tinteiro, suspenso de fortes correntes de ferro, tinha a capacidade de um tonel de armazém.

Fê-lo ler logo o *De Modis Significandi*, com os comentários de Hurtebise, de Fasquin, de Tropditeux, de Gualehault, de João de Veau, de Billónio, de Brelinguandus e de muitos outros. Assim o tempo foi passando até aos dezasseis anos e onze meses.

Aprendeu-os tão bem que nos exames os dizia para a frente e para trás e provou claramente a sua mãe que *De modis disgnificant non era scientia*.

Depois leu o *Computo* e quando tinha dezoito anos e dois meses o preceptor morreu.

Em mil quatrocentos e vinte morreu

De um mal venéreo que lhe apareceu.

Depois disso teve outro mestre catarroso chamado Jobelin Bridé, que o mandou ler o *Hugutio*, o *Herbrad Grecismo*, o *Doutrinal*, as *Partes*, o *Quid est*, o *Supplementum*, e *Mamotreto de Moribus in imensa servandi*, o *Séneca de quattuor virtutibus cardinalis*, *Passavantus cum comento*, e o *Dormi Secure*, nos dias festivos. E muitos outros da mesma qualidade. Depois de tais leituras ficou tão sabido como antes de as começar.

CAPÍTULO XV - COMO GARGÂNTUA FOI RECOMENDADO A OUTROS PEDAGOGOS

Por fim, seu pai compreendeu que mesmo quando estudava verdadeiramente e empregava no estudo todo o seu tempo, aproveitava muito pouco e, o que era pior, ia-se tornado néscio, pedante e vaidoso. Queixou-se disso a D. Filipe de Marais, vice-rei de Papeligósia, de quem ouviu que tinha sido melhor não o ter mandado estudar do que aprender com tais livros e tais preceptores, pois o saber deles era apenas tolíce e a sua

ciência disparates falsificadores dos bons e nobres espíritos e corruptores de toda a juventude. Para provar que assim era, acrescentou: «Pegai em qualquer desses jovens dos tempos presentes que estudaram apenas um par de anos; no caso de não ter melhor conversa, melhor juízo, melhores palavras que o seu filho, melhor engenho e melhor trato com as pessoas, considerai-me como um carnicheiro de Brena.»

O conselho agradou a Grandgousier, que tratou imediatamente de o pôr em prática.

À noite, à ceia, o senhor de Marais apresentou um pajezinho de Ville-Gongis, chamado Eudemon, tão bem penteado, vestido e adornado, tão comedido no trato, que mais parecia um anjo do que um homem. E disse a Grandgousier:

– Vê este jovem? Não tem ainda doze anos! Vejamos se lhe parece bem a diferença que existe entre o saber dos seus sisudos mestres dos tempos antigos e os dos jovens do tempo presente.

O projecto agradou a Grandgousier e mandou o pajem falar.

Então Eudemon pediu licença ao vice-rei, seu amo, para o fazer. Com o boné na mão, a testa descoberta, a boca vermelha, a vista segura e o olhar fixo em Gargântua, com modéstia juvenil pôs-se em pé e começou a gabar primeiramente as suas virtudes e seus bons costumes, depois o seu saber, depois a sua nobreza e por último a sua beleza corporal. Depois, meigamente, exortou-o a venerar seu pai e a obedecer-lhe, pois tanto se preocupava com o seu bem e a sua educação, pediu então que o aceitasse como o último dos seus servidores, pois o único dom que pedia aos céus era a graça de lhe agradar e de lhe prestar alguns agradáveis serviços.

Tudo isto foi dito acompanhado de gestos tão próprios, com pronúncia tão clara, com voz tão eloquente e linguagem tão rica, num latim tão puro, que mais parecia um Graco, um Cícero ou um Emílio da Antiguidade que um juvenzinho deste século. Mas Gargântua rompeu a chorar como um bezerro, ocultou o rosto no boné e foi tão possível arrancar dele uma palavra como um peido de um burro morto.

O pai encolerizou-se tanto que quis matar o mestre Jobelin; mas o senhor de Marais conteve-o com uma afortunada observação, conseguindo assim moderar a sua ira. Mandaram então pagar os salários ao mestre, dar-lhe de beber teologicamente e mandaram que se fosse embora com todos os diabos. «Pelo menos – dizia Grandgousier – a partir de hoje já não comerá mais à minha custa e, se por ventura morrer, que a morte dele seja como a do Inglês.»

Depois de Jobelin ter saído de casa, Grandgousier falou com o vice-rei a respeito do professor que devia escolher, e entre eles combinaram entregar essa missão a Ponócrates, pedagogo de Eudemon. Todos juntos iriam a Paris saber quais eram os estudos dos rapazes da França naquele tempo.

CAPÍTULO XXIII - COMO GARGÂNTUA FOI SUBMETIDO POR PONÓCRATES A UMA DISCIPLINA QUE O FAZIA APROVEITAR TODAS AS HORAS DO DIA

Quando Ponócrates conheceu a viciosa maneira de Gargântua viver, decidiu educá-lo de outra maneira; mas durante os primeiros dias tudo lhe tolerou, considerando que a Natureza só com grande violência admite as mudanças repentinas. Para começar o seu trabalho com mais acerto suplicou a um sábio daquele tempo, chamado Teodoro, que lhe indicasse, se fosse possível, a melhor maneira de levar Gargântua a novos caminhos.

O médico purgou-o canonicamente com o heléboro de Antierya, e com esse medicamento limpou-o de todas as alterações e perversos costumes do cérebro. Por este meio também Ponócrates o fez esquecer tudo quanto havia aprendido com os seus antigos preceptores, como fazia Timoteu com alguns dos seus discípulos que tinham estudado antes com outros mestres de música.

Com o fim de lograr melhor o seu propósito, proporcionou-lhe a companhia de pessoas cultas que espicaçaram o seu engenho e lhe despertaram o amor pelo estudo.

Depois fez-lhe tal plano de trabalho que não lhe permitia deixar de aproveitar nem uma só hora do dia. Todo o seu tempo se dedicava às letras e ao honesto saber.

Acordava Gargântua por volta das quatro horas da manhã. Enquanto se lavava lia-lhe algumas páginas da Sagrada Escritura, em voz alta e clara, com pronúncia adequada à matéria, trabalho esse reservado a um pajezinho de Basché, chamado Anagnostes. Em conformidade com o lema e tema desta lição, muitas vezes venerava, adorava, rogava e suplicava o bom Deus, de quem a leitura lhe tinha mostrado a majestade e os juízos maravilhosos.

Ia depois a lugares escusos para fazer as excreções naturais das digestões, e ali o seu preceptor repetia-lhe o que haviam lido, aclarando-lhe os pontos mais obscuros e difíceis.

No regresso viam-se o estado do céu tinha mudado: desde a tarde anterior e verificavam em que signo iam entrar nesse dia o sol e a lua. Feito isto, vestia-se, penteava-se, enfeitava-se e perfumava-se, e enquanto fazia estas operações, repetiam-lhe as lições do dia anterior. Ele mesmo as dizia de cor e apresentava casos práticos, cuja discussão durava às vezes duas e três horas, mas ordinariamente terminava ao mesmo tempo que o seu penteado.

Em seguida escutavam compridas leituras durante três horas, saindo depois para conversarem e discutirem sobre o que tinham ouvido: se iam a Bracque ou aos prados, ali jogavam à bola, à tacada, à palma, exercitando galhardamente o corpo como antes haviam exercitado a alma. Presidia a todos os jogos a mais ampla liberdade, pois terminavam a partida quando o achavam conveniente e terminavam vulgarmente quando começavam a cansar-se e a suar. Enxugavam-se então muito bem, mudavam de camisa e, passeando devagar, iam ver se o almoço estava pronto.

Enquanto preparavam a mesa, recitavam com clareza e eloquência as frases aprendidas durante as lições.

Entretanto chegava o senhor apetite e com tão plausível oportunidade sentavam-se à mesa.

Ao princípio lia gratas histórias de antigas proezas, até que chegava o momento de beber vinho; então, se achavam bem, continuavam a leitura, ou discutiam alegremente sobre a virtude, eficácia, propriedade e natureza de tudo o que lhes iam servindo: o pão, o vinho, a água, o sal, as carnes, os pescados, as frutas, as verduras, as uvas e as composições de todas essas coisas.

Por este meio aprendeu, em pouco tempo, as passagens com isto relacionadas de Plínio, Ateneu, Dioscórides, Júlio Pólux, Galeno, Porfírio, Oppiano, Políbio, Heliodoro, Aristóteles, Elian e outros. Por vezes, mandavam trazer à mesa os livros que comprovavam as citações, mesmo quando a sua memória retinha perfeitamente estas noções com tal precisão que nenhum médico de então os teria igualado.

Repetiam então as lições aprendidas de manhã e, terminado o almoço com algum doce de laranja, limpavam os dentes com um pedaço de lentisco, lavavam as mãos e os olhos com água clara e fresca e davam graças a Deus com belos cânticos feitos para louvar a munificência e magnanimidade divinas.

Vinham nessa altura as cartas, não para jogar mas para aprender mil gentilezas e novas invenções, tendo todas por base a aritmética. Com este procedimento, Gargântua

tornou-se afecto a essa ciência numeral e todos os dias, depois de almoçar e de cear, passavam um bocado agradável com os dados e o baralho, chegando a adquirir tal domínio da teoria e da prática que Tunstal, o inglês que tão amplamente escreveu sobre isto, confessou que se sentia uma criança de peito em comparação com ele nessas coisas.

E não apenas naquela, mas nas demais ciências matemáticas, como a geometria, a astronomia e a música, porque enquanto faziam a digestão do que comiam, construía mil alegres instrumentos e figuras geométricas e à vez praticavam as regras astronómicas.

Depois, distraíam-se cantando quatro ou cinco partituras ou um tema improvisado. Quanto aos instrumentos musicais, aprendeu a tocar o alaúde, a harpa, a flauta alemã de nove chaves, a espinela e o trombone.

Concluída a digestão, eliminava os excrementos naturais e voltava ao seu escritório principal, durante três horas ou mais, tanto para repetir a leitura matutina, como para prosseguir no livro começado, como para compor e formar passagens de literatura latina.

Depois saíam de casa com um jovem gentil-homem de Turena, chamado Gymnasta, o escudeiro que lhe ensinava a arte de montar a cavalo. Mudava de traje e montava e então um corcel, uma égua ou um cavalo ligeiro e fazia cem corridas, voltejava no ar, saltava paliçadas e corria em círculo à direita e à esquerda. Aí, quebrava não uma lança, pois o maior disparate é dizer: «Quebrei dez lanças no torneio ou na batalha.» Isso um carpinteiro faria muito bem; a maior glória será com uma só lança partir dez lanças ao inimigo. Com a sua lança acerada, flexível e forte, Gargântua quebrava um muro, perfurava um arnez, abatia uma árvore, levantava uma sela ou tirava uma manopla. Tudo isto ele fazia armado de ponto em branco.

Se se tratava de caracolar e de fazer habilidades sobre um cavalo, ninguém podia igualá-lo; o voltejador de Ferrara não passava de um símio a seu lado.

Aprendeu especialmente a saltar com destreza de um cavalo para outro sem tocar em terra, montava sem estribos, com a lança na mão e sem rédeas, guiava os cavalos a capricho, pois todas essas coisas eram postas em prática pela disciplina militar.

Outros dias exercitava-se com a acha; tão bem a brandia em todos os sentidos, tão ligeiramente fendia e cortava em redondo, que foi reconhecido como campeão desta arma.

Brandia também o pique, lutava com a espada, dando cutiladas com as duas mãos, manejava a adaga, o estilete e o punhal. Com todas essas armas era um perfeito esgrimista.

Caçava cerdos, javalis, gamos, lobos, lebres, perdizes, faisões e abetardas. Jogava à bola e erguia-a no ar com a mesma destreza com as mãos e com os pés.

Lutava, corria e saltava não a três passos, nem à alemã, porque, segundo dizia Gymnasta, tais saltos são inúteis e de nenhum proveito para a guerra. De um salto saltava um fosso, voava por cima de um roble, elevava-se seis passos sobre uma muralha e trepava a uma janela da altura de uma lança.

Nadava em águas profundas a favor ou contra a corrente, de costas, com todo o corpo, só com os pés; com uma mão no ar, levando nessa mão um livro aberto percorreu toda a orla do Sena sem que aquele se molhasse, arrastando com os dentes a sua capa, como fazia Júlio César.

Depois, com uma mão agarrava-se com força a um baixel, subia e lançava-se à água de cabeça, sondava as profundidades, reconhecia as rochas, submergia nos abismos e nos golfos, voltava ao baixel, dirigia-o com cuidado segundo a corrente ou indo contra ela, detinha-o nas eclusas, guiava o leme com uma mão e com a outra

manejava um grande remo, estendia as velas, subia aos mastros pelas cordas, corria por bombordo, ajustava a bússola e manobrava a bolina.

Saindo da água, de um salto trepava ao cume de uma montanha, subia às árvores como um gato, saltava de maneira a que os seus membros nada sofriam com a queda.

Lançava o dardo, a pedra, a barra, o disco e a alabarda; manejava o arco, dobrava com as mãos as balestras mais fortes e atirava de frente, por cima da cabeça, de cima para baixo, de baixo para cima, ou de costas, como os Parthos.

Amarrava um cabo do alto de uma torre até ao solo e por ele subia com as mãos e descia tão rapidamente como se estivesse a caminhar pelo chão.

Colocava uma grossa vara entre duas árvores e agarrando-se a ela com as mãos ia de um lado para o outro com grande velocidade, sem tocar com os pés no chão.

Para desenvolver o tórax e os pulmões gritava como todos os diabos. Uma vez, ouvi-o chamar Eudemon da porta de S. Victor para Montmartre. Stenthor, na batalha de Tróia, não deu um grito tão grande.

Para temperar os nervos construíram-lhe dois grandes salmões de chumbo que pesavam cada um oito mil e setecentos quintais, a que ele chamava os meus brinquedos. Pegava cada um numa mão e elevava-os no ar, sobre a sua cabeça, mantendo-se assim imóvel durante três quartos de hora ou mais pois a sua força era inimitável. Jogava à barra com os mais fortes e quando o atacavam mantinha-se tão firmemente sobre os pés que ninguém podia vencê-lo, como se diz que fazia Milon e, assim mesmo, imitando-o, fechava o punho que continha uma pepita de granada e oferecia-a a quem conseguisse tirar-lha.

Passando assim este tempo, enxugava-se, esfregava-se, refrescava-se, mudava de roupa; voltavam depois para casa, passeando lentamente, pisando as ervas e examinando as árvores e as plantas para compreender as observações que sobre isso haviam escrito na Antiguidade, como Teofrasto, Dioscórides, Marino, Plínio, Nicandro, Macer e Galeno.

Colhiam plantas e braçadas de ramos levando-os para casa um pajenzinho chamado Rizótomo, juntamente com as foices, tesouras, enxadas pás e outros utensílios necessários para a jardinagem.

Quando chegavam, enquanto preparavam a ceia, repetiam algumas passagens do que tinham lido e sentavam-se à mesa.

A refeição anterior era sóbria e frugal, pois comiam apenas para acalmar o estômago; mas a ceia era copiosa, visto que sentiam necessidade de recuperar forças e de se alimentarem. Esta é a boa dieta prescrita pela arte da medicina séria, apesar de um bando de médicos imbecis, enlouquecidos pelos sofistas, aconselharem o contrário.

Durante essa refeição continuavam as leituras da refeição anterior até se cansarem. Depois, sustentavam agradáveis conversas a respeito de coisas úteis ou sobre temas literários.

Depois de dar graças, dedicavam-se a cantar ou a tocar instrumentos harmoniosos, ou então entretinham-se com esses pequenos passatempos que se obtinham com cartas ou com dados e assim permaneciam alegres e contentes até à hora de dormir. Noutras ocasiões, saíam para visitar literatos ou estrangeiros de cuja chegada tivessem tido conhecimento.

Em plena noite, antes de se recolherem, saíam até um lugar descoberto para examinar o céu; viam os cometas, se os havia, e as figuras, aspectos, situações, oposições e conjunções dos astros.

Depois, com o seu preceptor, recapitulava resumidamente, à maneira dos pitagóricos, tudo quanto tinham lido, visto, aprendido, feito e escutado durante o dia.

Por último, rogavam a Deus Criador, adorando-o, ractificando-lhe a sua fé e glorificando-o pela sua imensa bondade; e dando-lhe graças por todo o passado, recomendavam-se à sua divina clemência para o porvir.

Feito isto entregavam-se ao repouso.

LIVRO II – PANTAGRUEL

CAPÍTULO VIII - PANTAGRUEL, ESTANDO EM PARIS, RECEBE UMA CARTA DE GARGÂNTUA; CONTEÚDO DA CARTA

Pantagruel estudava muito, como sabeis, e aproveitava bem o tempo porque tinha capacidade, entendimento e memória na medida de doze odres e doze tonéis de azeite. Estando dedicado à sua tarefa, recebeu um dia uma carta do pai, cujo conteúdo se segue:

«Meu querido filho: entre os dons, graças e prerrogativas, que o Soberano Criador, Deus Todo Poderoso, concedeu à natureza humana, em seu princípio, a mais singular e excelente parece-me aquela pela qual, sendo mortais, podemos adquirir uma espécie de imortalidade e no decorrer da nossa vida transitória perpetuar o nosso nome por meio da geração proveniente de um matrimónio legítimo. Assim, de certo modo é-nos restituído aquilo que nos foi tirado pelo primeiro pecado dos nossos pais, dos quais se diz que por não terem sido obedientes aos mandatos divinos morreriam, e com a sua morte seria reduzida a nada a magnífica contextura natural do homem.

«Por este meio de propagação seminal fica e permanece nos filhos o que se perde nos pais, e nos netos o que se perde nos filhos e assim sucessivamente até à hora do juízo final, quando Jesus Cristo tenha entregue a seu Pai o seu reino pacífico, livre de todo o mal e contaminação do pecado, porque então cessarão todas as gerações e contaminações, ficarão os elementos fora das suas transmutações continuas, porque a paz tão desejada se verá consumada e perfeita e todas as coisas terão chegado ao término da sua perfeição.

«Aqui está a razão porque eu dou graças a Deus, meu conservador, por me ter permitido ver como a minha decrepitude floresce na tua mocidade. Assim, quando aprouver, Àquele que tudo destina e rege, a minha alma deixar esta habitação humana, não me considerarei totalmente morto ao passar de um lugar a outro, pois em ti permanecerá a minha imagem neste mundo visível, vivendo e conversando com amigos meus, como eu poderia fazê-lo, conversa que, mediante a ajuda e graça divinas, transcorreu, não sem pecado (pois pecamos todos os dias e continuamente pedimos a Deus que perdoe as nossas faltas), mas sem censura.

«Em ti, pois, vive a imagem do meu corpo; mas, se de maneira análoga, não se vislumbrem as virtudes da alma, não te podia considerar como guarda e tesoureiro da imortalidade do nosso nome e o prazer que teria em ver-te seria bem pequeno ao considerar que a pior das minhas partes, que é o corpo, ficava, e a melhor, que é a alma, pela qual fica o nome e a benção dos homens, aparecesse abastardada e degenerada; não digo isto por ter desconfianças da tua virtude, que até agora sempre demonstraste, mas sim para te incitar a caminhar sempre de bem a melhor.

«Isto que agora te escrevo é não só para que vivas agora em virtude, mas para que além disso te regozijes de o ter feito e tenhas alento para o continuares a fazer sempre da mesma forma, para o que te pode ajudar o facto de saberes que eu também procedi assim. Podes crer que não há para mim maior tesouro no Mundo do que ver-te, uma vez na vida, perfeito em absoluto, tanto em virtude, honestidade e bom nome, como em saber liberal, e deixar-te, quando morrer, como um espelho que represente a

peessoa de teu pai, e se não conseguires ser tão excelente como eu te sonho, ao menos que sejas o mais aproximado deste ideal que a realidade permita.

«Fez isto mesmo comigo o meu querido pai Grandgousier, de grata memória, pondo todos os meios possíveis à minha disposição para que eu chegasse a dominar com perfeição o saber político, e o meu estudo e trabalho corresponderam tão bem que viu realizado o seu desejo, se bem que, como deves compreender, o tempo não fosse tão idóneo nem cómodo para as letras como hoje, e eu não tivesse tido tanta abundância de preceptores como tu. A época era tenebrosa e tudo se ressentia da calamidade dos godos que destruíram toda a nossa boa literatura; mas pela bondade divina, a luz e a dignidade da minha juventude foram empregadas no estudo, apesar de ao principio ter sido recebido com dificuldade entre os estudantes, na idade viril fui considerado (e não sem motivo) como um dos homens mais sábios do século.

«Não digo isto para me vangloriar, se bem que escrevendo pudesse fazê-lo, como sabes que disse Marco Túlio no seu livro *Velhice*, e confirmando a frase de Plutarco na sua obra intitulada: "Como uma Pessoa se Pode Gabar sem Dificuldade", senão para ser levada a fazer mais do que até então fez.

«Agora, todo o estudo se concentra no conhecimento das línguas mortas. O grego, sem o saber do qual um homem não pode chamar-se sábio, o hebreu, o caldeu e o latim. Os impressos tão elegantes e correctos, hoje em uso, que por inspiração divina foram inventados no meu tempo, como por outro lado a artilharia de inspiração diabólica, fazem com que o mundo esteja cheio de sábios, de preceptores doutíssimos, de amplas bibliotecas e tenho por certo que no tempo de Cícero, Platão ou Papiniano, havia para o estudo a comodidade que hoje há. De futuro não haverá quem, antes de sair para a praça, não se tenha fortificado na oficina de Minerva e prevejo que os vagabundos, verdugos, aventureiros e palafreneiros de amanhã, sejam mais ilustrados que os doutores e pregadores de hoje.

«Que dito! Até as mulheres e as meninas aspiram a esse maná celestial da boa doutrina, enquanto no meu tempo me foi proibido estudar a literatura grega e me ensinaram a desprezá-la. Como Gatão, só mais tarde a estudei. Hoje deleito-me lendo a "Moral" de Plutarco, os belos "Diálogos" de Platão, "Os Monumentos" de Pausânias e as "Antiguidades" de Atheneo, esperando a hora em que Deus queira chamar-me e levar-me desta terra.

«Por tudo isto, meu filho, aconselho-te a que empregues bem a juventude e aproveites na virtude e no estudo. Estás em Paris e tens o teu preceptor Epistemon: a primeira para te distraíres e instruíres agradavelmente, o segundo para te dar saudáveis exemplos e ensinar-te.

«Quero que aprendas perfeitamente as línguas: primeiro o grego, como queria Quintiliano; depois o latim; em seguida o hebreu para a Literatura Sagrada e por último o caldeu e arábido, com o mesmo objectivo. Quanto ao grego, que formes o teu estilo à maneira de Platão; quanto ao latim, à de Cícero. Que não haja história que não conheças, para o que te ajudará a Cosmografia. Das artes liberais, Geometria, Aritmética e Música, já te deram noções quando eras pequeno, na idade de cinco ou seis anos; continua a estudá-las e estuda todas as regras da Astronomia. Põe de lado a Astrologia adivinatória e a arte de Lullius, como coisas tontas e vãs. De direito civil quero que saibas todos os textos e os computes com a ajuda da filosofia.

«Depois examina cuidadosamente os livros dos médicos gregos, árabes e latinos, sem desprezar os talmudistas e cabalistas e no estudo da Anatomia poderás adquirir conhecimento perfeito do organismo humano.

«Durante algumas horas do dia deves também examinar os santos livros: primeiro, em grego, o Novo Testamento e as cartas dos Apóstolos; depois, em hebreu, o Antigo Testamento.

«Procura, em suma, reunir grande quantidade de ciência, pois quando cresceres e te fizeres homem, precisarás de sair da tranquilidade e repouso do estudo para aprenderes equitação e o manejo das armas para poderes socorrer a nossa casa e ajudar todos os amigos em todos os azares e contra os assaltos dos malfeitores. Quero também que em breve demonstres o teu saber em controvérsias públicas, tanto com homens de letras que haja em Paris, como com outros.

«Mas como, segundo dizia o sábio Salomão, a sabedoria não entra nunca nas almas malévolas e ciência sem consciência não é mais que ruína da alma, convém-te servir, amar e rogar a Deus, dirigir-lhe todos os teus pensamentos e todas as tuas esperanças e pela fé e pela caridade deves juntar-te a Ele de maneira a afastares-te do pecado. Evita os enganamentos do Mundo. Não entregues o teu coração à vaidade. Ama o teu próximo como a ti mesmo, e serve-o. Venera os teus preceptores, foge das más companhias e não utilizes em vão as graças de que Deus te dotou. Quando vires que adquiriste toda a instrução de que necessitas, vem para o meu lado para que eu te veja e te possa abençoar antes de morrer.

«Meu filho, que a paz e a graça de Deus Nosso Senhor, estejam contigo. *Amen.*

«Utopia, décimo sétimo dia do mês de Março.

Teu pai,

Gargântua.»

Quando Pantagrue recebeu esta carta dispôs-se a aproveitar mais do que nunca; vendo-o estudar e aprender dir-se-ia que os livros eram para o espírito dele como a lenha para o fogo; pois sem cessar se fazia forte e poderoso.

RABELAIS, François, *Gargântua e Pantagrue*, Ed. Amigos do Livro, Lisboa, s.d., pp. 57-61; 77-83; 195-199.

TEXTO 19

Michel de MONTAIGNE (1533-1592)



Ensaíos (1580-1588)

CAPÍTULO XXV – Do Pedantismo

Sofri muitas vezes, em minha infância, ao ver sempre nas comédias italianas o professor como um bobo e o nome de *magister* não ter muito honrosa significação entre

nós. Porque, entregue à sua orientação e guarda, que podia fazer senão aborrecer-me com essa reputação? Procurava bem os escusar da desigualdade natural que existe entre o vulgo e as raras e excelentes pessoas, em julgamento e saber; tanto mais quanto são os hábitos de uns inteiramente diversos de outros. Mas aborrecia-me notar que os homens mais esclarecidos eram exactamente os que menos admiravam os professores, como o nosso bom Du Bellay:

"Odeio sobretudo um saber pedantesco" (1).

E isto é um costume antigo. Plutarco diz que, entre os romanos, "grego" e "escolástico" eram palavras censuráveis e pejorativas.

Depois, com a idade, achei que isso tinha razão de ser, e que "magis magnos clericos non sunt magis sapientis" (os maiores clérigos não são os mais sábios) (2). Mas pode acontecer que uma alma rica do conhecimento de tantas coisas não se tome mais viva e esperta, e que um espírito grosseiro e vulgar acumule, sem se corrigir, os discursos e julgamentos dos mais excelentes espíritos que o mundo produziu – embora sobre isso eu coloque ainda dúvidas.

Para abrigar tantos pensamentos de outros cérebros, tão grandes e fortes, é necessário (dizia-me uma jovem, a primeira das nossas princesas) (3) que o seu próprio cérebro oprima-se, constanja e diminua para dar lugar ao que recebe de outrem.

Eu diria, de bom grado, continuava, que como as plantas morrem por excesso de seiva, e as lâmpadas por excesso de azeite, assim a acção do espírito por excesso de estudo e de matéria, o qual, tomado e embaraçado por uma imensa variedade de coisas, perde o meio para libertar-se.

Mas, a razão parece ser outra, porque quanto mais nossa alma se enche, mais se enriquece; e os velhos tempos dão-nos exemplos de homens hábeis no governo das coisas públicas, de grandes conselheiros de Estado também grandes sábios.

Quanto aos filósofos, desinteressados de toda ocupação pública, foram também algumas vezes, na verdade, desprezados pela liberdade dos autores cómicos de seu tempo, uma vez que suas opiniões e maneiras tornavam-nos ridículos. Quereis fazê-los juizes dos direitos de um processo, das acções de um homem? Eles são bem prestos. Investigam ainda se há vida e movimento; se o homem é diferente do boi; o que é agir e sofrer; que espécies de bestas são as leis e a justiça. Falam de um magistrado ou conversam com ele? São de uma liberdade irreverente e incivil. Ouvem louvar seu príncipe ou um rei? São pastores para eles, ociosos como os pastores, ocupados apenas em ordenhar e tosquiar seus animais, mais rudemente, porém. Estimai alguém por possuir duas mil jeiras de terra? Riem-se, acostumados que estão a abraçar todo o mundo como sua propriedade. Orgulhai-vos de vossa pobreza por contardes sete avós gloriosos? Eles os estimam pouco, pois, concebendo só a imagem universal da natureza, contam quantos antepassados cada um de nós teve entre ricos, pobres, reis, servos, gregos e bárbaros. E ainda que fôsseis descendentes de Hércules, achariam vaidade fazer-vos valer deste presente da fortuna. Assim os desdenhava o vulgo, como ignorante das coisas primeiras e comuns, como presunçosos e insolentes. Mas, esta pintura platónica (4) está longe de retratar os mestres. Invejavam-se os filósofos porque, estando acima do comum dos homens, desprezavam as acções públicas, educados numa

¹ Versos extraídos de *Regrets*, colectânea de poemas, de Joachim du Bellay (1522-1560), onde exprimiu, com delicadeza, durante longa estada em Roma, a nostalgia de sua terra natal.

² Palavras do Frei Jean de Entommeures, em *Gargântua*, de Rabelais.

³ Alusão à irmã de Henri de Navarre, Catherine de Bourbon, considerada "a primeira de nossas princesas", depois que Marguerite de Valois se tornou rainha de Navarra.

⁴ Refere-se ao *Teeteto*, de Platão.

vida particular e inimitável, regulados por princípios superiores e fora de uso normal. Quanto aos professores, desdenham-se-nos, como estando abaixo do comum dos homens, incapazes de cargos públicos, levando uma vida de costumes baixos e vis. que os coloca depois do vulgar.

Odi homines ignava opera, philosopha sententia (Odeio os homens incapazes de operar, filósofos de palavra somente) ⁽¹⁾.

Quanto aos filósofos, grandes em ciência, digo que foram maiores ainda nos actos. Assim aquele geómetra de Siracusa ⁽²⁾ que, tendo sido arrancado da contemplação para inventar alguma coisa prática para a defesa de seu país, imaginou súbito uma sequência de engenhos espantosos cujos efeitos ultrapassavam todas as criações humanas. Desdenhou, todavia, ele mesmo, toda esta manufactura, jogos de sua sabedoria, pensando ter ela corrompido a dignidade de sua arte. Assim, eles, se algumas vezes passaram da teoria à acção, elevaram-se tão alto, que se diria terem seu coração e sua alma maravilhosamente alimentado e enriquecido no estudo das coisas. Mas alguns, vendo o cargo de governantes políticos ocupados por homens incompetentes, afastaram-se; e quando se perguntou a Crates ⁽³⁾ até que momento se deveria filosofar, recebeu-se esta resposta: – Até que não haja mais burriqueiros conduzindo nossos exércitos". Heráclito abdicou a realeza em favor de seu irmão; e aos efésios, que o reprovaram por ter passado seu tempo a brincar com seus irmãos diante do templo, disse: – "Não será melhor fazer isto, que governar os negócios públicos em vossa companhia?" Outros, tendo colocado a imaginação acima da fortuna e do mundo, achavam as cadeiras da justiça e os tronos dos reis, baixos e vis. Empédocles recusou a realeza que os agrigentinos lhe ofereciam ⁽⁴⁾. Tales ⁽⁵⁾ condenando. algumas vezes, seus concidadãos por se preocuparem muito com os interesses particulares e com o enriquecimento, eles lançam-lhe em rosto que assim falava à moda da raposa, por não poder fazer o mesmo. Em vista disso, teve vontade, por passatempo, de tentar a experiência; e, tendo por este golpe rebaixado seu saber a serviço do lucro e do dinheiro, organizou um tráfico que, em um ano, trouxe tantas riquezas que apenas os mais experimentados no ofício podiam lucrar igual, em toda sua vida.

Narra Aristóteles ⁽⁶⁾ que alguns falavam desse Tales, Anaxágoras ⁽⁷⁾ e semelhantes, que eram sábios mas não eram prudentes, pois não se ocupavam o suficiente das coisas úteis. Não distingo bem essa diferença de palavras, mas isto não serve absolutamente de escusa à minha pessoa; e, vendo a módica e necessitada fortuna com que se satisfaziam, seríamos induzidos a pronunciar que eles não são nem sábios nem prudentes, usando a mesma expressão.

Abandono essa primeira razão, e creio que é preferível dizer que este mal vem de uma maneira errada de encarar as ciências. E pelo modo como as aprendemos, não é de admirar que nem os escolares nem os mestres se tornem, por isso, mais hábeis,

¹Marcus Pacúvio (220-130 a.C.) um dos mais antigos poetas dramáticos de Roma, mais filósofo, em realidade, que poeta. Sobrinho de Énio.

²Arquimedes (287-212 a.C.), criador de fórmulas para achar-se a superfície e volume do cilindro e da esfera e inventor da alavanca, da roldana, das rodas dentadas, etc. Devido a sua engenhosidade, conseguiu prolongar, por três anos, a resistência de Siracusa, assediada pelos romanos.

³Filósofo Grego, do IV século a. C., pertencente à escola cínica e discípulo de Diógenes.

⁴Empédocles, filósofo e médico de Agrigento, do século V a.C., foi muito considerado pelos seus contemporâneos. O exemplo de Montaigne parece mal colocado porque a lenda mostra Empédocles como um orgulhoso suicida que se lançou na cratera do Etna para que se não achassem vestígios de seu corpo e se pensasse que havia subido ao céu; o vulcão, depois de tê-lo devorado expeliu suas sandálias como querendo revelar a fraude desse suicídio.

⁵Filósofo e matemático grego (640-548 a. C.), nascido em Mileto e pertencente à escola jónica.

⁶Na obra *Ética a Nicómaco*.

⁷Filósofo grego (500-428 a.C.), pertencente à escola jónica.

embora se façam cada vez mais doutos, Na verdade, os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas a mobiliar-nos a cabeça de ciência; de bom senso e de virtude, nada de novo. Gritai ao nosso povo, a propósito de um transeunte: – "Lá vai um homem sábio!" E de outro: – "Lá vai um homem bom!". Ninguém deixará de voltar os olhos e o respeito para o primeiro. Seria necessário um terceiro gritador: – "Oh! cabeças pesadas" ⁽¹⁾! Perguntamo-nos de boa vontade: – "Sabe grego ou latim? Escreve em prosa ou verso?" Mas se ele se tornou melhor ou mais prudente – o que é principal – isto é secundário. É preciso inquirir quem sabe melhor, não quem é mais sábio ⁽²⁾.

Esforçamo-nos para preencher a memória e deixamos a consciência e o entendimento vazios. Assim como os pássaros vão à procura do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para serem provados por seus filhotes, assim nossos mestres vão pilhando a ciência nos livros, alojando-a na ponta da língua, tão-somente para vomitá-la e lançá-la ao vento.

É admirável que tal tolice se encontre, muitas vezes, em meu próprio exemplo. Não faço o mesmo na maior parte desta composição? Vou roubando aqui e ali, dos livros, as sentenças que me agradam, não para guardá-las, porque não possuo reservatórios, mas para transportá-las para aqui, onde, verdadeiramente, elas não são mais minhas do que do primeiro lugar onde estavam. Somos, isto eu creio, sábios da ciência do presente, não da ciência do passado, tão-pouco da do futuro.

Mas, o que é pior, nossos estudantes e aqueles a quem ensinarão não se nutrem nem se alimentam muito mais que isso; a ciência passa assim de mão em mão, com o único objetivo de entreter os outros e contar estórias, como moeda recolhida, inútil a qualquer uso, e empregada apenas para calcular e depois atirar-se fora.

Apud alios loqui didicerunt, non ipsi secum (Aprenderam a falar com os outros, não consigo próprios) ⁽³⁾. *Non est loquendum, sed gubernandum*. (Não se trata de falar, mas de velar o leme) ⁽⁴⁾.

A natureza, para mostrar que não há nada selvagem naquilo que ela conduz, faz nascer nos países onde as artes são menos cultivadas, muitas produções de espírito, que se equiparam com as melhores. Sobre este meu propósito, é delicioso o provérbio gascão, a respeito dos tocadores de gaita de fole: *Bouha prou bouha, mas a remuda lous dits qu' em; souffler prou souffler, mais nous en sommes à remuer les doigts* (Soprar é muito fácil, mas a dificuldade está em mexer os dedos).

Sabemos dizer: – "Cícero disse assim; eis os costumes de Platão; estas são as próprias palavras de Aristóteles". Mas que dizemos de nós próprios? que pensamos? que fazemos? Diria igualmente bem um papagaio. Estas acções fazem-me lembrar daquele rico romano, que tinha sido cauteloso, despendendo grandes somas, para recrutar homens capazes em todos os géneros de ciência, que ele mantinha continuamente ao redor de si; e quando tinha, por acaso, oportunidade de falar, entre seus amigos, de uma coisa ou de outra, aqueles supriam seu lugar e iam logo perto dele fornecer-lhe, ou uma frase, ou um verso de Homero, cada um segundo sua especialidade; e chegou a pensar que este saber fosse seu, porque ele o tirava da cabeça

¹No original: "0 les lourdes testes!" Essa expressão foi traduzida como "cabeças de pote" em Montaigne. *Op. cit.*, p. 206. Significa cabeças que se enchem, à semelhança de um pote, e acabam por ficar pesadas com o excesso de conhecimentos que nelas se despejam.

²O ideal da educação, hoje, é o do homem que sabe e, também, é bom. Não basta apenas ser sábio, contudo, não basta ser somente bom.

³ Cícero.

⁴ Séneca.

de seu pessoal, como aqueles cujos conhecimentos habitam em suas sumptuosas livrarias.

Conheço um que ao ser indagado sobre o que sabe, pede-me um livro para mostrar-mo; e não ousaria dizer-me que tem o traseiro sarmento, antes de estudar em seu dicionário o que é sarmento e traseiro.

Tomamos as opiniões dos outros, e eis tudo. É preciso fazê-las nossas. Parecemos propriamente aquele que, necessitando de fogo, vai pedi-lo na casa do vizinho e, encontrando um braseiro bonito e grande, lá permanece para aquecer-se, sem se lembrar mais de trazer um pouco para sua casa. De que nos adianta ter a barriga cheia de carne se não a digerimos? se não a assimilamos? se não nos faz crescer e fortificar-nos? Pensamos, por acaso, que Lúculo ⁽¹⁾, que as letras conduziram e formaram tão grande capitão, sem experiência, as tenha aprendido à nossa moda?

Deixamo-nos levar tantas vezes pelo braço dos outros que aniquilamos nossas forças. Quero armar-me contra o terror da morte? Sirvo-me de Séneca. Quero arranjar consolo para mim ou para outro? peço emprestado a Cícero. Teria tirado tudo de mim mesmo, se a isso me houvessem exercitado. Não aprecio, absolutamente, esse saber relativo e mendigado.

Michel de Montaigne, *Essais*, livre premier, chap. XXV, "Du pédantisme", Paris, Sociéte Les Belles Lettres, 1946, pp. 186 a 192. (Tradução portuguesa in ROSA, Maria da Glória de, *A História da Educação através dos textos*, Cultrix, S. Paulo, 1971, pp. 129-135)

ATIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Como se anuncia a chegada de uma nova era e o final da "Idade Média"?
2. Qual o significado de "Renascimento"? E de "Humanismo"?
3. O que caracteriza a atitude humanística face aos "clássicos"? Que resulta daí em termos educativos?
4. Por que razões fracassou o humanismo renascentista em matéria de educação?
5. Quais os humanistas que melhor tiveram consciência desse fracasso?
6. Que argumentos utilizam eles (Erasmo, Montaigne e Rabelais) na crítica que fazem à educação do seu tempo? E que ideal pedagógico propõem?

¹ General romano que dirigiu a guerra contra Mitridates.

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

7. "Renascimento", "Clássicos", "Ciceromania", "Escolástica".

BIBLIOGRAFIA**(Leituras complementares/ Atividades de remediação)**

CLAUSSE, Arnould, *A Relatividade Educativa, esboço de uma história e de uma filosofia da escola*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976, pp. 167-190.

DEBESSE, Maurice, "A Renascença", in AAVV, *Tratado das Ciências Pedagógicas 2. História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional / Editora da Universidade de S. Paulo, S. Paulo, 1977, pp. 187-268.

HUBERT, René, *História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1967, p. 214-230.

LARROYO, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, Editora Mestre Jou, S. Paulo, 1970, pp. 345-378.

PONCE, Anibal, *Educação e luta de classes*, Editorial Vega, Lisboa, 1979, pp. 145-152.

4. Reforma e Contra-Reforma

4.1. A Reforma Protestante e a educação: Lutero

4.2. A Contra-Reforma: a Companhia de Jesus

4.2.1. A criação da Universidade de Évora

Resumo: Apesar de tanto a Reforma como a Contra-Reforma terem sido fenómenos originariamente de ordem religiosa, o certo é que eles tiveram repercussão a outros níveis e entre eles se conta, de facto, o plano da educação e da pedagogia. O facto de persistirem ainda entre os historiadores as controvérsias em termos de avaliação do real impacte da Reforma Protestante no campo educativo e em relação às virtudes e defeitos da pedagogia jesuítica é bem indicativo da importância do estudo do impacte da Reforma e da Contra Reforma e do seu significado educativo e pedagógico. Relativamente à criação da Universidade de Évora, no século XVI, se deve ser analisada por nós também no contexto da Contra-Reforma, não deveremos, no entanto, descurar o entendimento do seu significado no quadro da história nacional e do momento cultural, social e político da Évora de Quinhentos.



Objectivos:

- Conhecer o processo que desencadeou a Reforma Protestante.
- Compreender em que sentido alguns escritos de Lutero claramente estabelecem o princípio da instrução *pública* e o carácter *universal* de um mínimo educativo. Princípios que só se estabelecerão no mundo católico no século XVIII com o Iluminismo.
- Compreender o significado religioso do princípio do “livre-exame” e as suas implicações a nível educativo.
- Identificar os mecanismos de que Roma lançou mão no sentido de uma “Contra-Reforma”.

- Conhecer os objectivos da criação da Inquisição e do Índex, bem como da realização do Concílio de Trento.
- Compreender as circunstâncias em que foi criada a Companhia de Jesus e a importância que a actividade educativa adquiriu no seu seio.
- Conhecer os elementos característicos do “método jesuítico” e proceder a uma análise especialmente dos seus aspectos mais controversos.
- Compreender as circunstâncias da vida política nacional em que foi criado o Colégio do Espírito Santo (1553) e, logo depois (1559), a Universidade de Évora.
- Compreender o contexto local da cidade de Évora no século XVI.
- Conhecer os aspectos fundamentais do funcionamento e a envergadura atingida pela instituição criada em 1559 desde esta data até ao seu encerramento em 1759.
- Conhecer os momentos fundamentais da história do edifício do Colégio do Espírito Santo desde o encerramento da Universidade em 1759 até à re(abertura) da Universidade em 1979.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“Lutero não fez mais do que chocar o ovo posto por Erasmo.”

“As actividades educacionais de Lutero têm sido louvadas em termos superlativos por uns e igualmente atacadas por outros. (...) Um agudo conflito, quanto à importância de Lutero para a educação popular, divide os historiadores da educação”.
Frederick Eby

“Com o Iluminismo aconteceu nos países católicos algo de semelhante àquilo que, no século VXI, com a Reforma, aconteceu nos países protestantes: foi-se radicando a ideia de que as responsabilidades do ensino deviam ser assumidas pelo Estado”.
Joaquim Ferreira Gomes

“Durante muito tempo, (...) [a pedagogia dos jesuítas] foi objecto de paixões partidárias(...) Hoje, os pontos de vista e os julgamentos ainda estão longe de ser concordes. Mas o esforço para a objectividade é mais fácil, num clima intelectual apaziguado”. Maurice Debesse

“O *Ratio Studiorum*, que não é um tratado de pedagogia mas um programa e um código, contém um conjunto de regras a ser cumpridas pelo provincial, pelo reitor, pelo prefeito dos estudos, pelos professores das faculdades superiores, pelo professor de Sagrada Escritura, de Filosofia, etc., etc., ...” Joaquim Ferreira Gomes, *História da Educação*, Coimbra, 1987, Ed. Policopiada, p.329.

“O que apresentar a melhor composição receberá a mais alta dignidade, os que se lhe seguirem receberão os outros postos de honra aos quais, para maior aparência de erudição, se atribuem títulos tirados da república ou do exército grego ou romano. Para alimentar a emulação, por via de regra poderá a aula dividir-se em dois campos (...).
Ratio Studiorum

Textos para Análise : TEXTO 20, TEXTO 21 e TEXTO 22

TEXTO 20

LUTERO (1483-1536)



Destruir a escolástica e imitar os antigos

"Declaro que preferiria que se fechassem definitivamente os ginásios e os mosteiros, de preferência a ver utilizar a maneira de ensinar e a maneira de viver que até hoje aí estiveram em uso. Preferiria que todos os jovens nada aprendessem e não pudessem falar, de preferência a vê-los em tal escola, sob a autoridade de tais preceptores. Eis a minha opinião e o meu voto: que essas estrebarias de burros de dois pés e essas escolas diabólicas sejam destruídas e arrasadas, ou então que, por uma piedosa metamorfose, sejam transformadas em escolas cristãs.

Não sabeis como faziam os romanos? Qual o modo como educavam as crianças? Entre os quinze e os dezoito anos, instruíam-nos diligentemente nas letras gregas e latinas, assim como em todas as artes chamadas liberais; depois, exercitavam-nos na guerra e faziam-nos participar nas funções públicas. Foi esta educação que produziu homens sabedores, eminentes, dignos da recordação dos séculos..." (LUTERO, *Aos príncipes cristãos*)

A escola é missão do Estado

"Uma coisa merece a atenção de todos aqueles que, preocupados com o estudo das línguas e com a multiplicação das escolas, querem deter as murmurações malévolas que chovem sobre a Alemanha: não devem entravar os estudos por espírito de

economia, não devem hesitar perante as despesas indispensáveis para criar vastas bibliotecas ricas em livros de todas as espécies, principalmente nas cidades populares que estão em condições de se imporem sacrifícios. E isto a fim de proporcionar não somente os meios de se instruírem pela leitura aqueles que têm a missão de conduzir-nos, quer nos negócios públicos quer nas coisas sagradas; mas também para que, desta maneira, todos os bons livros sejam preservados de perecer, assim como as ciências e as línguas ...

Há várias razões para não deixar aos pais o cuidado da educação. Em primeiro lugar, a maioria deles são suficientemente poucas pessoas de bem para se dispensarem disso, supondo mesmo que tenham capacidade para o fazer : assemelham-se à avestruz que abandona os seus ovos, dão a vida aos filhos e deixam que eles se eduquem ao acaso. E, no entanto, essas crianças, tornadas homens, são nossos concidadãos, têm a mesma pátria, a mesma cidadania. Como é que a razão aceitaria, melhor, como é que a caridade cristã suportaria que elas crescessem ao abandono, corrompidas por todos os vícios, desprovidas de toda a educação honesta, como um campo abandonado, cheio de cardos e de ervas daninhas? Elas levarão pouco tempo a corromper o resto da juventude. Se nos recusarmos a educá-las, toda a nação aguentará o seu peso: foi o que aconteceu a Sodoma, a Gomorra e a algumas outras cidades, segundo o testemunho da História Santa..." (LUTERO, *Op. Cit.*)

Esboço de um programa de educação

"Não é evidente a todos que um adolescente pode, em nossos dias, aprender em três anos mais coisas do que outrora conheciam todas as Universidades e todos os mosteiros ? Viu-se jovens estudar durante vinte anos, segundo os velhos métodos, para com dificuldade chegarem a balbuciar um pouco de latim, sem nada conhecerem, aliás, da sua língua materna.

Deus prodigalizou os seus benefícios ao século XVI. Não deve deixar perder-se essas riquezas; é preciso espalhá-las e aumentá-las. Todos os dias, vemos nascer e crescer crianças sob o nosso olhar, e não há quem se preocupe com isso? Acaso queremos nós, os Alemães, permanecer para sempre loucos e estúpidos, como nos chamam os povos vizinhos?

A primeira das nossas acções deve ser cultivar as línguas, o latim, o grego e o hebreu; pois as línguas são os envólucros que encerram o espírito, os vasos que contêm as verdades divinas. Se deixarmos perder as línguas, o sentido das Escrituras obscurecer-se-á cada vez mais e o licor celeste perder-se-á. Isto não quer dizer que todo o pregador deva poder ler as Sagradas Escrituras no original, mas importa que, haja entre nós doutores capazes de ir até à fonte. Mesmo que não houvesse alma, nem céu, nem inferno, mesmo então seria indispensável abrir escolas para este mundo cá de baixo, como no-lo demonstra a história dos gregos e dos romanos. Tenho vergonha dos nossos cristãos quando os oiço dizer : "a instrução é boa para os eclesiásticos, mas não é necessária para os leigos". Com tais afirmações, eles justificam cabalmente o que os outros povos dizem dos alemães. Com que então seria indiferente que o príncipe, o senhor, o conselheiro, o funcionário fosse um ignorante ou um homem instruído capaz de desempenhar cristãmente os deveres do seu cargo?! Vós compreendeis bem que são necessárias em todos os lugares escolas para as raparigas e para os rapazes, a fim de que o homem se torne apto para exercer convenientemente o seu ofício, e a mulher, capaz de

dirigir o seu lar e de educar cristãmente os seus filhos. E pertence a vós, senhores, tomar entre mãos esta obra, pois, se se deixa este cuidado aos pais, pereceremos desta vez, antes que isso se realize. E que se não objecte que, faltará tempo para instruir as crianças, pois encontra-se com facilidade tempo para lhes ensinar a dançar e a jogar as cartas.

Se eu tivesse filhos para os educar, queria que aprendessem, além das línguas e da história, a música e as matemáticas. Não posso recordar-me sem dor que tive que ler, não os poetas e as histórias da Antiguidade, mas os livros dos sofistas bárbaros, com grande perda de tempo, com prejuízo para a minha alma, de tal maneira que ainda hoje me é difícil purgá-la dessas nódoas e dessa escória...

... Imploro que a criança vá à escola ao menos uma ou duas horas por dia, e é necessário que se conservem as mais dotadas para fazer delas professores e professoras. Atolámo-nos já suficientemente na ignorância e na corrupção; fomos já suficientemente os "alemães ignaros"; chegou a hora de nos pormos ao trabalho. É necessário, pelo uso que fizemos da nossa inteligência, mostrar a Deus que apreciamos os seus benefícios". (LUTERO, *Op. Cit.*)

TEXTO 21

RATIO STUDIORUM (1599)



Santo Inácio de Loyola (1491-1556)

“Academia para a preparação de professores: Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, a fim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício”.

“Procure também que, por vezes, os nossos retóricos recitem discursos ou poemas, em latim e em grego, no refeitório ou no salão, sobre assunto religioso que edifique os de casa e os de fora e os anime a mais alta perfeição no Senhor”.

“O assunto das tragédias e comédias, que convém sejam raras e só em língua latina, deve ser sagrado e piedoso; nada deve haver nos entreactos que não seja em latim e conveniente; personagens e hábitos femininos proibidos”.

“Cada ano pode haver uma distribuição pública de prémios, contanto que corram as despesas por conta de homens ilustres e sejam moderadas, em proporção com o número de aulas e a natureza do colégio...”.

“Em todas as disputas a que comparecem os professores de teologia ou de filosofia, ocupará a presidência o Prefeito; dará aos que disputam o sinal de terminar; e distribuirá o tempo de tal modo que a todos toque a sua vez de falar. Não permita que nenhuma dificuldade sobre a qual se discute, fique, terminada a discussão, tão escura como antes, mas procure que, uma vez ventilado um assunto, seja ele cuidadosamente explicado pelo que preside. Nem deverá ele resolver as objecções, mas dirigir os arguentes e os defendentes; e deste ofício se desempenhará com mais dignidade se conseguir, não argumentando (ainda que uma vez ou outra convenha fazê-lo) mas interrogando, que melhor se esclareça a dificuldade”.

“No fim da aula, alguns alunos, cerca de dez, repitam entre si por meia hora o que ouviram e um dos discípulos, da Companhia, se possível, presida à decúria”.

“É de grande importância que não só aos nossos estudantes mas também aos alunos internos, e, se possível, também aos externos, o Prefeito, por meio dos Professores ou dos outros Prefeitos dos respectivos colégios lhes determine um horário que reserve um bom tempo ao estudo privado”.

“Procure que as declamações mensais dos retóricos, nas suas aulas, sejam abrihantadas pela presença não só dos retóricos e humanistas, senão também dos alunos das classes superiores”.

“A fim de que mais profundamente se gravem os exercícios literários, procure, com o parecer do Reitor que, não só as classes de Retórica e humanidades mas também de Gramática se fundem Academias, nas quais, em dias certos, segundo as normas fixas indicadas no fim deste livro, se realizem por turnos, prelecções e outros exercícios de um bom estudante”.

“Segundo o costume de diferentes regiões, nomeie em cada classe um censor público, ou, se não soar bem o nome de censor, um decurião-chefe ou pretor, e para que seja mais respeitado pelos condiscípulos deverá ser distinguido com algum privilégio e terá o direito de impor, com a aprovação do mestre, algumas penas menores aos companheiros. Será ainda seu ofício observar se algum discípulo passeia pelo pátio antes do sinal, se entra em outra aula, ou deixa a própria aula ou lugar. Leve também ao conhecimento do Prefeito a falta de cada dia...”.

“Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes e aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, nomeie-se um Corrector, que não seja da Companhia...”.

“Ao sair, entregue cada um ao Prefeito do Ginásio ou ao seu substituto a própria prova escrita com empenho e marcada com um sinal livremente escolhido, mas sem nome; ao mesmo entregue também outro papel, onde, com o mesmo sinal se inscreva o nome e cognome do autor, mas cuidadosamente sigilado de modo que senão possa ler o nome”.

“O desafio, que poderá organizar-se ou por perguntas do professor e correcção dos émulos, ou por perguntas dos émulos entre si, deve ser tido em grande conta e posto em prática sempre que o permitir o tempo, a fim de alimentar uma digna emulação, que é de grande estímulo para os estudos. Poderá bater-se um contra um, ou grupo contra grupo, sobretudo dos oficiais, ou um poderá provocar a vários; em geral um particular poderá desafiar um oficial e se vencer conquistará a sua graduação, ou outro prémio ou *símbolo* de vitória, conforme o exigir a dignidade da classe e o costume da região”.

“Cada mês ou de dois em dois meses, deverão ser escolhidos os oficiais e também, se parecer conveniente, premiados, salvo se na Retórica se julgasse, em algum

lugar, menos necessário. Para esta escolha haja uma prova escrita em prosa, outra, se se julgar conveniente nas classes superiores, em poesia ou em grego, durante todo o tempo da aula, a menos que nas classes inferiores não fosse preferível deixar meia hora para o desafio. O que apresentar a melhor composição receberá a mais alta dignidade, os que se lhe seguirem receberão os outros postos de honra aos quais, para maior aparência de erudição, se atribuam títulos tirados da república ou do exército grego ou romano. Para alimentar a emulação, por via de regra poderá a aula dividir-se em dois campos, cada um com os seus oficiais, uns opostos aos outros, tendo cada aluno o seu émulo. Os primeiros oficiais de ambos os campos ocuparão o lugar de honra”.

“Nomeie também o professor os decuriões que deverão tomar as lições de cor, recolher os exercícios para o professor, marcar “num caderno os erros de memória, os que não trouxeram o exercício, ou não entregaram as duas cópias e observar tudo o mais que lhes indicar o professor”.

(*Ratio Studiorum*, cit. por LEONEL FRANCA, *O método pedagógico dos jesuítas*, pp. 134-189.)

TEXTO 22

ALGUMAS NOTAS RELATIVAS À HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Foi no dia 1 de Novembro de 1559 que a Universidade de Évora foi solenemente inaugurada. O Cardeal-Rei, seu fundador e impulsionador, curiosamente, não estava presente, retido por afazeres mais urgentes. Mas as cerimónias oficiais e as festas na Universidade e na cidade nem por isso tiveram menos brilho.

Na igreja da Universidade (actual Sala dos Actos) foi celebrada a missa inaugural, no final da qual o mestre Simão Vieira proferiu em latim a Oração de Sapiência. De seguida, foi lida a Bula do Papa Paulo IV instituindo a Universidade de Évora, e, no final de tudo, entoou-se o *Te Deum*.

Seguiram-se as festas tendo a representação - com a duração de três horas - da tragédia latina “El Rei Saúl”, da autoria do mesmo Simão Vieira, constituído um momento alto, tão alto que os telhados de onde se avistava a representação estiveram pejados de espectadores que não queriam perder pitada. Foram três dias e três noites de festa por toda a cidade, sem dúvida, uma das maiores festividades de sempre a que a Évora terá assistido.

A SALA DOS ACTOS

A actual Sala dos Actos da Universidade de Évora foi a igreja do Colégio do Espírito Santo, e depois, a partir de 1559, a primeira igreja da Universidade. Ali, foi celebrada, em 1 de Novembro de 1559, a missa inaugural com leitura da Bula do Papa Paulo IV, ali ecoou o cântico litúrgico, ali pregaram os padres professores da Universidade e tantos outros que, de passagem, a honraram a com a sua visita, como S. Francisco de Borja, Geral da Companhia de Jesus.

Quando, em 1573, terminou no Largo do Colégio a construção da nova e actual igreja do Espírito Santo a antiga igreja passou a servir como Sala dos Actos solenes da Universidade.

Nela eram conferidos todos os graus com excepção do de doutor (em Teologia) que era conferido na igreja. Mas, para além das cerimónias da vida académica, a sala foi também palco de inúmeras sessões solenes entre as quais se destaca a recepção feita, em 10 de Agosto de 1635, ao futuro D. João IV, um dos grandes acontecimentos que em Évora prepararam e anunciaram a restauração da independência.

Com o encerramento da Universidade em 1759, a sala caiu no abandono, e principiou a degradação que chegaria a extremos nos finais do século passado. Em 1843 ainda foi ali que a cidade recebeu D. Maria II. Porém, já antes desta visita a sala tinha sido espoliada dos seus 14 quadros idos para Lisboa a pretexto de figurarem no Museu Nacional. Quando a cobertura ruiu, em 1868, perdeu-se o magnífico tecto, da autoria do pintor Francisco Lopes, ao qual o Padre Manuel Fialho chamara de “céu do céu”. Durante quase trinta anos a sala ficou exposta ao vento e à chuva até receber nova cúpula em 1897 por iniciativa do então reitor do Liceu Dr. António Maria Jales. Não tinham, porém, terminado os maus momentos da sala, e a partir de 1905 foi outro reitor do Liceu quem promoveu maior adulteração, nomeadamente ordenando a substituição do seu pavimento em mármore de Alvito por vulgar soalho de madeira, e a retirada das bancadas doutorais de ambos os lados. Ficaram as pedras amontoadas no pátio do Claustro até que algumas foram guardadas numa arrecadação da lenha. Assim, em 1910, a sala estava apta a tornar-se um ginásio e a servir de salão das festas liceais.

Foi só a partir de 1930 que à antiga Sala dos Actos recomeçou a ser restituída a sua beleza. Sob o impulso do novo Reitor do Liceu, Dr. António Bartolomeu Gromicho, procedeu-se ao restauro da sala segundo estudos e projecto do Eng. António do Couto. Os mármore das bancadas que ainda restavam foram devolvidos aos seus lugares, e os que faltavam, tal como aconteceu com os azulejos desaparecidos ou danificados, foram substituídos por outros criados no estilo dos existentes. Foi colocado um novo tecto em madeira e um novo pavimento em substituição do soalho. Foi assim que em finais dos anos 30 a sala adquiriu o aspecto com que a conhecemos hoje.

Apesar das obras de restauro que foram realizadas, nunca a sala readquiriu a beleza e a riqueza que apresentava à data do encerramento da Universidade em 1759. Muito se perdeu por incúria e outro tanto por malvadez. É o caso da afamada formosa cátedra reitoral feita com madeiras do Brasil e apoiada sobre três leões. Desapareceu, roubada aos pedaços por uma janela por não poder sair inteira pelas portas sem que desse nas vistas. Dos quadros perderam-se todos com excepção dos de D. Sebastião e do Cardeal-Rei D. Henrique. Conhecemos os que faltam pela descrição feita pelo Padre Manuel Fialho, que descreveu também as pinturas do tecto.

Da história da Sala dos Actos após a restauração da Universidade de Évora não cumpre tratar aqui agora. Ela tem continuado a ser ao longo destes quase vinte anos a sala dos grandes actos da vida da instituição, a sala em que se realizam as principais provas académicas, onde se comemora solenemente o Dia da Universidade, e também a sala de visitas em que a Universidade tem acolhido grandes figuras a quem tem homenageado com a concessão do grau de doutor *honoris causa* desde Leopold Senghor até D. Ximenes Belo.

Os que se têm dedicado ao estudo da história da Sala dos Actos quase todos têm insistido na pertinência de se proceder a um restauro mais completo baseado nas descrições que temos daquilo a Sala foi na sua época áurea. O Dr. Bartolomeu Gromicho, por exemplo, ainda em 1950 sonhava com devolver-lhe o magnífico tecto pintado e suas figuras alegóricas, os seus 14 quadros, a cátedra e os seus leões, a decoração complementar das paredes, etc.. Tudo deveria ser refeito por mão de artistas

idóneos dispostos a abdicar do seu estilo e a integrarem-se no espírito das obras desaparecidas. Propostas deste teor serão certamente discutíveis à luz das actuais sensibilidades face ao património. O certo, porém, é que hoje só temos *esta* Sala dos Actos porque em determinada altura se procedeu ao seu restauro segundo critérios que nunca foram nem serão consensuais.

Para além desse polémico restauro material ficam-nos, contudo, ainda duas hipóteses de reconstituição da antiga Sala dos Actos.

A primeira consiste em, lidas as descrições da antiga beleza da sala, e avivada a memória para os seus grandes momentos, fecharmos os olhos. Vemos, então, aqui o Cardeal fundador presidindo ao *Te Deum*, ali o jovem D. Sebastião ainda ignorante do seu destino, e acolá o Duque de Bragança, espicaçado a tomar a nação nas mãos pelo sermão do Padre Francisco Freire de Estremoz. Num turbilhão de música, sermões, e fumo de incenso, enebriados, saímos para nos sentarmos no Claustro aspirando o ar fresco da manhã.

A outra hipótese consistiria em utilizar as virtualidades do multimedia para recriarmos a antiga Sala dos Actos sem lhe tocarmos e nos sujeitarmos à crítica dos mais e dos menos doutos. Uma sugestão, talvez para a Fundação Luis de Molina.

Casimiro Amado

Publicado no *Jornal da Universidade de Évora*, Ano I, nº 1, Julho de 1998

A BIBLIOTECA

Na Antiga Universidade de Évora a Biblioteca ombreava com a Sala dos Actos e o Refeitório em beleza e grandiosidade.

Nessa fase da vida da Universidade, designada de Livraria, a Biblioteca funcionou em dois locais distintos. Primeiro, na actual sala hoje geralmente destinada às reuniões do Senado e demais Órgãos da Universidade. De notar que as pinturas a fresco que a ornamentam são já posteriores à extinção da Antiga Universidade, datando de cerca de 1800.

Depois, em 1626, provavelmente devido ao crescimento do número de livros e também ao aumento do número de alunos matriculados na Universidade, iniciou-se a construção de uma nova sala que servisse como Livraria. Foi tal o empenho colocado no seu apetrechamento e na sua decoração que, merecidamente, lhe seria aposta mais tarde sobre a porta de entrada a inscrição “Sala das Belas Artes”. Apenas por volta de 1631 entrou em funcionamento dotada de cadeiras, estantes e demais mobiliário tudo em pau santo, bem como de um altar com a imagem da Virgem. Após 1759, com o encerramento da Universidade, foi despojada de praticamente tudo desde os livros ao mobiliário. De valioso salvou-se o tecto, de estuque, feito em 1708, com pinturas a fresco. Contudo, as mesmas foram-se arruinando até que alguns painéis caíram já na década de cinquenta do nosso século. Da sala, onde então funcionava o Arquivo do Registo Civil, foi feito um completo restauro pela Direcção Geral dos Monumentos Nacionais, ficando a partir de 1959 novamente a servir de Biblioteca, desta feita do Liceu. Com a restauração da Universidade de Évora foi também aí que funcionou durante anos a Biblioteca. O aumento de espécies bibliográficas determinou que esta se fosse alargando a novos espaços, e a sala “das Belas Artes” ficou comportando apenas as publicações periódicas e servindo de sala de estudo. Uma bela sala de estudo, sem dúvida.

Relativamente à Biblioteca da Antiga Universidade de Évora não sabemos o que foi feito dos milhares de livros impressos e manuscritos que comportava quando foi encerrada, admitindo-se, contudo, que parte deles possa ter sido recuperada por Frei Manuel do Cenáculo. Encontramos no seu Regulamento – que era um Capítulo dos próprios Estatutos da Universidade – um instrumento precioso não só para compreendermos como na Antiga Universidade funcionava a Biblioteca, mas também para ajuizarmos dos cuidados que na época mereciam os livros.

Casimiro Amado

Publicado no *Jornal da Universidade de Évora*, Ano I, nº 2, Outubro de 1998

Dos Primeiros Estatutos da Universidade de Évora

Cap. 10º Da Liuraria

1. Auera nas escolas huma casa pera liuraria da Universidade, na qual estarão liuros de todas as faculdades em abastança postos em estantes e prezos por cadeas e emcadernados em tauoas com suas brochhas, com seus titulos de boa letra.

2. O Bedel tera cuidado da casa da dita liuraria, abrindoa e fechandoa com diligencia duas vezes no dia. No inuerno se abriira às horas da manhã, e fecharse á às 11; e à tarde se abriira às duas horas e fecharse á às 5. E no uerão se abriira às 3 horas e se fechara às 6. E nestas horas estara elle presente, ou alguma pessoa em seu lugar, pera que os estudantes, que neste tempo quiserem ir la a estudar pellos ditos liuros, o possão fazer.

3. O dito guarda da liuraria tera grande uigia sobre os ditos liuros, que senão furtem nem se tratem mal, e serão sobre elle carregados em receita e todas as cousas da liuraria pello escriuão da Uniuersidade em hum liuro sobre si, pera que de conta de tudo o que faltar e porse ha hum edito à porta da dita liuraria, assinado pello Reitor, em que mande a todos os estudantes, e mais pessoas da Uniuersidade, que entrem na dita casa, que não tirem liuro algum nem parte delle, nem ponhão cota nenhuma nos ditos liuros, e que quando sairem os serrem e fechem com todas as brochhas que os ditos liuros tiuerem. E que enquanto estiuerem na dita casa procurem ter modestia e quietação pera senão estrouarem huns aos outros; e quem o contrairo fizer sera castigado, segundo que ao Reitor parecer.

4. Tera cuidado o dito guarda de alimpar os ditos liuros e sacudilos do pô huma vez na semana, e mandar uarrer a casa duas vezes na semana, pello menos; e quando achar menos algum liuro, o fara logo saber ao Reitor, pera que mande fazer diligencia pera se saber quem o leou, e pera se cobrar e castigar

quem nisso tiuer culpa. E tendo a guarda, e não se achando o liuro, se comprara outro semelhante do seu salario.

5. A dita liuraria sera cada ano uisitada no principio das ferias pello Reitor com ajuda dos lentes que lhe parecer o poderão mais pera isso ajudar; e o dito Reitor com os ditos estando presente o escriuão da Uniuersidade, e o guarda da dita liuraria uera os liuros de cada faculdade como estão tratados. E se achar que estam damnificados por culpa dos que nelles estudarão, o Reitor mandara pello guarda amostrar que o não fação, e mandara reprender disso aos estudantes nas lições, e não bastando os mandara castigar conforme a culpa que tiuerem. E achando o guarda culpado, o Reitor o reprendera e multara como lhe parecer, comunicando com as pessoas com que fizer a dita uisitação.

Transcrito por Armando de Gusmão e publicado com notas marginais e outras (que aqui omitimos) in *A Cidade de Évora*, II, (7-8), Junho-Setembro de 1944, pp. 21-23.

O REFEITÓRIO

O Refeitório (actual Sala 129) da Antiga Universidade de Évora foi construído no último quartel do século XVI, tendo recebido a sua primeira cobertura em 1589. Com o passar dos anos a sala sofreu diversas transformações sem, contudo, alguma vez ter perdido os seus traços originais. A abóboda que hoje temos é já a terceira, mas as oito majestosas colunas dóricas de mármore são as que recebeu de início. Tem-se como certo que são provenientes do arco triunfal romano que até 1570 existiu na Praça (hoje) do Giraldo, arco esse que o Cardeal-Rei mandou demolir com indicação de que se aproveitassem as colunas no edifício universitário em construção.

A sala do Refeitório, com os seus 325 m², destaca-se pela sua monumentalidade austera. Numa época em que ainda não existia a arte moderna do *self-service* as refeições reuniam a família universitária, não só para saciar a fome mas também - à falta de televisão... - para escutar as leituras que na tribuna se faziam durante parte do repasto. O Refeitório era, pois, mais, muito mais do que uma cantina universitária dos nossos dias.

Outras duas dependências lhe estavam naturalmente anexas: a Cozinha e a Casa do Lavabo ou Lavatório. A primeira, espaçosa, com suas grandes mesas de mármore - resta hoje apenas uma, tendo outra sido retirada ainda há poucos anos - tem o seu espaço actualmente ocupado pelo Bar. A Casa do Lavabo ou Lavatório, com a respectiva fonte, aí continua no mesmo lugar ao fundo das escadas que descem do piso superior e à entrada de quem vem do Pátio da Cisterna. Era na fonte que os comensais procediam à lavagem das mãos antes e depois das refeições. Hoje, seca e muda, a fonte nada diz aos que por ali passam a caminho do Bar que substituiu a Cozinha, ou da Sala 129, onde já não se vai para saciar a fome do corpo, mas para pedir ao silêncio e ao gelo branco das suas pedras inspiração para mais uma Prova de Frequência ou de Exame.

E se a fonte falasse, e ao menos dissesse ...

Casimiro Amado

Publicado no *Jornal da Universidade de Évora*, Ano I, nº 2, Outubro de 1998

1999 - 25 anos da restauração da Universidade

Aproximam-se as comemorações da restauração da Universidade de Évora há 25 anos atrás. Foi pelo Decreto-lei 482/79 que, 220 anos após os seu encerramento forçado por ordem do Marquês de Pombal, ela renasceu para uma nova fase da sua existência que chega agora ao quarto de século.

Na realidade, a restauração ocorrida em 1979 foi o culminar de um processo que desde os finais da década de cinquenta foi evoluindo no sentido de a tornar possível. No jornal eborense “A Defesa” desde 1957 que os Cónegos Drs. Sebastião Martins dos Reis e José Augusto Alegria desenvolve uma campanha com vista ao restabelecimento da Universidade, campanha que se inscreve na proximidade das comemorações dali a dois anos do quarto centenário da abertura da Universidade e do segundo do seu encerramento. 1959 seria, portanto, a ocasião de o Alentejo voltar a ter a sua Universidade, eventualmente ao cuidado da mesma Companhia de Jesus. A polémica desenvolve-se não só no referido jornal, mas também no palco político com sucessivas iniciativas do Conselho Municipal de Évora e da Câmara Municipal e do seu Presidente de então Dr. João Luís Vieira da Silva. Foi precisamente este quem lançou a sugestão de que a Universidade se fundasse com destino à investigação e estudos especializados de sociologia e economia agrária, argumentando que se tratava de ramos em que não se concorria com as universidades já existentes no país. A oposição à restauração da Universidade provinha no plano político fundamentalmente do Dr. Bartolomeu Gromicho, Reitor do Liceu e Deputado pelo círculo de Évora à Assembleia Nacional, o qual se opunha principalmente para defender a manutenção do Liceu nas suas instalações de então, para mais aliviadas com a saída da Casa Pia para o Convento de S. Bento de Cástris. A Câmara Municipal reagiu facilitando a rápida construção de um novo edifício destinado ao Liceu Feminino.

Entretanto, 1959, o ano da comemoração dos centenários, foi o palco de diversas iniciativas de que o Congresso Científico foi a mais importante ao reunir universitário e investigadores de mais de uma dúzia de países. Como no plano prático nada se alterasse, foi enviada uma exposição ao Ministro da Educação Nacional que respondeu com a impossibilidade de criação de uma Universidade, ou até mesmo de uma Faculdade em Évora. Pensava-se, isso sim, já na criação de Institutos Superiores de tipo politécnico que aliviasses a pressão sobre as Universidades, mas tratava-se apenas de uma ideia em estudo. Os articulistas de *A Defesa* não desarmaram nunca, e geralmente sob pseudónimo, apesar de se tratar de eclesiásticos, mantiveram sempre acesa a chama da reivindicação. E em 1962 quase Évora conseguiu atrair a Faculdade Pontifícia de Filosofia que a Companhia de Jesus tinha instalada em Braga em condições deficientes. A cidade de Braga reagiu e Évora teve de esperar um pouco mais pela sua hora.

Ela chegou em 1963 com a criação da Fundação Eugénio de Almeida. Os seus Estatutos previam que auxiliasse a criação e manutenção de um Instituto de Estudos Superiores em Évora, orientado pela Companhia de Jesus. Não era ainda a Universidade de Évora, mas sim os estudos superiores que regressavam a Évora pela mão de um mecenas - o Conde de Vilalva, Eng^o Vasco Maria Eugénio de Almeida - e da Companhia de Jesus. O Estado nada gastaria para o efeito, já que o Instituto Superior de Estudos Sociais de Évora, cuja criação foi ministerialmente autorizada em Março de 1964, funcionaria em edifício cedido pela Fundação - o Palácio da Inquisição que recentemente deixara de ser o Hotel Alentejo - e com um corpo docente recrutado pela Companhia. As aulas começaram nos finais de Outubro, mas o processo foi algo atribulado sendo disso reflexo o facto de a inauguração oficial que simbolicamente devia ter sido feita em 1 de Novembro não ter chegado a realizar-se. Eram dois os

cursos ministrados: Economia (Direcção e Administração de Empresas) e Sociologia (Ciências Sociais).

Em 1971, quando o Ministro Veiga Simão anuncia o seu plano de Reforma do Ensino Superior, o facto de já existirem em funcionamento desde há anos os dois cursos superiores do ISESE pesam como argumento a favor da inclusão de Évora entre as cidades onde deveriam ser criados novos cursos superiores agora de iniciativa pública. E em Dezembro de 1972 foi finalmente anunciada a criação do Instituto Universitário de Évora após uma dura batalha em que diversas capitais de distrito disputaram a localização dos três Institutos que o Governo decidira criar. O novo Instituto, legalmente instituído pelo Decreto 402/73 de 11 de Agosto, integrará os cursos do ISESE e arrancará com novos cursos superiores de Agricultura, Pecuária, e Gestão Agrícola, a criar na Escola de Regentes Agrícolas. O Instituto seria, portanto, composto por duas escolas, uma particular e outra oficial, e em 4 de Janeiro de 1974 tomou posse o Reitor, Prof. Ário Lobo de Azevedo, e a Comissão Instaladora.

No período que medeia entre 1974 e a criação da Universidade em 1979 a história da instituição conheceu vicissitudes várias ao sabor dos tempos controversos que a região e o país viveram, designadamente no que toca ao funcionamento do ISESE.

Finalmente, em 14 de Dezembro de 1979 foi restaurada a Universidade de Évora

Casimiro Amado

Publicado no *Jornal da Universidade de Évora*, Ano , nº , de 199

Decreto-Lei nº 482/79, de 14 de Dezembro

A Lei nº 5/73, de 25 de Julho, distinguiu dois tipos de estabelecimentos de ensino superior oficial: os do ensino universitário, genericamente designados por Universidades, e os de ensino não universitário, designados por Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros equiparados, tendo aos primeiros sido dada a faculdade de conferirem os graus académicos de bacharel, licenciado e doutor e aos segundos a de conferirem unicamente o grau de bacharel.

Tal distinção viria a ser mantida no Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de Agosto, diploma onde os Institutos Universitários, continuando embora a conferir os mesmos graus que as Universidades propriamente ditas e a estar incursos na aplicação do diploma orientador do ensino superior na parte a estas respeitante, são essencialmente definidos como instituições de ensino universitário que se individualizam por terem uma vocação dominante ou um grau de pluridisciplinaridade limitado.

Presentemente, há, no entanto, que reconhecer que o perfil institucional do Instituto Universitário de Évora já não corresponde ao que no Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto, é apresentado como característico dos Institutos Universitários. Isto porque o conjunto dos cursos de licenciatura que nele hoje são professados inviabiliza, pelo seu número e diversidade qualitativa, a possibilidade de o referido Instituto permanecer

incluído no rol das instituições de ensino universitário com uma vocação dominante ou grau de disciplinaridade limitado.

Nestas circunstâncias, mais não cumpre que proceder ao devido enquadramento legal da situação de facto existente, já que outro não é o meio ajustado de ir ao encontro da realidade concretamente criada naquela instituição de ensino universitário.

Assim:

O Governo decreta, nos termos da alínea a) do nº 1 do artigo 201º da Constituição, o seguinte:

Artigo único. É criada, em lugar do Instituto Universitário de Évora, que fica extinto, a Universidade de Évora, para a qual se consideram transferidos, com dispensa de quaisquer formalidades, todos os direitos e obrigações de que aquele é titular.

Maria de Lourdes Ruivo da Silva Matos Pintasilgo - Luís Eugénio Caldas Veiga da Cunha.

Promulgado em 30 de Novembro de 1979.

Publique-se.

O Presidente da República, ANTÓNIO RAMALHO EANES.

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Que acontecimentos desencadearam a Reforma Protestante?
2. Em que escritos e com que argumentos defende Lutero o princípio da instrução *pública* e o carácter *universal* de um mínimo educativo?
3. Qual o significado religioso do princípio do “livre-exame”?
4. Quais as suas implicações a nível educativo?
5. Como reagiu Roma à Reforma Protestante ?
6. Com que objectivos foram criados a Inquisição e do Índice?
7. Com que fim e com que resultados se realizou o Concílio de Trento?
8. Em que circunstâncias foi criada a Companhia de Jesus?
9. Que importância adquiriu a actividade educativa no seu seio?

10. Quais as principais características do “método jesuítico” tal como é exposto na *Ratio Studiorum*?
11. Quais os seus aspectos mais controversos?
12. Em que circunstâncias da vida política nacional foi criado o Colégio do Espírito Santo (1553) e, logo depois (1559), a Universidade de Évora?
13. Qual a importância política e cultural da cidade de Évora no século XVI?
14. Que faculdades tinha a antiga Universidade de Évora?
15. Que instituições tinha agregadas a si?
16. Que envergadura atingiu ?
17. Para que fins serviu o edifício do Colégio do Espírito Santo desde o encerramento da Universidade em 1759 até à re(abertura) da Universidade em 1979?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

. “Reforma Protestante”, “educação pública”, “educação universal”.

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares/ Actividades de remediação)

- ABBAGNANO, N., e VISALBERGHI, A., *História da Pedagogia – II*, Livros Horizonte, Lisboa, 1981, 318-335.
- CLAUSSE, Arnould, *A Relatividade Educativa, esboço de uma história e de uma filosofia da escola*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976, pp. 141-146.
- DEBESSE, Maurice, “A Renascença”, in AA.VV., *Tratado das Ciências Pedagógicas 2. História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional / Editora da Universidade de S. Paulo, S. Paulo, 1977, pp. 212-217; 231-2358.
- HUBERT, René, *História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1967, p. 42-52.
- LARROYO, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, Editora Mestre Jou, S. Paulo, 1970, pp. 379-393.
- MESNARD, Pierre, “A Pedagogia dos Jesuítas (1548-1762)”, in CHÂTEAU, Jean (Dir.), *Os grandes pedagogos*, Livros do Brasil, Lisboa, s/d, pp. 58-124.
- PONCE, Anibal, *Educação e luta de classes*, Editorial Vega, Lisboa, 1979, pp. 153-161.

4.3. Educação e pedagogia no século XVII

4.3.1. A pedagogia comeniana

Resumo: O século XVII surge-nos, do ponto de vista da história da educação e das ideias pedagógicas, caracterizado por uma tríade que faz dele um momento decisivo no sentido da ruptura com a matriz estrutural da educação e da pedagogia ocidentais tal como se tinham definido a partir da sofística grega e confirmado no período helenístico. Essa tríade envolve a defesa do realismo, de uma educação voltada para o estudo das coisas em lugar do verbalismo característico da educação ocidental, a consideração da educação sob o ponto de vista do método – levando à criação da Didáctica tomada como o saber pedagógico por excelência -, e a afirmação das línguas nacionais como línguas de educação e cultura. Motivos sobejos para considerar este século um patamar decisivo a caminho da *Educação Nova* que no século seguinte espreita já na pedagogia rousseauísta e que acabará por gradualmente se impor nos séculos XVIII e XIX. No entanto, paradoxalmente, os mesmos pedagogos que no século XVII renovam a educação são – como argutamente observa Snyders - os instituidores da escola tradicional no que ela tem de exagero do “método” e da “ordem”.

A figura de Coménio sobressai neste contexto não só por nele a referida tríade de princípios ser lei mas porque ele terá sido não apenas um dos maiores pedagogos de todos os tempos, mas provavelmente o primeiro pedagogo de sempre, ou seja, o primeiro pensador cuja produção intelectual tem a educação como fulcro e como matéria.

Objectivos:

- Identificar as três características principais do século XVII em termos educativos e pedagógicos: defesa do realismo, do método e da utilização das línguas nacionais.
- Compreender o significado do *realismo* em termos pedagógicos no contexto da afirmação da filosofia empirista.
- Compreender a valorização do *método* em termos pedagógicos no contexto de idêntica valorização no âmbito das ciências da natureza (*Novum Organum*, de Bacon) e da filosofia (*Discurso do Método*, de Descartes).
- Compreender o significado da criação de uma nova ciência pedagógica – a Didáctica - à qual se pretende reduzir todo o saber acerca da educação.
- Conhecer as implicações da abordagem *metodológica*, tais como a criação de um sistema de horário escolar com rotação acentuada das disciplinas, em termos mais gerais, com a “escola-relógio” de Coménio.
- Conhecer as regras fundamentais propostas pelo fundador da Didáctica (Ranke).
- Conhecer os principais elementos biográficos e bibliográficos relativos a Coménio.

- Compreender como as preocupações de ordem religiosa são decisivas no pensamento pedagógico de Comênio.
- Compreender, nesta perspectiva, a sua defesa de que “tudo seja ensinado a todos”, com atenção ao âmbito do referido “tudo”.
- Identificar o entendimento comeniano do método na educação ao nível dos princípios como ao nível dos momentos a seguir.
- Compreensão do *curriculum* escolar formativo proposto por Comênio e identificação dos diversos tipos de escolas implicados.
- Identificação dos contributos educativos e pedagógicos fundamentais da Congregação do Oratório e dos Irmãos das Escolas Cristãs.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“O século XVII sacode a Europa com um forte movimento intelectual. Supera-se definitivamente a ciência dos antigos; na Terra descobrem-se novos países; no céu, novas estrelas; nas ciências novas leis. Por isto já não se pode manter o velho tipo de educação predominantemente filológico e humanista. Onde a *vida* fala, não se pode impor a autoridade da *letra*.” Francisco Larroyo

“Assim como os novos métodos abalam a tradição da ciência, assim também se pretende suprir a rotina tradicional de ensino com métodos racionais. Estes afectam, primeiro, a reforma do ensino de idiomas; depois, a das matérias científicas, buscando uma ordem e norma que respondam à natureza das coisas. Assim surge uma nova *Didáctica* como a parte da teoria da Educação, que trata de metodizar o processo de aprendizagem”. Francisco Larroyo

“... a *Didáctica Magna* (...) é, sem dúvida, o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didáctica e até de sociologia escolar. Como que compendiando todo o ideário pedagógico de Comênio, foi sobretudo ela que lhe mereceu ser considerado o «Bacon da pedagogia» e o «Galileu da educação».” Joaquim Ferreira Gomes

“Em João Amós Comênio se reúnem todas as tentativas de reforma pedagógica do século XVII. Para isso contribuiu grandemente a intensa renovação da vida social naquela época, pois a vida da educação constitui uma trama de acontecimentos inseparavelmente unidos à cultura da época; e os grandes teóricos da Pedagogia são os que inventam as novas instituições pedagógicas que vêm satisfazer as exigências dos novos tipos históricos de educação”. Francisco Larroyo

Textos para Análise : TEXTO 23**TEXTO 23****COMÊNIO (1592-1670)*****Didáctica Magna* (1657)****SAUDAÇÃO AOS LEITORES**

1. Didáctica significa arte de ensinar. Acerca desta arte, desde há pouco tempo, alguns homens eminentes, tocados de piedade pelos alunos condenados a rebolar o rochedo de Sísifo, puseram-se a fazer investigações, com resultados diferentes.

2. Alguns esforçaram-se por arranjar compêndios apenas para ensinar mais facilmente, esta ou aquela língua. Outros procuraram encontrar os métodos mais breves para ensinar, mais rapidamente, esta ou aquela ciência ou arte. Outros fizeram outras tentativas. Quase todos por meio de algumas observações externas recolhidas com o método mais fácil, ou seja, com o método prático, isto é, *a posteriori*, como lhe chamam.

3. Nós ousamos prometer uma *Didáctica Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais.

4. Na verdade, a promessa que fazemos é enorme e corresponde a um desejo muito vivo, mas podemos facilmente imaginar que haverá pessoas que nela verão mais um sonho que um propósito fundado na realidade. No entanto, quem quer que tu sejas, leitor, suspende o teu juízo, até que tenhas conhecido a substância das coisas; então terás a liberdade, não somente de julgar, mas também de te pronunciares. Com efeito, eu não desejo, para não dizer que não ambiciono, arrastar ninguém, com os artificios da persuasão, a dar o seu assentimento a uma coisa que não oferece qualquer certeza. Mas,

com toda a alma, advirto, exorto e suplico, a quem quer que olhe o nosso trabalho, que nele fixe o seu próprio olhar e que o fixe com toda a sua penetração, pois é o único meio de se não deixar perturbar pelas opiniões fascinantes de outrem.

5. O assunto é realmente da mais séria importância e, assim como todos devem augurar que ele se concretize, assim também todos devem examiná-lo com bom senso, e todos, unindo as suas próprias forças, o devem impulsionar, pois dele depende a salvação de todo o género humano. Que presente mais belo e maior podemos nós oferecer à Pátria que o de instruir e educar a juventude, principalmente quando, pelos costumes e pelas condições dos tempos actuais, a juventude, como diz Cícero¹, entrou num tal caminho que, com os esforços de todos, deve ser travada e refreada? Filipe Melanchton, com efeito, escreveu que a educação perfeita da juventude é coisa um pouco mais difícil que tomada de Tróia². E S. Gregório Nazianzeno pensa da mesma maneira quando diz: τέχνη τεχνῶν, ἄνθρωπον ἀγειν, τόπολλυτροπώττατον τῶν ζῶων, isto é, a arte das artes está em formar o homem, o qual o mais versátil e o mais complexo de todos os animais³.

6. Ensinar a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que lhe não passem desaperecidas muitíssimas coisas.

7. É por isso que, com razão, peço aos meus leitores, mais ainda, em nome da salvação do género humano, suplico a todos aqueles que tiverem ocasião de lançar um olhar sobre a minha obra: primeiro, que não imputem presunção o facto de ter havido alguém que, não apenas tenha tentado, mas ousado prometer levar a bom termo tão grande empresa, pois esta foi empreendida com um objectivo salutar. Segundo, que não desesperem se a experiência não resultar logo ao primeiro ensaio, e não der completamente os resultados desejados. É necessário, com efeito, que primeiro germinem as mentes das coisas; estas virão a seguir, gradualmente, segundo a sua natureza. Por mais imperfeita que seja minha tentativa e não chegue a atingir o objectivo que eu me havia proposto, o meu exemplo trará, todavia, ao menos, a prova de que foi percorrida uma longa etapa que jamais havia sido percorrida e que o cume a escalar está mais próximo que até aqui. Enfim, peço aos meus leitores que prestem atenção, sejam corajosos e julguem com liberdade e perspicácia, como convém nas coisas da máxima importância. Dito isto, é meu dever, por um lado, indicar em poucas palavras aquilo que me proporcionou a ocasião de empreender este trabalho, e, por outro lado, resumir as principais características das novidades que ele contém, antes de o entregar, com inteira confiança, à boa fé e às ulteriores investigações de todos aqueles que julgam com sensatez.

8. Esta arte de ensinar e de aprender, levada ao ponto de perfeição que parece agora esforçar-se por atingir, foi, em boa parte, desconhecida nos séculos passados e, por esse facto, os estudos e as escolas curvavam ao peso de fadigas e de caprichos, de hesitações e de ilusões, de erros e de faltas, de tal maneira que apenas podiam adquirir, à força de lutar, uma instrução sólida, aqueles que tinham a felicidade de possuir uma inteligência divina.

9. Mas, desde há algum tempo, Deus começou a propiciar-se do século nascente, verdadeiramente novo, direi quase uma aurora, e suscitou, na Alemanha, alguns homens de bem que, desgostosos com a confusão dos métodos utilizados nas escolas, se puseram a investigar um método mais curto e mais fácil para ensinar as línguas e as artes; depois dos primeiros vieram outros, e precisamente por isso alguns obtiveram

¹ CÍCERO, *De divinatione*, Lib. II, c. 2, § 4.

² Melanchthon a Camerarius, em 19 de Setembro de 1544. *Corpus Reformatorum* (Ph. Melanch. Opera Omnia, Halle, 1834 e ss.), V, 481.

³ S. GREGÓRIO NAZIANZENO, *Oratio sec. Apolog.*, 16 (MIGNE, *Patrologia Graeca*, vol. 35, col. 425).

sucesso maior que outros, como se revela evidente pelos livros e ensaios didácticos por eles publicados.

10. Quero referir-me a Ratke¹, Lubin², Helwig³, Ritter⁴, Bodin⁵, Glaum⁶, Vogello⁷, Wolfstirn⁸, e àquele que deveria ser nomeado entre os primeiros, João Valentim Andrea⁹ (o qual, assim como pôs a claro os males da Igreja e do Estado, assim também, aqui e além, nos seus escritos puros como oiro, mostrou os males das escolas e, em vários lugares, indicou os remédios), e a outros, se os há, os quais nos são ainda desconhecidos. A própria França começou a rebolar esse rochedo, quando Jean-Cécile Frey¹⁰ publicou, em Paris, em 1629, uma excelente didáctica, sob o título *Novo e rapidíssimo método que conduz às ciências divinas, às artes, às línguas e aos discursos improvisados*.

11. Tendo-se-me apresentado a ocasião de toda a parte, pus-me a ler os livros desses escritores; e se dissesse quanto prazer experimentei e como foram grandemente aliviadas as dores em mim provocadas pela ruína da minha pátria e pelo triste estado de toda a Germânia, ninguém me acreditaria. Comecei, na verdade, a esperar que a Providência divina não fazia coincidir em vão todos esses infortúnios, uma vez que, à ruína das velhas escolas correspondia, ao mesmo tempo, a eclosão de escolas novas no quadro de projectos novos. Com efeito, quem projecta construir um novo edifício começa habitualmente por aplanar o terreno, indo até à demolição do velho edifício, pouco cómodo e a ameaçar ruína.

12. Este pensamento despertava em mim uma bela esperança acompanhada de um doce prazer; mas, a seguir, apercebi-me de que, pouco a pouco, a esperança se diluía, uma vez que, querendo desentulhar o terreno completamente, de baixo até cima, julgava não ser capaz de tão grande empresa.

13. Por isso, desejando possuir informações mais completas sobre certos pontos e dar a minha opinião sobre alguns outros, escrevi a um, a um outro e depois a um terceiro dos autores atrás citados, mas em vão, pois, por um lado, quase todos guardaram ciosamente segredo a respeito das suas descobertas e, por outro lado, as minhas cartas foram-me devolvidas sem resposta, porque os destinatários eram desconhecidos no endereço indicado.

Schriften. Leipzig. 1892-93).

²EILHARDUS LUBINUS (*1568-1621*), *Novi Jesu Christi Testamenti Graeco-Latino-Germanicae editionis pars prima... Cum praeli- minari... epistola, in qua de Latina lingua compendiose a pueris addiscenda exponitur*, 1617. Comênio cita pela 2.ª edição: Rostock, 1626 (Cf. *Opera Didactica Omnia*, pars II, col. 71 e ss.).

³CHRISTOPH HELWIG (1581-1617) escreveu, de colaboração com Ratke, uma *Didáctica*, publicada postumamente: *Christophori Helvici... libri didactici grammaticae universalis Latinae, Graecae Hebraicae, Chaldaicae, una cum generalis Didacticae delineatione et speciali ad colloquia familiaria applicacione*, Giessen, 1619.

⁴STEPHANUS RITTER, *Nova Didactica, das ist wohlmeinender und in der Vernunft wohlhegründeter Unterricht, durch was Mittel und Weis die Jugend die lateinische Sprach mit viel weniger als sonst anzuwendeten Müh und Zeit fassen und begreifen möge*, 1621.

⁵ELIAS BODINUS, *Bericht von der Natur-und vernunftsmessigen Didactica oder Lehrkunst: Nebenst hellen und sonnenklaren Beweiss, wie heutigen Tages der studirenden Jugend die rechten fundamenta verruckt und entzogen werden*, Hamburgo, 1621.

⁶PHILIPP GLAUM, *Disputatio Castellana de methodo docendi artem quamvis intra octiduum*, Giessen, 1621.

⁷EZECHIEL VOGEL, *Ephemerides totius linguae latinae unius anni spatio duabus singulorum dierum profestorum horis juxta praemissam didacticam ex vero fundamento facili methodo docendae et discendae*, 2.a ed., Leipzig, 1631. (Cf. *Opera Didactica Omnia*, pars II, col. 81).

⁸JACOB WOLFFSTIRN, *Schola privata, hoc est nova et compendiosissima ratio informandae pueritiae a primis litterarum (linguae Latinae et Germanicae) elementis usque ad perfectam grammaticae sermonis cognitionem*, Bremen, 1619. (2.ª ed., 1641).

⁹JOH. VAL. ANDREA (1586-1654). Dos escritos deste teólogo de Württemberg, têm interesse pedagógico: *Theophilus sive Consilium de Christiana religione sanctius colenda, vila temperantius instituenda et literatura rationabilius docenda*, Stuttgart, 1649; e a Utopia «Christianopolis» -*Reipublicae Christianopolitanae descriptio*, Estrasburgo, 1619.

¹⁰JANUS CAECILIUS FREY, *Via ad divas scientias artesque, linguarum notitiam, sermones extemporaneos nova et expeditissima*, Paris, 1628.

14. Só um deles, o eminente J. V. Andrea, me respondeu, dizendo que, de bom grado, me daria quaisquer esclarecimentos, e encorajando a ousadia do meu empreendimento. Foi assim que, picado, por assim dizer, pela espora, me pus de novo a pensar mais frequentemente neste trabalho e que, finalmente, um ardente amor do bem público me obrigou a tentar a empresa, começando pelos fundamentos.

15. Postas, portanto, de lado as descobertas, as opiniões, as observações e as advertências dos outros, decidi-me a refazer tudo por mim mesmo e a examinar_o assunto e a procurar as causas, os métodos, os processos e os fins daquilo que, com Tertuliano¹, chamamos, se isso nos é lícito, *aprendizagem* (discentia).

16. Daí nasceu este meu tratado, onde o tema é, assim o espero, desenvolvido mais longamente e mais claramente do que nunca o foi até ao presente. Escrito inicialmente em vernáculo, para uso do meu povo, sai agora, a conselho de alguns homens eminentes, vertido em latim, para que, se possível, aproveite a todos.

17. Com efeito, a caridade manda que o que Deus manifestou para salvação do género humano (assim fala o eminente Lubin da sua *Didáctica*²), se não esconda dos mortais, mas se manifeste a todo o mundo. Efectivamente, é da natureza de todos os bens (continua o mesmo Lubin) que sejam comunicados a todos; e quanto mais é a riqueza e se põe em comum, tanto melhor é e tanto mais cabe a todos.

18. É também uma lei de humanidade que, se se conhece qualquer meio de *ir* em auxílio do próximo para o tirar das suas dificuldades, não se deve hesitar; sobretudo quando se trata, não de um homem só, mas de muitos, e não apenas de muitos homens, mas de muitas cidades, províncias e reinos e, digo até, do género humano inteiro, como é o caso presente.

19. Se, todavia, houver algum espírito tão impertinente que pense que é coisa estranha à vocação de um teólogo estudar os problemas escolares, saiba que esse escrúpulo pesou tão fortemente sobre o meu coração a ponto de o fazer sangrar. Apercebi-me, porém, de que não poderia libertar-me dele de outra maneira senão prestando homenagem a Deus e pedindo publicamente conselho a todos acerca de tudo aquilo que uma intuição divina me sugeriu.

20. Deixai-me, ó almas cristãs, falar-vos com toda a confiança! Quem me conhece *muito* de perto sabe muito bem que sou homem de fraca inteligência e quase de nenhuma instrução; e sabe também que choro os infortúnios da nossa época e desejo vivamente suprir, se isso é possível, quer com as minhas invenções, quer com as dos outros (todas as invenções derivam, de resto, do nosso bom Deus), a tudo o que nos falta de mais importante.

21. Se, portanto, encontrei agora alguma boa ideia, ela não deve ser minha, mas d' Aquelle que costuma obter louvores da boca das crianças³, e que, para se mostrar de facto fiel, veraz e benigno, dá a quem pede, abre a quem bate e oferece a quem procura (*Luc.*, 11,9), porque até nós cumulamos de dons aqueles por quem deles fomos também cumulados. O meu Cristo sabe que tenho um coração tão simples que não há para mim diferença alguma entre ensinar e ser ensinado, advertir e ser advertido, entre ser mestre dos mestres (se me é lícito falar assim) e discípulo dos discípulos (se acaso posso esperar algum progresso).

22. Por isso, as observações que o Senhor me concedeu fazer, eis que as ponho em público e em comum com todos.

23. Se alguém encontrar melhor, faça o mesmo, para não ser acusado pelo Senhor de colocar os seus dinheiros no cofre e de os esconder, pois o Senhor quer que

¹TERTULLIANUS, *De anima liber*, 24.

²EILHARDUS LUBINUS (1565-1621), *Novi Jesu Christi Testamenti... Cum praeliminari... epistola, in qua de latina lingua compendiose a pueris addiscenda exponitur*, p. 16c.

³Salmo 8, 3.

os seus servos negoceiem, para que os dinheiros de cada um deles, postos no banco, rendam outros dinheiros (*Luc.*, 19).

É lícito, foi lícito e sempre será lícito procurar as coisas grandes. E nunca será em vão o trabalho começado em nome do Senhor.

A TODOS AQUELES QUE PRESIDEM ÀS COISAS HUMANAS, AOS MINISTROS DE ESTADO, AOS PASTORES DAS IGREJAS, AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS, AOS PAIS E AOS TUTORES, SEJA DADA A GRAÇA E A PAZ DE DEUS, PAI DE NOSSO SENHOR JESUS CRISTO, NO ESPÍRITO SANTO

1. Deus, no princípio do mundo, criou o homem, plasmando-o com a terra, e colocou-o num paraíso de delícias, por Ele plantado no Oriente, não só para que o guardasse e cultivasse (*Génesis*, 2, 15), mas também para que ele próprio fosse para o seu Deus um jardim de delícias.

2. Na verdade, assim como o paraíso era a parte mais amena do mundo, assim o homem era a mais amada das criaturas. O paraíso foi plantado a Oriente; o homem, à imagem d' Aquele que teve origem desde o princípio, desde os dias da eternidade. No paraíso, cresceram todas as plantas belas para serem vistas, e deliciosas para serem comidas, escolhidas entre todas aquelas que estavam espalhadas, aqui e além, por toda a terra; no homem, foram acumulados, por assim dizer, como num só monte, todos os elementos do mundo, todas as formas e todos os graus das formas, para que manifestasse toda a arte da divina sabedoria. O paraíso tinha a árvore da ciência do bem e do mal; o homem tem a mente para distinguir e a vontade para escolher o que existe de bem ou de mal. No paraíso, existia a árvore de vida; no homem, existe também a árvore da imortalidade, ou seja, a sabedoria de Deus, a qual colocou no homem raízes eternas (*Eclesiástico*, I, 16). Desse lugar de delícias, saía um rio, que regava o paraíso e depois se dividia em quatro ramos principais (*Génesis*, 2, 10); no coração do homem, confluem vários dons do Espírito Santo, que vão irrigá-lo, e depois, do seu seio, brotam rios de água viva (*S. João*, 7, 38), isto é, no homem e por obra do homem, difunde-se, de vários modos, a sabedoria de Deus, como rios que se derramam em todas as direcções. Isto é atestado também pelo Apóstolo, quando afirma que, por meio da Igreja, se torna manifesta aos principados e às potestades dos céus a multiforme sabedoria de Deus (*Efésios*, 3, 10).

3. Verdadeiramente, portanto, cada homem é para o seu Deus um paraíso de delícias, se se mantém no lugar que lhe foi marcado. De modo semelhante, também a Igreja, que é a comunidade de todos os homens consagrados a Deus, é, muitas vezes, comparada, na Sagrada Escritura, ao paraíso, ao jardim e à vinha de Deus.

4. Mas que desventura foi a nossa! Estávamos no paraíso das delícias corporais e perdemo-lo; e, ao mesmo tempo, perdemos o paraíso das delícias espirituais, que éramos nós mesmos. Fomos expulsos para as solidões da terra, e tornámo-nos nós próprios uma solidão e um autêntico deserto escuro e esquálido. Com efeito, fomos ingratos para com aqueles bens, dos quais, no paraíso, Deus nos havia cumulado com abundância relativamente à alma e ao corpo; merecidamente, portanto, fomos despojados de uns e de outros, e a nossa alma e o nosso corpo tomaram-se o alvo das desgraças.

(...)

15. Um dos primeiros ensinamentos, que a Sagrada Escritura nos dá, é este: sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a recta educação da juventude. Com efeito, Salomão, depois de ter percorrido todos os labirintos dos erros humanos e de se ter lamentado porque se não podiam corrigir as perversidades e enumerar os defeitos dos homens, volta-se finalmente para os jovens, suplicando-lhes «que se lembrem do seu Criador nos dias da juventude e O temam e observem os mandamentos, porque isto é o essencial para o homem» (*Eclesiastes*, 12, 13). E noutro lugar diz: «Instrui o jovem no caminho que deve seguir, e ele não se afastará dele, mesmo quando for velho» (*Provérbios*, 2 e, 6). E por isso David diz: «Vinde filhos, ouvi-me, eu vos ensinarei o temor de Deus» (*Salmo* 33, 11). Mas também o próprio David celeste e o autêntico Salomão, o Filho eterno de Deus, enviado do céu para regenerar a humanidade, nos ensinou, como que levantando o dedo, o mesmo caminho, quando disse: «deixai vir a mim as criancinhas, e não as afasteis de mim, porque é delas o reino dos céus» (*Marcos*, 10,14). E a nós disse: «Se não vos converterdes e vos não tornardes como meninos, não entrareis no reino dos céus» (*Mateus*, 18,3).

(...)

18. Cristo ordena que nós, adultos, nos convertamos para que nos façamos como criancinhas, isto é, para que desaprendamos os males que havíamos contraído com uma má educação e aprendido com os maus exemplos do mundo, e regressemos ao primitivo estado de simplicidade, de mansidão, de humildade, de castidade, de obediência, etc. E, na verdade, uma vez que não há coisa mais difícil que desabituar-se daquilo a que se estava habituado (com efeito, o hábito é uma segunda natureza, e a natureza, ainda que se expulse com a. força, volta sempre a aparecer), daí resulta que não há coisa mais difícil que voltar a educar bem um homem que foi mal educado. Na verdade, uma árvore, tal como cresce, alta ou baixa, com os ramos bem direitos ou tortos, assim permanece depois de adulta e não se deixa transformar. Os pedaços de madeira, curvados para fazer as rodas, endurecidos ali no seu posto, quebram de preferência a tomarem-se direitos, como a experiência o mostra de modo evidente. Acerca dos homens habituados a fazer o mal, Deus afirma o mesmo: «Acaso um Etíope pode mudar a cor da sua pele e um leopardo as suas malhas? Acaso podeis fazer o bem, vós que não aprendestes senão a fazer o mal?» (*Jeremias*, 13,2.3).

19. Daqui se infere esta conclusão necessária: se se devem aplicar remédios às corruptelas do género humano, importa fazê-lo de modo especial por meio de uma educação sensata e prudente da juventude. Importa fazer precisamente como quem quer renovar um pomar, o qual tem necessariamente de plantar novas arvorezinhas e de as tratar com muito cuidado, para que cresçam belas e grandes; com efeito, para transplantar árvores velhas e nelas infundir fecundidade, não basta a força da arte. Portanto, as mentes simples e não ainda ocupadas e estragadas por vãos preconceitos e costumes mundanos, são as mais aptas para amar a Deus.

(...)

22. Educar, pois, providamente a juventude é providenciar para que os espíritos dos jovens sejam preservados das corruptelas o mundo e para que as sementes de honestidade neles lançadas sejam, por meio de admoestações e exemplos castos e contínuos, estimuladas para que germinem felizmente, e, por fim, providenciar para que as suas mentes sejam imbuídas de um verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmas e da multiplicidade das coisas; para que se habituem a ver a luz à luz de Deus, e a amar e a venerar, acima de tudo, o Pai das luzes.

UTILIDADE DA ARTE DIDÁCTICA

Que a didáctica se baseie em rectos princípios interessa:

1. *Aos pais* que, até agora, na maioria dos casos, ignoravam que deveriam esperar de seus filhos. Contratavam preceptores, pediam-lhes, acarinhavam-nos com presentes e até os mudavam, quase sempre em vão e às vezes com algum fruto. Conduzido, porém, o método didáctico a uma certeza infalível, será impossível, com a ajuda de Deus, não obter sempre o efeito esperado.

2. *Aos professores*, a maior parte dos quais ignorava completamente a arte de ensinar; e por isso, querendo cumprir o seu dever, gastavam-se e, à força de trabalhar diligentemente, esgotavam as forças; ou então mudavam de método, tentando, ora com este ora com aquele, obter um bom sucesso, não sem um enfadonho dispêndio de tempo e de fadiga.

3. *Aos estudantes*, porque poderão, sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber.

4. *Às escolas*, porque, corrigido o método, poderão, não só conservar-se sempre prósperas, mas ser aumentadas até ao infinito. Com efeito, serão verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e de atracções. E quando (pela infalibilidade do método) de qualquer aluno se fizer um professor (do ensino superior ou do primário), nunca será possível que faltem pessoas aptas para dirigir as escolas e que os estudos não estejam prósperos.

5. *Aos Estados*, segundo o testemunho de, Cícero¹ atrás citado. Com o qual concorda o seguinte passo (referido por Stobeo) de Diógenes, discípulo de Pitágoras: «Qual é o fundamento de todo o Estado? A educação dos jovens. Com efeito, as videiras que não são bem cultivadas nunca produzem bom fruto»².

6. *À Igreja*, pois somente a recta organização das escolas pode ter como resultado que às igrejas não faltem professores instruídos, e aos professores instruídos não faltem alunos apropriados.

7. Finalmente, interessa *ao Céu* que as escolas sejam reformadas de modo a ministrarem aos espíritos uma cultura exacta e universal, não sendo assim de admirar que, com o fulgor da luz divina, mais facilmente sejam libertados das trevas aqueles a quem o som da trombeta divina não consegue acordar. Efectivamente, embora se pregue o Evangelho aqui e além, e oxalá seja pregado até ao fim do mundo, todavia, como em qualquer reunião pública, nas feiras, nas pensões ou em qualquer outro tumultuoso ajuntamento da gente, costuma acontecer que não se faz ouvir somente ou principalmente quem pronuncia óptimos discursos, mas, conforme alguém se encontra com outro ou lhe está vizinho, de pé ou sentado, assim o ocupa ou detém com as suas ninharias; de igual modo acontece no mundo. Cumpram os ministros da palavra o seu dever com todo o zelo possível: falem, exortem, supliquem; todavia, não serão ouvidos pela parte mais importante da população. Muitos, na verdade, não frequentam as reuniões sacras, a não ser num ou noutro caso; outros vão, mas com os olhos e os ouvidos fechados, porque, a maioria das vezes, interiormente ocupados em outras coisas, estão pouco atentos ao que ali se faz. Mas admitamos também que estejam atentos e que consigam ver o objectivo das sagradas admoestações; é certo, todavia, que não recebem nem uma impressão nem uma comoção tão forte como seria conveniente, porque o costumado torpor da alma e o já contraído hábito do vício engrossam,

¹ CÍCERO, *De divinatione*, 11, 2, 4.

² JOÃO STOBAIOS, *Anthologion* (Florilegiu), cap. 95: *περί πολιτείας*. Edição de A. MEINEKE, Leipzig, 1855, II, 103, onde, todavia, o termo é atribuído, não a Diógenes, mas ao discípulo de Protágoras, Díotógenes. Coménio

fascinam e endurecem de tal modo as suas mentes, que não podem libertar-se daquela espécie de letargo. Permanecem, portanto, na costumada cegueira e nos seus pecados, como que amarrados a grilhões, de tal maneira que, ninguém, excepto apenas Deus, os pode libertar dos males inveterados e ruinosos; como disse um dos Santos Padres, é quase um milagre que um pecador inveterado se resolva a fazer penitência. Mas porque, por outro lado, onde Deus fornece abundantes meios, pretender milagres é tentar Deus¹, impõe-se aceitar que, também no nosso caso, o problema não se põe de modo diverso. Cremos, portanto, que é nosso dever pensar nos meios pelos quais toda a juventude cristã seja mais fervidamente impelida para o vigor da mente e para o amor das coisas celestes. E se conseguirmos obter este efeito, veremos que o reino dos céus nos infundirá a sua força, como nos tempos passados.

Ninguém, portanto, distraia os seus pensamentos, os seus desejos, as suas energias e as suas forças deste santíssimo propósito. Quem nos concedeu a boa vontade, conceder-nos-á também a realização do fim; mas convém suplicar à misericórdia divina, pedir-lho todos sem excepção, e confiar que a nossa esperança se realize. Trata-se aqui, com efeito, da salvação dos homens e da glória do Altíssimo.

João Valentim Andrea
Desesperar do bom êxito é inglório;
Desdenhar dos conselhos alheios é injurioso².

Capítulo X - NAS ESCOLAS, A FORMAÇÃO DEVE SER UNIVERSAL

1. Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exacto e profundo). Com efeito, isso, nem, de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade da nossa vida, é possível a qualquer dos homens. Vemos, com efeito, que cada ciência se alarga tão amplamente e tão subtilmente (pense-se, por exemplo, nas ciências físicas e naturais, na matemática, na geometria, na astronomia, etc. e ainda na agricultura ou na silvicultura, etc.) que pode preencher toda a vida, mesmo de inteligências grandemente dotadas que acaso queiram dedicar-se à teoria e à prática, como aconteceu com Pitágoras na matemática³, com Arquimedes na mecânica, com Agrícola na mineralogia⁴, com Longólio na retórica (o qual se ocupou de uma só coisa, para que viesse a ser um perfeito ciceroniano)⁵. Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores mas também de actores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos.

2. Deve, portanto, tender-se inteiramente e sem excepção para que, nas escolas,

¹ *Mateus*, 12, 39; *Lucas*, 11, 29.

² J. V. ANDREA, *Theophilus*, (ed. de Leipzig, 1706, p. 16).

³ Aqui Comênio tem em vista, sem dúvida, não apenas a obra matemática de Pitágoras, mas a sua interpretação do Universo como harmonia e número.

⁴ G. AGRÍCOLA (1494-1555), *Bermannus sitie de re metallica libri XII*, Basileia, 1530 (ed. crítica, Berlim, 1910).

⁵ CHR. LONGOLIUS (circa 1488-1522), humanista francês, travou célebre disputa com Erasmo sobre se devia imitar-se à letra a linguagem de Cícero, ou se era preferível adaptar o latim à evolução das várias épocas. Foi ridicularizado por Erasmo no diálogo «Ciceronianus». Cfr. ALLEN, *Erasmii Epistolae*, especialmente a 914 e a 935.

e, consequentemente, pelo benéfico efeito das escolas, durante toda a vida: I. se cultivem as inteligências com as ciências e com as artes; II. se aperfeiçoem as línguas; III. se formem os costumes para toda a espécie de honestidade; IV. se preste sinceramente culto a Deus.

3. Efectivamente, disse uma palavra de sábio aquele que afirmou que as escolas são oficinas de humanidade¹, contribuindo, em verdade, para que os homens se tomem verdadeiramente homens, isto é (tendo em vista os objectivos atrás estabelecidos): I. criatura racional; II. criatura senhora das outras criaturas (e também de si mesma); III. criatura delícia do seu Criador. O que acontecerá se as escolas se esforçarem por produzir homens sábios na mente, prudentes nas acções e piedosos no coração.

4. Por conseguinte, estas três coisas deverão ser implantadas em todas as escolas para benefício de toda a juventude.

Capítulo XI – ATÉ AGORA NÃO TEM HAVIDO ESCOLAS QUE CORRESPONDAM PERFEITAMENTE AO SEU FIM

1. Parecerei excessivamente presunçoso com esta afirmação ousada. Mas vou abordar o assunto de frente, constituindo o leitor como juiz e não representando eu próprio senão o papel de actor. Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira *oficina de homens*, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas (como diz o *Livro da Sabedoria*, 7, 2.1), as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespasados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdadeira sabedoria, são enviados às escolas cristãs. Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos («ubi *Omnes, Omnia, Omnino*, doceantur»).

2. Mas qual é a escola que, até hoje, se propôs este grau de perfeição? Não falemos sequer em alguma que o tenha atingido. Mas para que não pareça que acalentamos ideias platónicas e sonhamos com uma perfeição que não existe em parte alguma, nem talvez possa esperar-se nesta vida, mostraremos, com outro argumento, que as escolas devem ser como disse, e que, todavia, até agora, não têm sido assim.

3. Lutero, na sua exortação às cidades do Império, para que constituíssem escolas (em 1525), entre outras coisas, emitiu estes dois votos: *Primeiro*, «que, em todas as cidades, vilas e aldeias, sejam fundadas escolas, para educar toda a juventude de ambos os sexos (*precisamente como, no capítulo IX, mostrámos dever fazer-se*), de tal maneira que, mesmo aqueles que se dedicam à agricultura e às profissões manuais, frequentando a escola, ao menos duas horas por dia, sejam instruídos nas letras, na moral e na religião». *Segundo*, «que sejam instruídos com um método muito fácil, não só para que se não afastem dos estudos, mas até para que para eles sejam atraídos como para verdadeiros deleites», e, *como ele diz*, «para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, com a bola, e às corridas». Assim falava Lutero².

4. Conselho verdadeiramente sábio e digno de tão grande homem. Mas quem

¹ Nas *Opera Didactica Omnia*, Coménio escreveu que isto fora afirmado por um profeta: «Verbo, totum hominem esse formandum ad humanitatem, reparandumque in nobis totam divinam imaginem, ad archetypi sui similitudinem: ut schola haec esse incipiat vere, quod esse debebant omnes, humanitatis officina, coelique et terrae plantarium, ut per prophetam loquitur Deus» (Pars III, col. 3-4).

² MARTINHO LUTERO, *An die Burgermeyster und Radherrn allerley Stedte ynn Deutschen landen*, 1524. W. A., XV, p. 44-47. (Clemen II, 456 e ss.)

não vê que, até agora, permaneceu um simples voto ? Onde estão, com efeito, essas escolas universais ? Onde está esse método atraente ?

5. Vemos precisamente o contrário: nas aldeias e nos pequenos povoados, não foram ainda fundadas escolas.

6. E, onde existem, não são indistintamente para todos, mas apenas para alguns. ou seja, para os ricos, porque, sendo dispendiosas, nelas não são admitidos os mais pobres, salvo casos raros, ou seja, quando alguém faz uma obra de misericórdia. No entanto, é provável que, de entre os pobres, inteligências muitas vezes excelentes passem a vida e morram sem poder instruir-se, com grave dano para a Igreja e para o Estado.

7. Além disso, na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro género de vida.

8. Àqueles que ficam na escola (ou constrangidos pela vontade dos pais e dos benfeitores, ou aliciados pela esperança de, com os estudos, conseguirem um dia um pouco de autoridade, ou impelidos por uma força espontânea da natureza para uma educação liberal), a esses, ministra-se uma cultura, é certo, mas sem a seriedade e a prudência necessárias, anacrónica e má sob todos os aspectos. Efectivamente, aquilo que sobretudo se devia implantar na alma dos jovens, isto é, a piedade e a moralidade, descursa-se de modo particular. E afirmo que estas duas coisas, em todas as escolas (mesmo nas Universidades, que deviam ser o ponto mais alto da cultura humana), têm sido as mais descuidadas, e, em consequência disso, a maioria das vezes, saem de lá, em vez de cordeiros mansos, ferozes burros selvagens e mulas indómitos e petulantes; e, em vez de uma índole modelada pela virtude, trazem de lá um conjunto de boas maneiras que de moral têm apenas o verniz, e os olhos, as mãos e os pés adestrados para as vaidades mundanas. Na verdade, a quantos destes homúnculos, polidos durante tanto tempo com o estudo das línguas e das artes, virá à mente ser, para todos os outros homens, exemplo de temperança, de castidade, de humildade, de humanidade, de gravidade, de paciência, de continência, etc.? E de onde nasce o mal senão do facto de que se não exige às escolas que ensinem a viver honestamente? Isto é testemunhado pela disciplina dissoluta de quase todas as escolas, pelos costumes relaxados de todas as classes sociais e pelos infinitos lamentos, suspiros e lágrimas de muitas pessoas piedosas. E há ainda alguém que possa defender o estado das escolas? A doença hereditária, descida até nós a partir das duas primeiras criaturas, domina-nos de tal modo que, posta de parte a árvore da vida, voltamos desordenadamente os nossos apetites só para a árvore da ciência. E as escolas, secundando estes apetites desordenados, até agora não têm procurado senão a ciência.

9. E, mesmo isto, com que método e com que resultado? De modo a reter os estudantes durante cinco, dez, ou mais anos, em coisas que a mente humana é capaz de aprender em um ano. O que se poderia inculcar e infundir suavemente nos espíritos, é neles impresso violentamente, ou melhor, é neles enterrado e ensacado. O que poderia ser posto diante dos olhos de modo claro e distinto, é apresentado de modo obscuro, confuso e intrincado, como que por meio de enigmas.

10. Deixo de lado que, nas presentes circunstâncias, quase nunca os espíritos são alimentados com coisas verdadeiramente substanciais, mas, na maior parte dos casos, são atulhados com palavras ocas (palavras de vento e linguagem de papagaio) e com opiniões que pesam tanto como a palha e o fumo.

11. O próprio estudo da língua latina (abordo-o de passagem, apenas para citar um exemplo), ó bom Deus, como é intrincado, como é penoso, como é longo!

Quaisquer serventes, criados ou moços de recados, entregues aos trabalhos da cozinha, aos serviços militares ou a outros serviços vis, aprendem mais depressa uma língua qualquer, ou até duas ou três, embora diferente da sua língua materna, que os alunos das escolas aprendem só o latim, embora tenham todo o tempo livre e se entreguem ao estudo com todas as suas forças. E como é desigual o resultado ! Os primeiros, após alguns meses, falam correntemente em língua estrangeira; os segundos, mesmo depois de quinze ou vinte anos, na maior parte dos casos não são capazes de dizer senão certas coisas em latim, a não ser que se socorram de gramáticas e de dicionários como os coxos de muletas; e, mesmo essas coisas, não sem hesitar e titubear. De onde pode vir este deplorável dispêndio de tempo e de esforço, senão de um método defeituoso?

12. A respeito deste método, escreveu, com razão, o eminente Eilhard Lubin, doutor em Teologia e professor na Universidade de Rostock: «O método corrente de educar as crianças nas escolas parece-me inteiramente como algo que alguém, empregando todo o seu esforço e toda a sua capacidade, fosse encarregado de pensar a maneira ou o método com o qual os professores conduzissem e os alunos fossem conduzidos ao conhecimento da língua latina apenas com imensas fadigas, com enorme tédio e com infinitas penas, e apenas após um longuíssimo espaço de tempo. Quanto mais penso neste erro, ruminando no meu espírito atormentado, tanto mais sinto o coração apertar-se e arrepios percorrerem os meus ossos». E, logo a seguir, acrescenta: «Enquanto, comigo mesmo, penso frequentemente nestas coisas, confesso que, mais de uma vez, fui levado a pensar e a crer firmemente que estas coisas foram introduzidas nas escolas por um génio maligno e invejoso, inimigo do género humano»¹. Assim fala este mestre. De entre muitos outros testemunhos de pessoas de valor, quis citar apenas este.

13. Mas, afinal, que necessidade há de procurar testemunhos? Quantos de nós, terminados os estudos, salmos das escolas e das academias, apenas com umas vagas tintas de uma verdadeira cultura ! Eu próprio, mísero homúnculo, sou um desses muitos milhares que passaram e gastaram miseravelmente a ameníssima primavera da vida e os anos florescentes da juventude nas banalidades da escola. Ah! quantas vezes, mais tarde, quando comecei a ver as coisas um pouco melhor, a recordação do tempo perdido me arrancou suspiros do peito, lágrimas dos olhos e gritos de dor do coração. Ah! quantas vezes essa dor me levou a exclamar: «*oh! se Júpiter me voltasse a dar os anos passados!*»².

Mas estes desejos são vãos, pois o dia que passa não voltará mais. Nenhum de nós, que estamos já carregados de anos, voltará a rejuvenescer de modo a poder dar à vida uma nova direcção e a preparar-se melhor para ela com a instrução. Para nós, já não há remédio. Resta-nos apenas uma *coisa*, uma só *coisa* é possível: que tudo aquilo que pudermos fazer em proveito dos nossos vindouros, o façamos, ou seja, demonstrado em que erros nos lançaram os nossos professores, lhes mostremos o caminho de evitar esses erros. E isto se fará no nome e sob a direcção daquele «que é o *único* que pode enumerar os nossos *defeitos* e endireitar as nossas *ideias tortas*» (*Eclesiastes*, I, 15).

Capítulo XII – AS ESCOLAS PODEM SER REFORMADAS

1. É penoso e difícil, e considerado quase impossível, curar as doenças inveteradas. Todavia, se alguém encontra um remédio eficaz, acaso o doente rejeita-o? Ou não deseja antes aplicá-lo, o mais depressa possível, principalmente se sente que o médico é

¹ EILHARDUS LUBINUS, *Novi Jesu Christi Testamenti Graeco-Latino-Germanicae editionis pars prima... Cum praeliminari...epistola in qua consilium de Latina lingua compendiose a pueris addiscenda exponitur*, 1617, p. 7-8 b.

² EILHARDUS LUBINUS, *Novi Jesu Christi Testamenti Graeco-Latino-Germanicae editionis pars prima... Cum praeliminari...epistola in qua consilium de Latina lingua compendiose a pueris addiscenda exponitur*, 1617, p. 7-8 b.

guiado, não por uma. opinião temerária, mas por uma razão sólida? Eis-nos, por isso, chegados ao momento de, relativamente ao nosso ousado propósito, mostrar: primeiro, quais são as nossas promessas; segundo, em que se fundamentam.

2. Prometemos uma organização das escolas, através da qual:

I. Toda a juventude (excepto a quem Deus negou a inteligência) seja formada.

II. Em todas aquelas coisas que podem tornar o homem sábio, probo e santo.

III. Que essa formação, enquanto preparação para a vida, esteja terminada antes da idade adulta.

IV. Que essa mesma formação se faça sem pancadas, sem violências e sem qualquer constrangimento, com a máxima delicadeza, com a máxima doçura e como que espontaneamente. (Da mesma maneira que um corpo vivo cresce em estatura, sem que tenha necessidade de mover os seus membros nem para um lado nem para o outro. pois basta que prudentemente seja alimentado, ajudado e exercitado, para que, por si, pouco a pouco, cresça em estatura e em robustez, quase sem se aperceber disso, do mesmo modo, se se alimenta, ajuda e exercita o espírito prudentemente, essa intervenção converte-se, por si mesma, em sabedoria, em virtude e em piedade).

V. Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até ao âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade. Quanto à solidez da moral e da piedade, deve dizer-se o mesmo.

VI. Que essa formação não seja penosa, mas fácilima, isto é, não consagrando senão quatro horas por dia aos exercícios públicos e de tal maneira que um só professor seja suficiente, para instruir, ao mesmo, tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que actualmente costuma, dispender-se para ensinar cada um dos alunos.

3. Mas quem acreditará nestas coisas antes de as ver? É bem sabido que, antes de qualquer invenção, todos os homens têm tendência para se admirar, pensando como essa invenção possa ser possível; e, depois que foi inventada, admiram-se pensando como é que já o não fora há mais tempo. Quando Arquimedes prometeu ao rei Hierão lançar ao mar, com uma só mão, um navio tão grande que cem homens não podiam remover, foi recebido com um sorriso; mas, depois, viram com admiração¹.

4. Nenhum rei, excepto o de Castela², quis dar ouvidos ou a menor ajuda a Colombo, que esperava descobrir novas ilhas a ocidente, para que tentasse aprova. A história recorda que os próprios companheiros de navegação, tomados de indignação e de desespero, estiveram prestes a lançar Colombo ao mar e a regressar sem haver realizado a empresa. No entanto, foi descoberto aquele tão vasto novo mundo, e agora todos se admiram como foi possível que tivesse permanecido desconhecido durante tanto tempo.

Capítulo XIII - O FUNDAMENTO DA REFORMA DAS ESCOLAS É A ORDEM EXACTA EM TUDO

1. Se procurarmos que é que conserva no seu ser o Universo, juntamente com todas as coisas particulares, verificamos que não é senão a ordem, a qual é a disposição

¹ Acerca do barco de Hierão, que Arquimedes pôs em movimento, escreveram PLUTARCO, *Marcellus*, 14 e ATHENAIOS, *Deipnosophistae*, V, 206 d.

² Fernando de Castela. Provavelmente, Coménio colheu estes dados no livro de G. BENZONI, *Historia del Mondo Nuovo*, Veneza, 1565.

das coisas anteriores e posteriores, maiores e menores, semelhantes e dissemelhantes, consoante o lugar, o tempo, o número, as dimensões e o peso devido e conveniente a cada uma delas. Por isso, alguém disse, com elegância e verdade, que a ordem é a alma das coisas. Com efeito, tudo aquilo que é ordenado, durante todo o tempo em que conserva a ordem, conserva o seu estado e a sua integridade; se se afasta da ordem, debilita-se, vacila, cambaleia e cai. O que é evidente por toda a espécie de exemplos tirados de toda a natureza e da arte.

15. A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exactidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes¹, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andarà com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autómato. E, finalmente, com tanta certeza quanta pode obter-se de qualquer instrumento semelhante, construído segundo as regras da arte.

16. Procuremos, portanto, em nome do Altíssimo, dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à de um relógio, construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas.

Capítulo XVII – FUNDAMENTOS PARA ENSINAR E APRENDER COM FACILIDADE

1. Examinámos os meios, graças aos quais o educador da juventude pode atingir com segurança o seu objectivo; vejamos agora de que modo aqueles mesmos meios devem ser aplicados às inteligências, para que o seu emprego se faça com facilidade e com prazer.

2. Se observarmos as pegadas da natureza, toma-se-nos evidente que a educação da juventude se processará facilmente, se:

- I. Começar cedo, antes da corrupção das inteligências.
- II. Se fizer com a devida preparação dos espíritos.
- III. Proceder das coisas gerais para as coisas particulares.
- IV. E das coisas mais fáceis para as mais difíceis.
- V. Se ninguém for demasiado sobrecarregado com trabalhos escolares.
- VI. Se em tudo se proceder lentamente.
- VII. E se os espíritos não forem constrangidos a fazer nada mais que aquilo que desejam fazer espontaneamente, segundo a idade e por efeito do método.
- VIII. Se todas as coisas forem ensinadas, colocando-as imediatamente sob os sentidos.
- IX. E fazendo ver a sua utilidade imediata.
- X. E se tudo se ensina sempre com um só e o mesmo método.

Assim, repito-o, tudo se processará segundo um andamento suave e agradável. Mas regressemos de novo às pegadas da natureza.

¹ Cfr. o capítulo XII. 3 e o cap. XIII, 8.

Capítulo XVIII – FUNDAMENTOS PARA ENSINAR E APRENDER SOLIDAMENTE

1. As lamentações de muitos e os próprios factos atestam que são poucos os que trazem da escola uma instrução sólida, e numerosos os que de lá saem apenas com um verniz ou uma sombra de instrução.

2. Se procurarmos as causas disso, encontramos duas: ou porque as escolas, descurando as coisas mais importantes, se ocupam de banalidades e de frivolidades; ou então porque os alunos, tendo passado a correr por cima de muitas matérias, mas não se tendo detido demoradamente em nenhuma delas? voltaram a desaprender aquilo que haviam aprendido. E este segundo defeito é tão comum, que poucos são aqueles que dele se não lamentam. Efectivamente, se a memória estivesse sempre pronta a pôr à nossa disposição tudo o que, alguma vez, lemos, ouvimos e compreendemos, como seríamos considerados pessoas instruídas! Em todas as ocasiões em que fôssemos postos à prova, nada nos escaparia! Mas, porque é o contrário que se verifica, sem dúvida que andamos a transportar água com um crivo...

3. Mas haverá remédio para este mal? Sem dúvida, se, introduzidos de novo na escola da natureza, investigarmos por que vias ela produz criaturas de longa duração. Será possível encontrar o modo pelo qual alguém pode saber, não só aquelas coisas que aprende, mas ainda mais do que as que aprende, isto é, não somente aquelas coisas que aprende dos professores e dos vários autores, correspondendo bem ao seu ensino, mas também as que ele próprio aprende, reflectindo sobre os fundamentos das coisas.

4. Conseguir-se-á isso,

I. Se não se estudar senão assuntos que virão a ser de sólida utilidade.

II. E se todos esses assuntos forem estudados os separar.

III. E se todos eles repousarem em fundamentos sólidos.

IV. E se esses fundamentos mergulharem bem fundo.

V. E se, depois, todas as coisas não se apoiarem senão sobre esses fundamentos.

VI. Se todas as coisas que devem ser distinguidas forem minuciosamente distinguidas.

VII. Se todas as coisas que vêm a seguir se baseiam nas que estão antes.

VIII. Se todas as coisas que têm entre si uma relação estreita, se mantêm constantemente relacionadas.

IX. Se todas as coisas forem ordenadas em proporção da inteligência, da memória e da língua.

X. Se todas as coisas forem consolidadas com exercícios contínuos.

Examinemos cuidadosamente cada uma destas dez condições.

Capítulo XXVII - AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DEVEM SER DE QUATRO GRAUS, EM CONFORMIDADE COM A IDADE E COM O APROVEITAMENTO

1. Os artesãos começam por fixar aos seus aprendizes um certo tempo (dois anos, três anos, etc., até sete anos, conforme a sua arte é mais subtil ou mais complexa), e, dentro desse espaço de tempo, o curso das lições deve estar terminado; e cada um, depois de instruído em tudo o que diz respeito àquela arte, de aprendiz torna-se oficial da sua arte, e depois mestre. Convém, portanto, fazer o mesmo nas nossas escolas, e estabelecer para as artes, para as ciências e para as línguas, um determinado espaço de

tempo, de modo que, dentro desse período, os alunos terminem todo o curso geral dos estudos e saiam dessas oficinas de humanidade homens verdadeiramente instruídos, verdadeiramente morigerados e verdadeiramente piedosos.

2. Para, obter este escopo, tomamos, para exercitar os espíritos, todo o tempo da juventude (efectivamente, no nosso caso, não se trata de aprender uma só arte, mas o complexo de todas as artes liberais, juntamente com todas as ciências e algumas línguas), desde a infância até à idade viril, ou seja 24 anos, repartidos em períodos determinados, os quais se devem dividir tomando por guia a natureza. Efectivamente, a experiência mostra que o corpo do homem, em geral, cresce em estatura, até à idade de vinte e cinco anos, e não até mais tarde; depois, robustece-se, adquirindo vigor. E este crescer lento (com efeito, o corpo de certos animais, muito maior, em alguns meses, ou então em um ano ou dois, atinge o seu máximo desenvolvimento) é de crer que a divina providência, o tenha, reservado à natureza humana, precisamente para que o homem tenha todo o tempo necessário para se preparar para realizar as funções da vida.

3. Dividiremos, portanto, em quatro partes distintas os anos da idade ascendente: infância, puerícia, adolescência e juventude, atribuindo a, cada uma destas partes seis anos e uma escola peculiar, de modo que:

- I. O regaço materno seja a escola da infância;
- II. A escola primária (*ludus literarius*), ou escola pública de língua vernácula, seja a escola da puerícia;
- III. A escola de latim ou o ginásio seja a escola da adolescência;
- IV. A Academia e as viagens sejam a escola da juventude. E é necessário que a escola materna exista em todas as casas; a escola de língua vernácula, em todas as comunas, vilas e aldeias; o ginásio, em todas as cidades; a Academia em todos os reinos e até nas províncias mais importantes.

4. Embora estas escolas sejam diversas, não queremos, todavia, que nelas se aprendam coisas diversas, mas as mesmas coisas de maneira diversa, ou seja, todas aquelas coisas que podem tomar os homens verdadeiramente homens, os cristãos verdadeiramente cristãos, os sábios verdadeiramente sábios, mas segundo a idade e o grau da preparação antecedente, e conduzindo sempre mais acima.

COMÉNIUS, João Amós, *Didáctica Magna, Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1976, pp. 45-56; 62-67; 73-76; 145-146; 155-161; 163-165.

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Quais as três características principais do século XVII em termos educativos e pedagógicos?
2. Qual o significado do *realismo* em termos pedagógicos?

3. Como se articula o “realismo pedagógico” no contexto da afirmação da filosofia empirista?
4. Em que medida a valorização do *método* em termos pedagógicos ocorre no contexto de idêntica valorização no âmbito das ciências da natureza e da filosofia.
5. Que nova ciência pedagógica foi criada no século XVII à qual se pretende reduzir todo o saber acerca da educação?
6. Que implicações teve no terreno educativo a nova abordagem *didáctico-metodológica*?
7. Quais as regras fundamentais propostas pelo fundador da Didáctica (Ranke)?
8. Onde nasceu e viveu Coménio e quais as suas obras principais ?
9. Que princípios de ordem filosófica e religiosa enformaram o pensamento pedagógico de Coménio?
10. Em que sentido defende Coménio que “tudo seja ensinado a todos”?
11. Quais os princípios fundamentais do método comeniano?
12. Que momentos sucessivos devem ser observados na educação de acordo com o método proposto por Coménio?
13. Que *curriculum* escolar propõe Coménio e em que tipo de escolas deve ser levado a cabo?
14. Quais os contributos educativos e pedagógicos fundamentais da Congregação do Oratório?
15. Quais os contributos educativos e pedagógicos fundamentais dos Irmãos das Escolas Cristãs?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

16. "Realismo" "Didáctica", "pedagogia comeniana".

BIBLIOGRAFIA**(Leituras complementares/ Atividades de remediação)**

ABBAGNANO, N., e VISALBERGHI, A., *História da Pedagogia – II*, Livros Horizonte, Lisboa, 1981, 374-397.

GOMES, Joaquim Ferreira, “Introdução”, in COMÉNIUS, João Amós, *Didáctica Magna, Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1976, pp. 5-41.

HUBERT, René, *História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1967, p. 230-236.

LARROYO, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, Editora Mestre Jou, S. Paulo, 1970, pp. 405-433.

PIOBETTA, J. P., “Joahann Amos Comenius (1592-1670)”, in CHÂTEAU, Jean (Dir.), *Os grandes pedagogos*, Livros do Brasil, Lisboa, s/d, pp. 125- 143.

SNYDERS, Georges, “Os séculos XVII e XVIII”, in DEBESSE, Maurice, e MIALARET, Gaston, *Tratado das Ciências Pedagógicas 2. História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional / Editora da Universidade de S. Paulo, S. Paulo, 1977, pp. 306-323.

5. Do Iluminismo aos finais do século XIX

- 5.1. O Iluminismo.
- 5.2. A Revolução Francesa.
- 5.3. Rousseau.
- 5.4. Pestalozzi e Froebel.

Resumo: O século XVIII foi já designado como o “século pedagógico”. Claro que a atribuição de tal estatuto se compreende no quadro de uma apreciação feita a partir do momento histórico em que nos encontramos. De facto, essa classificação é merecida na medida em que foi decisivo na génese da pedagogia moderna por ter determinado novos rumos quer do ponto de vista *quantitativo* quer do ponto de vista *qualitativo*.

No primeiro caso, consideraremos o Iluminismo e a forma como nele, por princípio, se valoriza a educação enquanto instrumento qualificador da Razão, capacidade humana por excelência. Apesar de a conciliação entre Iluminismo como doutrina filosófica e Absolutismo como doutrina política ter obrigado a uma esquizofrenia problemática plasmada na fórmula “despotismo esclarecido” ou, no campo da educação, ter resultado na defesa de uma restrição da instrução a uns poucos por parte de quem, em princípio, seria defensor da universalização da educação. A Revolução Francesa acabará por corresponder à vitória sobre a esquizofrenia e o projecto condorcetiano é, nessa medida, o anúncio do futuro em que um mínimo de instrução será considerada um direito de todos. Claro que logo será ollhada também como um dever de todos os cidadãos perante a sociedade, ou não tivesse sido a Revolução um instrumento precioso na afirmação da burguesia e do capitalismo.

No plano da *qualidade* da educação, é também, sem dúvida, plenamente justificado o título de “século pedagógico”. Não foi Rousseau a fonte a partir da qual brotou toda a renovação pedagógica dos séculos XIX e XX, de tal forma que somos hoje todos mais ou menos “filhos de Rousseau”? Será, portanto, a figura de Rousseau aquela em que nos deteremos analisando o *Emílio* procurando nele os elementos fundamentais da sua proposta de uma educação qualitativamente nova e bem diferente da perspectiva tradicional. Ruptura com a antropologia cristã marcada por um pessimismo essencial relativamente à natureza humana, determinante de uma concepção da educação como actividade de correção dessa natureza decaída, ruptura com uma psicologia que tomava a criança como *homunculus* e não reconhecía à infância especificidade a merecer um cuidado educativo apropriado. Finalmente, confirmação da vontade de ultrapassagem do *verbalismo* pelo *realismo* com a defesa de pontos de vista muito próximos dos de John Locke.

Finalmente, analisaremos as realizações educativas e as contribuições teóricas dos dois primeiros grandes seguidores de Rousseau: Pestalozzi e Froebel.

Objectivos:

- Compreender por que motivos o século XVIII foi designado como o “século pedagógico”.
- Compreender o sentido da distinção entre um plano *quantitativo* e um plano *qualitativo* no domínio da educação.

- Identificar o que caracteriza essencialmente o Iluminismo enquanto doutrina filosófica.
- Compreender o que há de *contranatura* na conciliação entre Iluminismo e Absolutismo.
- Compreender as consequências dessa esquizofrenia no terreno educativo e pedagógico.
- Perceber a importância da Revolução Francesa enquanto superadora desse impasse.
- Analisar o contributo de Condorcet em termos de defesa da nova perspectiva *quantitativa* acerca da educação.
- Compreender o papel da Revolução Francesa enquanto acontecimento e processo indispensável à afirmação da burguesia e do capitalismo.
- Compreender a importância de Rousseau em termos do seu contributo para a renovação pedagógica dos séculos XIX e XX.
- Identificar em *Emílio ou da Educação* os elementos fundamentais da sua proposta de uma educação *qualitativa* nova e bem diferente da perspectiva tradicional.
- Compreender a forma como rompe com a antropologia cristã marcada por um pessimismo essencial relativamente à natureza humana.
- Compreender a novidade da posição de Rousseau em termos antropológicos e em termos do que daí deriva ao nível da sua forma de conceber a educação.
- Compreender em que sentido defende Rousseau que a primeira educação deve ser uma “educação negativa”.
- Compreender a sua ruptura com a psicologia que tomava a criança como *homunculus* e não reconhecia à infância especificidade a merecer um cuidado educativo apropriado.
- Analisar a forma como em *Emílio ou da Educação* Rousseau defende o fim do *verbalismo* e reclama a defesa de uma educação *realista*, com a defesa de pontos de vista muito próximos dos de John Locke.
 - Analisar as realizações educativas e as contribuições teóricas dos dois primeiros grandes seguidores de Rousseau: Pestalozzi e Froebel.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“O século XVIII é o século pedagógico por excelência. A educação ocupa o primeiro plano nas preocupações dos reis, pensadores e políticos. Surgem duas das

maiores figuras da pedagogia e da educação: Rousseau e Pestalozzi. Desenvolve-se a educação pública estatal e inicia-se a educação nacional.

Filosoficamente, é "o Século das Luzes", "da Ilustração", da *Aufklärung*. Nesse movimento aparecem mescladas as idéias do sensualismo e do idealismo, do empirismo e do racionalismo de séculos anteriores. Seus pensadores não são grandes filósofos originais como os do século anterior, Descartes, Leibniz ou Locke, nem como os que haviam de vir, Kant, Fichte ou Hegel; são antes divulgadores, que expõem as idéias didática e literariamente. Sua expressão é encontrada nos "enciclopedistas", tais como Diderot, D' Alembert, Voltaire e outros muitos. Todos coincidem no reconhecer a supremacia da razão.

Politicamente, é, na primeira parte, a época do absolutismo e, mais concretamente, do "despotismo esclarecido", que deseja o bem do povo, mas sem o povo. É a época dos reis amantes da ilustração (...). Na segunda parte, é a época da Revolução Francesa, que muda essencialmente o giro da história, com o acesso do povo ao governo, e da difusão, na Europa, do regime parlamentar começado na Inglaterra.

Pedagogicamente, é o século de instrução sensorialista e racionalista, do naturalismo e do idealismo na educação, assim como da educação individual e da educação nacional. Desenvolve-se, assim, um movimento dialético, de tensões e oposições que se resolvem em reconhecimento da personalidade plena, da educação integral, cabal, humana, representada essencialmente pela pedagogia de Pestalozzi.”
Lorenzo Luzuriaga

“Sintetizando, poderíamos dizer que na educação do século XVIII observam-se os seguintes movimentos:

- 1.º) Desenvolvimento da educação estatal, da educação do Estado, com maior participação das autoridades oficiais no ensino.
- 2.º) Começo da educação nacional, da educação do povo pelo povo ou por seus representantes políticos.
- 3.º) Princípio da educação universal, gratuita e obrigatória, no grau da escola primária, que fica estabelecida em linhas gerais.
- 4.º) Iniciação do laicismo no ensino, com a substituição do ensino de religião pela instrução moral e cívica.
- 5.º) Organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à universidade.
- 6.º) Acentuação do espírito cosmopolita, universal que une pensadores e educadores de todos os países.
- 7.º) Sobretudo; a primazia da razão, a crença no poder racional na vida dos indivíduos e dos povos.
- 8.º) Ao mesmo tempo, reconhecimento da natureza e da intuição na educação.”

Lorenzo Luzuriaga

"Com o Iluminismo aconteceu nos países católicos algo de semelhante àquilo que, no século XVI, com a Reforma, aconteceu nos países protestantes: foi-se radicando a ideia de que as responsabilidades do ensino deviam ser assumidas pelo Estado".
Joaquim Ferreira Gomes

"Tudo está bem ao sair das mãos do Autor da coisas. Tudo degenera entre as mãos do homem". Rousseau

"A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. (...) A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias, nada sendo menos sensato que querer substituir-lhe as vossas (...) Tratai o vosso aluno segundo a sua idade".
Rousseau

"Ousarei eu expor aqui a maior, a mais importante, a mais útil regra de toda a educação? Não é ganhar tempo, é perdê-lo. (...) O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até à idade dos 12 anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que se disponha ainda de qualquer instrumento para os destruir (...). A primeira educação deve ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro (...). Considerai todos os adiantamentos como vantagens; é ganhar muito avançar para o termo sem nada perder (...). Rousseau

"[As crianças] não podem aprender coisa alguma de que não sintam a vantagem actual e presente, quer de divertimento, quer de utilidade (...). Tem-se grande trabalho para achar os melhores métodos de ensinar a ler e inventam-se para tal artificios vários. Que tristeza! Um meio mais seguro que todos esses, e de que ninguém se lembra, é o de suscitar o desejo de aprender a ler. Dai à criança esse desejo, e abandonai depois os artificios; todos os métodos lhe poderão servir". Rousseau

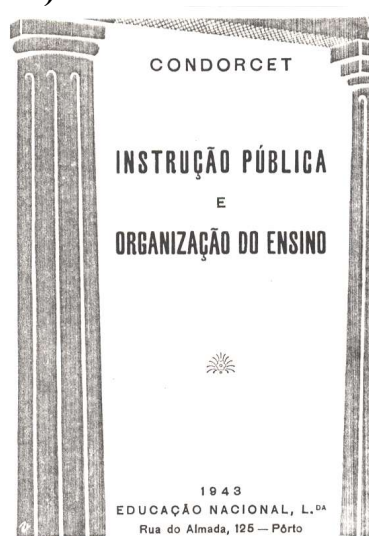
"O valor da dialéctica de Rousseau reside principalmente no facto de ter obrigado os contemporâneos, e tantos outros pedagogos até aos nossos dias, a observar a infância. Até ele, toda a gente descurara a infância, mesmo aqueles que tinham instituído reformas educacionais (...). Estava sempre em causa criar o homem a partir da criança, prepará-la para o estado adulto e nada mais ver nela do que o futuro homem. [...] Situa-se neste mesmo ponto, mais uma vez, a revolução pedagógica que confere uma originalidade indiscutível à posição de Rousseau: ter descoberto, ter afirmado que a infância era um estado indispensável, um estado com valor próprio, com finalidade própria e predestinado sem dúvida, a longo prazo, a ser seguido pelo estado adulto, mas com uma utilidade diversa de o preparar ou preparando-o apenas na medida em que o antecede". Roger Cousinet

"É inútil recordar as ideias que a pedagogia moderna tem em comum com as teorias de Rousseau. Mas importa não se deixar ser vítima de uma ilusão grosseira. Primeiro, a pedagogia moderna, historicamente falando, não deve nada a Rousseau; ela desenvolveu-se espontaneamente século e meio após Jean-Jacques, com base em exigências sociais libertadas por forças económicas, políticas e culturais novas. Durante todo esse período de gestação e de elaboração, Rousseau foi completamente ignorado ou considerado como um sonhador perigoso (...)". Arnould Clause

Textos para Análise : TEXTO 24 e TEXTO 25

TEXTO 24

CONDORCET (1743-1794)



Instrução Pública e Organização do Ensino (1791-1792)

I. Considerações gerais

Facultar a todos os indivíduos da espécie humana os meios de proverem às suas necessidades, de conseguirem o seu bem-estar; assegurar a cada um este bem-estar, torná-lo cômico defensor dos seus direitos e esclarecido cumpridor dos seus deveres; garantir-lhe a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de se habilitar para o desempenho de funções sociais a que tem o direito de ser chamado, de desenvolver completamente os talentos que recebeu da Natureza; estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de facto e realizar a igualdade política reconhecida pela lei, – tal deve ser o primeiro objectivo duma instrução nacional e, sob este aspecto, ela é para os Poderes Públicos, um dever de justiça.

A Comissão de Instrução Pública submeterá à Assembleia Nacional, projectos de lei concernentes às festas nacionais, ao ensino da ginástica e ao complemento da educação feminina.

Este projecto refere-se apenas à instrução oferecida a todos os cidadãos e é somente extensivo às Escolas de Artilharia, de Engenharia, de Marinha, de pontes e calçadas, dos surdos-mudos e dos cegos.

Dirigir o ensino, de maneira que a perfeição das artes aumente a felicidade dos cidadãos e o bem-estar dos que as cultivam; que um maior número de homens se habilite ao desempenho de funções necessárias à sociedade, e que os progressos sempre crescentes dos conhecimentos abram uma fonte inesgotável de socorros às nossas necessidades, de remédios aos nossos males, de possibilidades de ventura individual e de prosperidade comum; cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, intelectuais e morais e contribuir desta forma para o aperfeiçoamento geral e progressivo da espécie humana, derradeira meta que deve visar toda a instituição social, tal será ainda o objectivo da instrução e este é, para o Poder público, um dever imposto pelo interesse comum da sociedade e pelo da Humanidade inteira.

Considerada, porém, sob este duplo aspecto, a enorme missão que nos foi imposta, sentimos desde início que seria possível destacar do sistema geral da instrução uma parte considerável, sem prejudicar o conjunto e que será necessário separá-la, para acelerar a realização do nosso sistema. Diz ela respeito à distribuição e organização geral dos estabelecimentos de ensino público.

Com efeito, – sejam quais forem as opiniões sobre a extensão precisa de cada grau de ensino; sobre a maior ou menor autoridade atribuída aos pais, ou concedida aos mestres; sobre a reunião dos alunos em pensionatos estabelecidos pelos serviços públicos; sobre os meios de conjugar a instrução propriamente dita com o *desenvolvimento* das faculdades físicas e morais, – a organização poderá talvez ser a mesma.

Mas, por outro lado, a necessidade de marcar a localização dos estabelecimentos, de fazer preparar os livros elementares, muito tempo antes que estes estabelecimentos entrem em actividade, – obrigam a apressar as medidas legais, respeitantes a esta parte de trabalho que nos está confiado.

Entendemos que, neste plano da organização geral, o nosso primeiro cuidado *deve* consistir em tornar a educação, não só tão igual e tão universal, mas também tão completa, como as circunstâncias o permitam; que é preciso dar a todos, igualmente, o máximo de instrução possível, mas não recusar a ninguém a instrução mais elevada, embora a massa inteira dos indivíduos não possa partilhar dela; estabelecer a primeira, porque é útil aos que a recebem e a segunda, porque o é àqueles mesmos que não venham a recebê-la.

Sendo a condição primeira de toda a instrução o ensinar apenas verdades, os estabelecimentos que o Poder público lhe consagra devem ser tão independentes, quanto possível, de toda a autoridade política.

Como, porém, esta independência não pode ser absoluta, resulta do mesmo princípio que é preciso fazê-los depender da Assembleia dos Representantes do Povo, porque, de todos os poderes, é este o menos corruptível, o mais refractário a ser arrastado por interesses particulares, o mais submetido ao influxo da opinião geral dos homens ilustrados e, sobretudo, porque, sendo aquele donde emanam essencialmente todas as iniciativas é, conseqüentemente, o menos inimigo do progresso das luzes e o menos oposto aos melhoramentos a que este progresso deve conduzir.

Temos observado, por fim, que a instrução não deve abandonar os indivíduos no momento em que saem das escolas; que *deve* abraçar todas as idades; que nenhuma haverá em que não seja útil e possível aprender, e que esta segunda instrução é tanto mais necessária, quanto mais encerrada em estreitos limites haja sido a primeira.

É esta uma das causas principais da ignorância em que se encontram hoje mergulhadas as classes pobres da sociedade. Ter-lhes-á faltado menos a possibilidade de receberem uma primeira instrução, do que a possibilidade de conservarem os seus benefícios.

Não queremos mais que um só homem, no império, possa dizer de futuro: – A lei assegura-me uma inteira igualdade de direitos, mas recusa-me os meios de os conhecer. Não devo depender senão da lei, mas a minha ignorância torna-me escravo do que me rodeia. Ensinarão-me bem, na minha infância, o que tinha necessidade de saber, mas, forçado a trabalhar para viver, brevemente se me apagaram estas primeiras noções e resta-me apenas a dor de sentir, na minha ignorância, não a vontade da Natureza, mas a injustiça da sociedade.

Entendemos que o Poder público devia dizer aos cidadãos pobres : – A fortuna de vossos pais apenas pôde proporcionar-vos os conhecimentos mais indispensáveis ; mas asseguram-se-vos os meios fáceis de os conservar e ampliar. Se a Natureza vos deu

talento, podeis desenvolvê-lo, a fim de que não se perca, nem para vós nem para a pátria.

Assim, a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com toda a igualdade que permitam os limites necessários do orçamento, a distribuição dos homens pelo território e o tempo mais ou menos longo que as crianças puderem consagrar-lhe.

Nos seus diversos graus, ela deve abraçar o sistema completo do saber humano e assegurar aos homens, em todas as idades, a facilidade de conservarem os seus conhecimentos e de adquirirem outros novos.

Enfim, nenhum Poder público deve ter autoridade, nem mesmo direito, de impedir o desenvolvilmento de verdades novas, ou o ensino de teorias contrárias a uma política de partido, ou aos seus interesses particulares.

Tais foram os princípios que guiaram no nosso trabalho.

II. O ensino primário

Distinguimos três graus de instrução, sob os nomes de escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes.

Nas escolas primárias, ensina-se o que a cada indivíduo é necessário para se guiar por si mesmo e gozar a plenitude dos seus direitos.

Esta instrução servirá, inclusivamente, aos que aproveitem as lições destinadas a tornar os homens capazes das funções públicas mais simples, às quais é conveniente que todo o cidadão possa ser chamado, como as de jurado e as dos cargos municipais.

Todo o agrupamento populacional que encerre quatrocentos habitantes terá uma escola e um professor.

Como não seria justo que, nos departamentos, cujos habitantes estão dispersos ou reunidos por grupos pequenos, o povo não tivesse vantagens iguais, estabelecer-se-á uma escola primária, em todos os distritos onde se encontrem aldeias distanciadas mais de mil toesas¹, dum lugar que exceda quatrocentos habitantes.

Ensinar-se-á nestas escolas a ler e a escrever, o que implica necessariamente algumas noções gramaticais. Agregar-se-ão a este estudo as regras da aritmética e os métodos simples para medir um terreno e um edificio ; uma descrição elementar dos produtos do país e dos rudimentos da agricultura e das artes; o desenvolvimento das primeiras ideias morais e das regras de conduta que delas derivam; finalmente, os princípios de ordem social que possam colocar-se ao alcance da inteligência infantil.

Estas diversas noções serão distribuídas por quatro cursos, cada um dos quais deve ocupar um ano às crianças de capacidade média.

Este período de quatro anos que permite uma distribuição cómoda para uma escola em que apenas pode ser colocado um professor, corresponde também, com bastante exactidão, ao espaço de tempo que, para as crianças de famílias mais pobres, transcorre entre a época em que começam a ser capazes de aprender e aquela em que podem ser empregadas num trabalho útil, submetidas a uma aprendizagem regular.

Cada domingo, o professor fará uma conferência pública à qual assistirão os cidadãos de todas as idades; e assim teremos, com esta instituição, um meio fácil de proporcionar aos jovens aqueles conhecimentos necessários, que não puderam fazer parte da sua primeira educação.

Ali se desenvolverão os princípios e os conceitos da moral, com mais extensão, assim como a parte das leis nacionais, cuja ignorância impediria a um cidadão o conhecimento e exercício dos seus direitos.

Assim, nestas escolas, as primeiras verdades da ciência social precederão as suas aplicações.

Nem a Constituição francesa, nem ainda a Declaração dos Direitos serão apresentados a nenhuma classe de cidadãos, como tábuas descidas do céu, que é preciso adorar e crer. O seu entusiasmo não será fundado em preconceitos nem em hábitos de infância e poder-se-á dizer-lhes: – Esta Declaração dos Direitos que vos ensina o que deveis à sociedade e o que tendes direito a exigir-lhe; esta Constituição que deveis manter à custa da própria vida, não são senão o desenvolvimento daqueles princípios simples, ditados pela Natureza e pela Razão, cuja verdade eterna aprendestes a conhecer desde os vossos primeiros anos.

Enquanto houver homens que não obedeçam unicamente à razão e recebam as suas opiniões duma opinião estranha, em vão se quebrarão todas as algemas e em vão procuraríamos ser úteis estas verdades impostas; o género humano nem por isso ficaria menos dividido em duas classes: – a dos homens que raciocinam e a dos homens que crêem; a dos senhores e a dos escravos.

Continuando assim a instrução durante toda a vida, impedir-se-á que os conhecimentos adquiridos nas escolas se varram rapidamente da memória, manter-se-ão os espíritos numa actividade útil, instruir-se-ão os povos em novas leis, em conhecimentos agrícolas, em métodos domésticos que lhes interessa não ignorar; poder-ser-lhes-á indicar, enfim, a maneira de se instruírem por si mesmos, como seja procurando palavras no dicionário, servindo-se do índice dum livro, seguindo narrações ou descrições, notas ou extractos sobre uma carta, um plano ou um desenho.

Estes meios de aprender que numa educação mais extensa se adquirem somente com o hábito, devem ser directamente ensinados, numa instrução limitada a tempo mais curto e a um pequeno número de lições.

Não nos temos referido, nem a respeito de crianças nem a respeito de adultos, senão ao ensino directo, porque é o único cuja marcha, distribuição e extensão urge conhecer, antes de determinar a organização dos estabelecimentos de instrução pública.

Outros processos serão o objecto doutra parte do nosso trabalho.

Assim, por exemplo, as festas nacionais, recordando aos habitantes dos campos, aos cidadãos das aldeias as épocas gloriosas da liberdade, consagrando a memória dos homens cujas virtudes honraram a sua vida e celebrando os actos de abnegação ou de valor que foram praticados, ensinar-los-ão a conduzir-se dentro dos deveres, cujo conhecimento se lhes ministrou.

Por outro lado, no régimen interno das escolas, ensinar-se-á cuidadosamente às crianças a ser boas e justas; levar-se-ão a praticar entre si os princípios que lhes tenham sido inculcados, e assim, ao passo que se lhes faça adquirir o hábito de conformarem com eles a sua conduta, aprenderão a entendê-los melhor e a sentir mais profundamente a sua verdade e a sua justiça¹.

¹ Seria muito fácil nas escolas, nos jogos do Ginásio e nas festas, exercitar as crianças na prática dos sentimentos que mais convém fortificar na sua alma, tais como a justiça, o amor à igualdade, à indulgência, à humanidade e à elevação de carácter. .

É possível ainda familiarizá-las com algumas das funções sociais, como as eleições, o funcionamento duma assembleia, etc. Mas é preciso evitar que vejam nestas fórmulas, um papel cujo desempenho se lhes impõe, e que se lhes faça contrair o hábito da hipocrisia exterior, ou um carácter pedante.

Como as crianças têm apenas interesses muito pouco complicados, e ocupações muito simples, observam atentamente tudo quanto as rodeia e, se alguma vez notam que as enganam, obrigando-as a

Far-se-á compor, tanto para os adultos como para as crianças, livros apropriados que possam ler sem fadiga e que um interesse, quer de utilidade próxima, quer de prazer, os levará a procurar.

Colocai ao alcance dos homens mais simples uma instrução agradável e fácil e sobretudo uma instrução útil e eles a aproveitarão.

As dificuldades desanimadoras da maior parte dos estudos e a vacuidade daqueles a que os preconceitos tem feito dar preferência é o que afasta os homens da instrução.

Não será esquecida a ginástica, mas ter-se-á todo o cuidado em dirigir os seus exercícios, de maneira que se possam desenvolver todas as forças com igualdade, para destruir os efeitos dos hábitos forçados que as diversas espécies de trabalho provocam.

Se se acusa este plano de abarcar uma instrução demasiado extensa, poderemos responder que, com livros elementares bem feitos e destinados a serem postos entre as mãos das crianças; com o cuidado de dar aos professores obras compostas para eles, em que possam instruir-se de maneira adequada a desenvolver os princípios, a adaptar-se à inteligência dos alunos, a tornar-lhes o trabalho mais fácil, não haverá a temer que a extensão deste ensino exceda os limites da capacidade normal das crianças.

Existem, de resto, meios de simplificar os métodos, de pôr as verdades ao alcance dos espíritos menos argutos; e foi de harmonia com o conhecimento destes meios, e de acordo com a experiência, que se traçou o quadro das noções elementares que é necessário a todos os homens facultar e que lhes é possível adquirir. Poderíamos também ser acusados, pelo contrário, de estreitar demasiado o âmbito da instrução destinada à generalidade dos cidadãos. A necessidade porém de nos limitarmos a um só professor por cada estabelecimento; a de colocar as escolas perto da população escolar; os poucos anos que os filhos das famílias pobres podem consagrar ao estudo, – obrigaram-nos a encerrar esta primeira instrução em limites estreitos. Mas seria fácil alargá-los, quando a melhoria das condições de vida do povo, a distribuição mais equitativa das fortunas, consequência necessária das leis, e os progressos dos métodos de ensino tenham feito chegar o momento oportuno; quando, enfim, a diminuição da dívida e dos gastos supérfluos permita consagrar a fins verdadeiramente úteis uma porção maior das receitas públicas¹.

fazer seriamente bagatelas, acabam por devolver, com usura, a zombaria ao professor.

Além disso, uma burla que se faz uma vez a uma criança alegre e viva, perpetua-se no estabelecimento, de geração em geração, e basta, para ridicularizar aos olhos dos alunos uma instituição que, usada de boa fé, teria sido muito útil.

Os sentimentos naturais, tais como a compaixão, a amizade para com os pais, os irmãos e os companheiros de recreio, e a gratidão, desenvolvem-se desde muito cedo nas crianças.

O hábito destes sentimentos conduz a ideias morais e, da combinação destas ideias, nascem os preceitos aos quais submetemos a nossa conduta, por interesse próprio e, principalmente, para não experimentarmos um desgosto íntimo, que resulta naturalmente da sua violação.

Tal é a ordem da Natureza que é fácil seguir na instrução. Curtas histórias serviriam para dirigir e desenvolver os sentimentos morais e para os robustecer, pela atenção.

Viria em seguida uma análise das ideias morais mais sãs, e não haveria necessidade, nem de ensinar, nem de demonstrar os preceitos, mas somente de chamar para eles a atenção, porque se encontrariam de antemão no espírito das crianças, com o sentimento que garante a observação.

¹ Quando estiver terminado o trabalho sobre as medidas, e todas as quantidades estiverem submetidas à divisão decimal, o conhecimento das quatro regras simples, com dois ou três princípios de cálculo das fracções decimais, bastará para todas as operações aritméticas, necessárias à vida civil.

É útil para todos os homens poderem medir uma distância, calcular um campo, medir com a toesa um muro e avaliar o trabalho duma escavação ou dum desmonte; mas o indivíduo que só faz estas operações para "seu uso, e não para os outros, não tem necessidade de conhecer os métodos mais simples nem os meios de evitar os mais pequenos erros. Portanto, só tem necessidade, para adquirir estes conhecimentos, de proposições de geometria muito elementares e que se demonstram, por assim dizer, à simples vista.

III. Escolas secundárias

As escolas secundárias são destinadas às crianças, cujas famílias podem prescindir de mais largo tempo do seu trabalho e consagrar à sua educação um maior número de anos e alguns rendimentos.

Cada distrito e, mais ainda, cada povoação de 4000 habitantes terá uma destas escolas secundárias. Uma combinação análoga àquela de que falámos para as escolas primárias, assegura uma distribuição equitativa destes estabelecimentos. O ensino será o mesmo em todos, mas terão um, dois, ou três professores, segundo o número de alunos que lhes for calculado.

Formarão a base do seu ensino algumas noções de matemática, de história natural e de química, necessárias às artes, um desenvolvimento mais extenso dos princípios da moral e da ciência social e lições elementares de comércio.

Os professores farão conferências semanais, públicas. Cada escola, terá uma pequena biblioteca, um pequeno gabinete, em que se coloquem alguns instrumentos meteorológicos, modelos de máquinas e de ferramentas e alguns exemplares de história natural, e isto constituirá para os adultos um novo meio de se instruírem.

Certamente que estas colecções serão a princípio insignificantes, mas aumentarão com o tempo, receberão donativos e completar-se-ão por meio de trocas; desenvolverão o gosto pela observação e pelo estudo e este gosto contribuirá, bem cedo, para o seu progresso.

Este grau de instrução pode ainda, sob certos aspectos, ser considerado como universal, ou, mais propriamente, como necessário para estabelecer, no ensino universal, uma igualdade absoluta.

Os lavradores, na verdade, são realmente excluídos dele, quando não se julguem bastante ricos para proporcioná-lo a seus filhos; mas os filhos dos camponeses, destinados aos mesteres, devem naturalmente acabar a sua aprendizagem nas vilas

~~para o uso, que percebessem~~ a proposição e que a fixassem, *como* um facto que podem comprovar pela vista.

Ninguém negará, sem dúvida, a facilidade e a utilidade de ensinar a conhecer as plantas comuns mais úteis e as mais prejudiciais, os animais da região, as terras, as pedras que ela contém; enfim, proporcionar alguns princípios simples de agricultura e de jardinagem,

São necessárias noções elementares de física, embora só fosse para evitar bruxas e fabricantes ou narradores de milagres. Desejaria que os professores explicassem algumas, de tempos a tempos, em lições semanais e públicas: um pato de vidro que corre para o pedaço do pão que se lhe oferece num canivete; a resposta a uma pergunta que se lhe faz encontrar num livro inteiramente em branco; o fogo que se apresenta na ponta duma lança; a fogueira que se ateia, humedecendo o combustível; o sangue que se liquefaz; os milagres de Elias e de .S. Januário e outros mil deste género não seriam muito difíceis de repetir.

Este meio de destruir a superstição é um dos mais simples e dos mais eficazes. Não mais um homem se deixaria iludir em nome dum poder caprichoso, uma vez convencido de que a Natureza inteira está submetida a leis gerais e necessárias.

Como todas estas noções são o resultado das leituras que obrigam a escrever, aconteceria necessariamente que as crianças contrairiam um hábito suficiente para adquirir essa facilidade, sem a qual a leitura ou a escrita são um trabalho penoso.

Adquiririam com um pequeno esforço os conhecimentos gramaticais ou a ortografia necessária, para que a língua e a escrita da maioria dos cidadãos se aperfeiçoem pouco a pouco; e é importante para a manutenção da verdadeira igualdade, que a língua deixe de separar os homens em duas classes.

vizinhas e receberão, nas escolas secundárias, pelo menos, a soma dos conhecimentos que lhes forem mais necessários.

Por outro lado, os lavradores têm, durante o ano, épocas de repouso, uma parte das quais podem consagrar à instrução, enquanto que os operários estão privados desta espécie de folga.

Assim, a vantagem dum estudo isolado e voluntário compensa para uns a possibilidade que têm os outros de receberem lições mais extensas e, sob este aspecto, a igualdade é antes mantida que prejudicada pelo estabelecimento das escolas secundárias.

Mais ainda: à medida que as manufacturas se aperfeiçoam, as suas operações dividem-se cada vez mais ou tendem, sem cessar, a encarregar cada indivíduo dum trabalho puramente mecânico e reduzido a um pequeno número de movimentos simples, trabalho que ele executa melhor e mais prontamente, mas apenas em consequência do hábito e, no qual, o seu espírito deixa quase inteiramente de actuar.

Assim, o aperfeiçoamento da arte converter-se-ia, para uma parte da espécie humana, numa causa de estupidez; faria nascer em cada nação uma classe de homens incapazes de se elevarem acima dos interesses mais grosseiros e produziria uma desigualdade humilhante e um gérmen de perturbações perigosas, se uma instrução mais extensa não oferecesse aos indivíduos desta mesma classe um recurso contra o efeito infalível da monotonia das suas ocupações diárias.

As vantagens que as escolas secundárias parecem dar às cidades não são pois senão um novo meio de estabelecer a igualdade mais completa.

As conferências semanais propostas para estes dois primeiros graus, não devem ser olhadas como um fraco meio de instrução.

Quarenta ou cinquenta lições por ano podem encerrar uma grande extensão de conhecimentos, os mais importantes dos quais repetidos anualmente, e os outros, de dois em dois anos, acabarão por ser inteiramente compreendidos e fixados, para que não possam ser esquecidos.

Ao mesmo tempo, outra grande parte deste ensino se renovará continuamente, porque terá por objecto, quer processos novos de agricultura ou de artes mecânicas, observações e novos detalhes, quer a exposição das leis gerais, à medida que sejam promulgadas, e o desenvolvimento das operações do governo, quando sejam dum interesse universal.

Despertará a curiosidade, aumentará a vantagem destas lições, interessará o espírito público e despertará o gosto pelo trabalho.

Não se tema que a profundidade deste ensino afaste o povo.

Para o homem ocupado em trabalhos corporais o repouso é um prazer, e uma ligeira mobilidade de espírito é um verdadeiro descanso.

Isto é para ele o que o movimento do corpo é para o sábio consagrado a estudos sedentários: – um meio de não deixar embotar aquelas faculdades que as suas ocupações habituais não exercitam bastante.

O homem dos campos, o artífice das cidades não desdenharão os ensinamentos cujas vantagens hajam conhecido uma vez, por experiência própria ou dos vizinhos.

Se a princípio os atrai apenas a curiosidade, bem cedo os reterá o interesse. A frivolidade, o desinteresse pelas coisas sérias, o desdém pelo que apenas é útil, não são vícios dos homens pobres, e esta pretensa estupidez, nascida do envilecimento e da humilhação, desaparecerá bem depressa, quando os homens livres encontrarem junto deles os meios de quebrar a última e mais vergonhosa das algemas¹.

¹ Em geral as classes pobres da sociedade têm menos vícios do que hábitos grosseiros e funestos aos que os contraem. Uma das primeiras causas destes hábitos vem da necessidade de escapar ao enfado, nos momentos de repouso, e de só lhe poder escapar, por sensações e não por ideias.

IV. Os Institutos

O terceiro grau da instrução abarca os elementos de todos os conhecimentos humanos.

A instrução, considerada como parte da educação geral, é neles absolutamente completa. Encerra o necessário para o homem se poder habilitar ao desempenho das funções públicas que exigem mais conhecimentos, de se consagrar com êxito a estudos mais profundos. Ali se formarão os professores das escolas secundárias e se aperfeiçoarão os das escolas primárias, já formados nas do segundo grau.

O número dos institutos foi elevado a cento e dez e estabelecer-se-ão em todos os departamentos.

Neles se ensinará não somente o que é útil saber ao homem e ao cidadão, seja qual for a profissão a que se destine, mas ainda o que pode sê-lo para cada grande ramo destas profissões, como a agricultura, as artes mecânicas e a arte militar. E ainda se juntarão os conhecimentos médicos necessários aos simples praticantes, às parteiras e aos práticos veterinários.

Observando a lista dos professores, notar-se-á talvez que as matérias não se distribuem ali segundo uma divisão filosófica, que as ciências físicas e matemáticas ocupam um grande espaço, enquanto que os conhecimentos dominantes no antigo ensino parecem ter sido esquecidos.

Julgamos porém dever distribuir as ciências segundo os métodos que empregam e, por conseguinte, segundo a soma de conhecimentos que existe mais ordinariamente nos homens instruídos, ou que lhes é mais fácil completar.

Talvez uma classificação filosófica das ciências tivesse sido, na sua aplicação, extremamente embaraçadora e quase impraticável.

Com efeito, dever-se-ão tomar por base as diversas faculdades do espírito?

Mas o estudo de cada ciência põe-nas todas em actividade e contribue para as desenvolver e aperfeiçoar.

Quase até as exercitamos todas, ao mesmo tempo, em cada uma das operações intellectuais.

Como poderemos atribuir tal parte dos conhecimentos humanos à memória, à imaginação, à razão, se quando pedimos, por exemplo, a uma criança que demonstre num quadro uma proposição de geometria, ela não pode fazê-lo, sem empregar ao mesmo tempo a memória, a imaginação e a razão?

Poreis sem dúvida o conhecimento dos homens na classe que afecta a memória; collocareis depois a história natural ao lado da história das nações e o estudo das artes junto ao estudo das línguas; separá-los-eis da química, da política, da física e da análise metafísica, ciências às quais estão ligados estes conhecimentos dos factos, pela natureza das coisas e pelos próprios métodos de as tratar.

Tomar-se-á por base a natureza dos objectos?

Mas o mesmo objecto, conforme a maneira de o considerar, pertence a ciências inteiramente distintas.

Daqui vem, entre quase todos os povos, o uso imoderado de bebidas ou drogas estupefacientes, substituído entre outros pelo do jogo, ou por hábitos deprimentes duma falsa voluptuosidade.

Se, pelo contrário, uma instrução suficiente permitir ao povo opor a curiosidade ao enfado, esses hábitos devem naturalmente desaparecer e, com eles, o embrutecimento ou a grosseria que deles derivam. Assim, a instrução é ainda, sob este ponto de vista, salvaguarda mais segura dos costumes do povo.

Estas ciências, assim classificadas, exigem qualidades especiais que a mesma pessoa raramente reúne. Teria sido difícil encontrar e porventura formar homens, em estado de se adaptarem a estas divisões do ensino.

As mesmas ciências não se refeririam às mesmas profissões, as suas partes não inspirariam igual interesse aos mesmos espíritos e estas divisões acabariam por fatigar professores e alunos.

Qualquer outra base filosófica que se escolhesse encontrar-se-ia sempre embaraçada por obstáculos do mesmo género.

Por outro lado, seria preciso dar a cada divisão uma certa extensão e manter entre elas uma espécie de equilíbrio.

Ora, numa divisão filosófica, só seria possível chegar a isto, reunindo pelo ensino o que houvesse sido separado pela classificação.

Havemos pois imitado em nossas distribuições a marcha que o espírito humano tem seguido nas suas indagações, sem pretender sujeitá-la a tomar outra, de harmonia com a que nós mesmos daríamos ao ensino.

O génio quer ser livre; toda a servidão o fatiga, e frequentemente o vemos conservar ainda, quando está em toda a sua pujança, a marca dos ferros que lhe haviam pôsto no momento em que o seu primeiro germen se desenvolvia nos exercícios da infância.

Assim, reconhecida a necessidade duma distribuição de estudos, preferimos aquela que se estabelecera livremente, no meio dos progressos rápidos que todos os géneros de conhecimento fizeram, de há meio século para cá.

X. Gratuitidade do ensino em todos os graus

Nestes quatro graus de instrução, o ensino seria totalmente gratuito.

O acto constitucional assim o determina para o primeiro grau, e o segundo, que pode considerar-se também como geral, não podia deixar de ser gratuito, sem estabelecer uma desigualdade favorável à classe mais rica que paga as contribuições em proporção das suas receitas e só pagaria o ensino, em razão do número de crianças que mandaria às escolas secundárias.

Quanto aos outros graus, importa à prosperidade pública dar às crianças da classe pobre, que são as mais numerosas, a possibilidade de desenvolver as suas faculdades. É um meio, não só de assegurar à pátria mais cidadãos em estado de servir e à ciência mais homens capazes de contribuir para o seu progresso, mas ainda de diminuir essa desigualdade que nasce da diferença das fortunas e fundir entre si as classes que esta diferença tende a separar.

A ordem da natureza não estabeleceu na sociedade outra desigualdade, além da que é fundada na instrução e na riqueza e, alargando a instrução, atenuaremos ao mesmo tempo os efeitos destas duas causas de distinção.

A vantagem da instrução, menos exclusivamente ligada com a da opulência, far-se-ia menos sensível e não poderia já ser perigosa; a de nascer rico será compensada pela igualdade e ainda pela superioridade dos conhecimentos que devem obter naturalmente aqueles que têm mais um motivo para os adquirir.

Por outro lado, nem os liceus nem os institutos atraem um número igual de alunos, e resultaria da não gratuitidade uma diferença demasiado grande, nas condições dos professores.

As cidades ricas e as regiões férteis teriam todos os professores hábeis e juntariam esta vantagem a todas as outras.

Como existem ramos de ciência, e nem sempre os menos úteis, que exigirão um concurso mais fácil, seria preciso estabelecer diferença nos ordenados dos professores, ou deixar subsistir, entre eles, uma desigualdade excessiva que prejudicaria aquela espécie de equilíbrio entre os diversos ramos de conhecimentos humanos, tão necessário aos seus progressos reais.

Observemos ainda que o aluno dum instituto ou dum liceu, em que a instrução é gratuita, pode seguir ao mesmo tempo um grande número de cursos, sem aumentar a despesa aos pais; que é então senhor de variar os seus estudos e de ensaiar o seu gosto e as suas forças. Ao passo que, se cada novo curso implicasse uma nova despesa, ver-se-ia forçado a encerrar a sua actividade em limites mais estreitos e a sacrificar, com frequência, à sua economia uma parte da sua instrução; e deste inconveniente apenas são vítimas as famílias pouco abastadas.

Por outro lado, visto que é preciso pagar ordenados fixos aos professores, e que a contribuição que se exigiria dos alunos deveria ser necessariamente muito pequena, sê-lo-ia também a economia, e o gasto voluntário que daqui resultaria cairia menos sobre as famílias opulentas, que sobre aquelas que se impõem sacrifícios para dar aos filhos, cujos primeiros anos revelaram talento, os meios de os cultivarem e utilizarem para a sua fortuna.

Enfim, a emulação que faria nascer entre os professores o desejo de multiplicar os alunos, cujo número aumentaria os seus proventos, não obedece a sentimentos bastante elevados para que se possa lamentar a sua ausência.

Não seria para temer que resultassem bem mais rivalidades entre os centros de ensino; que os professores antes procurassem brilhar, do que instruir; que o seu método e as suas opiniões fôsem calculadas apenas segundo o desejo de atrair a si um maior número de alunos; que cedessem ao temor de os afastar, combatendo certos prejuízos e manifestando-se contra certos interesses?

Depois de termos libertado a instrução de toda a autoridade libertemo-la do jugo da opinião comum; deve antecipar-se a ela, corrigi-la, formá-la e não segui-la e obedecer-lhe.

Para além das escolas primárias, a instrução deixa de ser rigorosamente universal.

Mas parece-nos que atingiríamos o duplo objectivo de assegurar à pátria todos os talentos que podem servi-la e de não privar nenhum indivíduo da vantagem de desenvolver os que recebeu, se as crianças que revelaram maior capacidade, num grau de instrução, fossem chamadas a frequentar o grau superior e mantidas à custa do tesouro nacional, sob o nome de alunos da pátria.

Segundo o plano da Comissão, 3.500 crianças, aproximadamente, receberiam uma quantia suficiente para seu sustento; 1.000 seguiriam os cursos dos institutos; 600 os dos liceus; 400, aproximadamente, sairiam deles, todos os anos, para desempenhar na sociedade cargos úteis, ou para se consagrarem às ciências, e nunca em nenhum outro país o Poder público teria aberto à classe pobre da população uma fonte tão abundante de prosperidade e de instrução, nem jamais haveria empregado meios mais poderosos de manter a igualdade nacional.

Não nos limitamos a estimular o estudo das ciências; não se esqueceu a modesta indústria que pretende apenas abrir um caminho mais fácil, a uma profissão laboriosa; procurou-se que houvesse também recompensa para a assiduidade, para o amor ao trabalho, até mesmo para a bondade, quando nenhuma qualidade brilhante se fizesse

destacar, e outros alunos da pátria receberiam dela a sua aprendizagem nas artes duma utilidade geral¹.

Nas escolas primárias e secundárias, os livros elementares serão o resultado dum concurso, aberto a todos os cidadãos, a todos os homens com vontade de contribuir para a instrução pública; mas escolher-se-iam os autores dos livros elementares, para os institutos.

Não se prescreverá aos professores dos liceus mais do que ensinar a ciência, cujo nome terá o curso de que estão encarregados; mas a extensão dos livros elementares, destinados aos institutos, o desejo de ver homens célebres encarregar-se deles, a pouca esperança de que o tentassem senão estivessem seguros de que o seu trabalho será aceite, a dificuldade de julgar todos estes motivos, levaram nos a não estender a estes elementos o método dum concurso.

¹ A gratuitidade do ensino deve ser considerada, principalmente, na sua relação com a igualdade social. Nas despesas públicas, o pobre contribui em proporção, e ainda menos que em proporção, das suas possibilidades se as contribuições estiverem estabelecidas segundo um sistema equitativo, e aproveita as vantagens duma instrução gratuita, numa maior proporção.

Examinemos estas vantagens, supondo que se realize o plano da Comissão:

1º- Os pais de família aproveitam-na, em razão do número dos seus filhos, nos dois graus de instrução que podem considerar-se como universais.

2º- Os cidadãos pobres, quer sejam da cidade onde existem os institutos, quer sejam do distrito, aproveitam também estes estabelecimentos para aqueles de seus filhos que nascerem com aptidões. Com efeito, como pela combinação dos diferentes cursos a instrução se divide, quanto à sua extensão e quanto à sua natureza, segundo a vontade dos alunos e de quem os dirige, nada impediria de reservar, nas condições duma aprendizagem, a liberdade de seguir um dos cursos do Instituto.

3º- O mesmo pode dizer-se dos liceus. Um jovem aplicado e com facilidade inata pode ganhar a sua subsistência e reservar-se bastante tempo para se aperfeiçoar nos conhecimentos a que seria levado por um verdadeiro talento.

Assim, a gratuitidade em todos os graus de ensino estende as suas vantagens sobre um número de indivíduos maior, do que à primeira vista se julgaria, porque estes exemplos, bastante raros outrora, tornar-se-ão comuns, por efeito da igualdade republicana e da destruição dos preconceitos burgueses ou aristocráticos.

4º- Atendendo à utilidade que cada indivíduo obtém pelo simples facto de existir na sociedade mais instrução comum, mais conhecimentos e mais talentos, não será justo que o celibatário contribua como o pai de família, visto que os aproveita igualmente?

E quanto aos restantes encargos da instrução, que pesam sobre os pais de família, não bastarão para os compensar as vantagens que estes obtêm na educação dos seus filhos?

5º- Examinando geograficamente a França ver-se-á que se a instrução ficar abandonada a si mesma, não poderá repartir-se, senão com funesta desigualdade.

As grandes cidades e as regiões ricas encontrarão meios de estender e aumentar as suas vantagens já demasiado reais; as outras partes da República, ou careceriam de professores, ou só os teriam maus.

Esta grande desigualdade de instrução destroi quase toda a sua utilidade. Enquanto deixardes uma grande parte da população presa da ignorância e, portanto, à mercê da sedução, dos preconceitos e das superstições, não realizareis o objectivo que vos deveis propor: — o de mostrar, enfim, ao mundo uma nação em que a liberdade e a igualdade sejam para todos um bem real de que sabem gozar e cujo preço conhecem.

Não conciliareis jamais a liberdade com a paz; jamais estabelecereis aquela obediência às leis, a única digna dos homens livres, a que se funda num respeito voluntário, sobre a razão e não sobre a força. Tereis sempre duas populações diferentes na instrução, nos costumes, no carácter e no espírito público.

Pelo contrário, a igualdade de instrução deve diminuir as outras desigualdades naturais, porque nas regiões menos favorecidas os espíritos dirigem-se para os meios de fazer desaparecer estas desigualdades e os próprios detalhes da instrução, que podem variar segundo o interesse e as necessidades, contribuirão também para isso.

Uma constituição popular, fundada na igualdade, deve ligar necessariamente os cidadãos à sua terra; mas a falta de instrução afastaria dela a gente rica na sua juventude, e os hábitos contraídos nas cidades mais cultas poderiam retê-la aí com frequência.

O sistema duma instrução igual e por toda a parte semelhante não é menos útil para estabelecer sobre uma base inquebrantável a unidade nacional, Ao passo que, abandonada a instrução às vontades individuais, serviria apenas para intensificar estas diferenças de costumes, de opiniões, de gostos e de

Dissemos a nós mesmos: – Sempre que um homem justamente célebre, em qualquer ramo de ciência, quiser fazer para esta ciência um livro elementar e considere este trabalho como uma prova do seu zelo pela instrução pública e pelo progresso da cultura, essa obra será boa.

Trata-se aqui dum homem célebre na Europa e, neste caso, não há que temer enganar na escolha.

Se, pelo contrário, se propõe um concurso quem garantirá que se obtenha um bom livro elementar? Como escolher, entre dez obras, por exemplo, o que seria um curso elementar de matemática ou de física, em dois volumes? Teríamos a certeza de que os julgadores suportariam o aborrecimento deste exame, ou de que, suportando-o, julgariam bem? Alguns pontos de vista filosóficos, algumas ideias fixas e engenhosas

carácter que tanto importa fazer desaparecer.

6º- Atingimos o ponto em que se pode sem risco deixar que a instrução se organize a si mesma? Atingimos aquele em que a autoridade pública pode organizá-la numa forma útil?

Se examino o estado actual da cultura na Europa, vejo toda a economia das ciências físicas e, por uma consequência necessária, a das artes de que são a base, e até a das ciências morais e políticas, apoiadas sobre os princípios certos que são por sua vez o resultado de factos gerais indiscutíveis; vejo, apesar da diversidade de governo, de instituições, de costumes e de preconceitos, os homens ilustrados da Europa parecerem de acordo, a respeito das verdades que podem formar os elementos destas ciências, assim como sobre o método de as ensinar.

A arte da tinturaria, os que se exercitam sobre os diversos metais, os que fabricam as diversas espécies de tecidos em uso, quer para as nossas necessidades imediatas, quer para outros trabalhos; todas as artes cujos processos variam nos diversos países, têm, sem embargo, princípios gerais e reconhecidos, que os homens ilustrados tem sabido discernir no meio de todas estas variedades, nascidas, em cada país, da rotina e da sua situação geográfica.

E pois possível estabelecer, sobre a opinião geral dos homens ilustrados, uma instrução elementar, conforme à verdade e dirigida por um bom método; e depois de termos separado da moral as opiniões religiosas, e o ensino dos princípios da política universal e da exposição do direito público nacional, é impossível que esta instrução corrompa as opiniões sobre a moral e sobre a política, como é impossível que engane sobre a física ou a química.

Mas, como esta mesma certeza não existe nem pode existir para o sistema de qualquer ciência, exceptuadas as matemáticas, o Poder público não deve influir sobre o ensino dos liceus, senão estabelecendo um meio de escolher os professores, que apenas tenha em atenção os seus talentos, sem se influenciar pelas suas opiniões.

Seria perigoso, pelo contrário, abandonar a direcção da instrução elementar, porque não há uma mentalidade geral suficientemente esclarecida para que não possamos recear que seja desorientada quer pelos preconceitos quer pelo ódio a estes, puerilmente exagerados.

Por outra parte, é evidente que esta direcção cairia realmente na dependência dos ricos e então não serviria, como convém que sirva, para a conservação da liberdade.

Entre os antigos, a instrução era muito cara e só se encontrava, em geral, ao alcance dos ricos.

Qual era o resultado? Uma inclinação para a aristocracia, notável em todos os historiadores.

Basta saber como nos representam as tentativas feitas para destruir em Roma a Influência desta desigualdade que devia com o tempo aniquilar a República.

Distribuição das terras nacionais, hoje mesmo reservadas, modificação na forma das deliberações e extensão do direito de cidade, todas estas operações, desde o momento que tendam para a igualdade, são sempre apresentadas, não como mal preparadas e envolvendo algumas Injustiças, mas como sediciosas e inspiradas pelo espirito de facção e de banditismo.

Finalmente, quem pode assegurar que a própria superstição não se apodera das novas escolas, como se apoderou depois da destruição do Império do Ocidente?

7º- Teme-se que sejam esquecidas as escolas estabelecidas sobre princípios filosóficos e este receio prova a sua necessidade. Mas, sendo gratuitas não existirá este perigo e mesmo quando certas classes de homens pareçam desdenhá-las o seu próprio interesse lhes recordará.

A gratuidade e os serviços palpáveis que prestam levarão lá os filhos dos cidadãos sem fortuna, e os ricos sabem quanto interessa a seus filhos que uma educação comum lhes prepare em breve relações úteis nas classes trabalhadoras e pobres.

O povo inglês apenas confere os mandatos à Câmara dos Comuns, mas isto basta, porque, apesar das distinções aristocráticas, estabelece uma maior igualdade de facto do que na maioria dos países europeus.

que observarem numa obra não farão inclinar a balança a seu favor, com prejuízo do método e da clareza ?

Nos três primeiros graus de instrução, apenas se ensinam elementos mais ou menos extensos; é este, para cada ciência e para cada uma das suas divisões, um limite que não se deve ultrapassar.

É preciso pois que o Poder público indique os livros que se hão-de adoptar; mas, nos liceus, onde deve ensinar-se a ciência integral, é o professor que deve escolher o método.

Daqui resultam vantagens inapreciáveis: – a de impedir que a instrução se corrompa; a de ter a certeza de que, se por um concurso de circunstâncias políticas, os livros elementares têm sido infectados de doutrinas nocivas, o ensino livre dos liceus impedirá os efeitos desta corrupção; o de não temer que possa ser abafada a linguagem da verdade.

(E Condorcet conclui assim :)

O plano que apresentamos à Assembleia foi combinado, mediante o exame do estado actual da cultura na França e na Europa; mediante o que as observações de muitos séculos puderam ensinar-nos, sobre a marcha do espírito humano nas ciências e nas artes; enfim, segundo o que pode esperar-se e prever-se destes novos progressos. Buscámos o que pudesse contribuir mais seguramente a dar-lhe uma marcha mais firme e a tornar mais rápida a sua evolução.

Virá sem dúvida um tempo em que as sociedades sábias, instituídas pela autoridade, serão supérfluas, e desde esse momento perigosas, e no qual, até mesmo todos os estabelecimentos públicos de instrução chegarão a ser inúteis; será aquele tempo em que não mais haverá que temer algum erro geral; em que terão perdido seu influxo todas as causas que chamam o interesse ou as paixões, em socorro dos preconceitos; aquele em que a instrução se terá espalhado igualmente por todos os

8º- Receia-se que os professores pagos esqueçam os seus deveres.

Não se lembram porém de que não há distinções hereditárias nem cargos conferidos vitaliciamente ou por grande número de anos e que, assim, um professor bom cumpridor dos seus deveres é um cidadão respeitável e respeitado, sendo todavia um homem que exerce por dinheiro um mester muito pouco considerado.

A falta de emulação não é de temer. Os professores das escolas primárias e secundárias aspiram aos lugares dos institutos e os professores destes aos dos liceus. Estes últimos seriam considerados, no nosso sistema actual, como uma verdadeira honra.

Não é de temer a negligência se as funções não são absolutamente perpétuas. Os leitores do Colégio de França, nas matérias em que tinham auditório, e os professores do Jardim das Plantas nunca esqueceram as suas funções, mesmo durante o antigo regime, principalmente nos primeiros anos da sua nomeação.

O projecto apresentado à Assembleia Legislativa foi elaborado, menos segundo princípios filosóficos, que sobre o estado actual das ciências na Europa e seus progressos, e sobre a experiência.

Mas, para aplicar a experiência a uma lei nova, foi necessário separar os factos do influxo de causas que não subsistem.

Uma disposição muito adequada a manter a emulação e honrar os professores das escolas inferiores consistiria em ordenar que, passado curto tempo, os professores dos institutos fossem apenas escolhidos entre aqueles que tivessem exercido funções de magistério nas escolas primárias e secundárias, e os professores dos liceus entre os que tivessem ensinado nos institutos, com uma única excepção em favor dos sábios estrangeiros, excepção esta que só o corpo legislativo poderia decidir.

Numa palavra, sem instrução nacional gratuita para todos os graus, seja qual for a combinação que se escolha, teremos ignorância geral ou desigualdade; teremos sábios, filósofos e políticos ilustrados, mas a massa popular conservar-se-á inculta e numa época de luzes continuaremos governados por preconceitos.

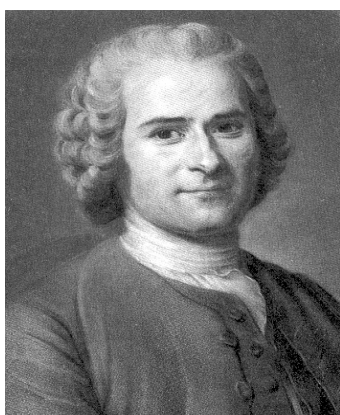
lugares dum mesmo território e por todas as classes duma mesma sociedade e em que todas as ciências e todas as aplicações da ciência estarão igualmente libertas do jugo de todas as superstições e do veneno das falsas doutrinas; em que cada homem, enfim, encontrará nos seus próprios conhecimentos e na rectidão do seu espírito armas suficientes para quebrar todos os laços do charlatanismo. Mas esse tempo vem ainda longe.

O nosso objectivo deverá ser preparar e acelerar o advento dessa época, e, trabalhando em formar estas novas instituições, ocuparmo-nos incessantemente em apressar o instante feliz em que elas venham a ser inúteis.

CONDORCET, *Instrução Pública e Organização do Ensino*, Educação Nacional, Porto, 1943, pp.

TEXTO 25

ROUSSEAU (1712-1778)



Emílio ou da educação (1762)

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se queremos perverter esta ordem, produziremos frutos precoces que não terão nem maturidade nem sabor, e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias, nada sendo menos sensato que querer substituí-las pelas vossas, e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como o juízo de dez anos. Com efeito, para que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio [...].

Tratai o nosso aluno segundo a sua idade.

É bem estranho que, desde que existe a preocupação de educar crianças, se não tenha imaginado outro instrumento para as conduzir além da emulação, do ciúme, da inveja, da vaidade, da avidez, do vil temor, de todas as paixões mais perigosas, mais próprias para corromper a alma, mesmo antes que o corpo esteja formado. A cada

instrução precoce que se pretende fazer entrar na sua cabeça, semeia-se um vício no fundo do seu coração. Insensatos professores pensam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade, e depois dizem-nos gravemente: é assim o homem. Sim, é assim o homem que vós construístes [...].

Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre acertados: não há perversidade original no coração humano, nele não se encontra um único vício de que não possamos dizer como e por onde ele entrou. A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado num sentido lato. Este amor-próprio em si ou relativamente a nós é bom e útil; e como ela não tem relação necessária para com outrem, ele é, sob este aspecto, naturalmente indiferente; não se torna bom ou mau senão pela aplicação que dele se faz e pelas relações que se lhe atribuem [...].

Ousarei eu expor aqui a maior, a mais importante, a mais útil regra de toda a educação? Não é ganhar tempo, é perdê-lo. Leitores vulgares, perdoai-me os meus paradoxos: é necessário fazê-los quando se reflecte; e, seja o que for que possais dizer, prefiro ser homem de paradoxos a homem de preconceitos. O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até à *idade dos 12 anos*. *É o tempo em que germinam os erros e os vícios, sem que se disponha ainda de qualquer instrumento para os destruir; e quando o instrumento chega, as raízes são tão profundas que já não há possibilidade de as arrancar [...]*.

A primeira educação deve ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro [...].

Considerai todas as dilações como vantagens; é ganhar muito avançar para o termo sem nada perder; deixai amadurecer a infância nas crianças. *Enfim*, torna-se-lhes necessária alguma lição? Não lha deis hoje, se podeis protelar até amanhã sem perigo [...].

De que serve inscrever na cabeça dos meninos um simples catálogo de palavras que não representam nada para os seus espíritos? Pois quando chegarem a aprender as cousas não aprenderão também os vocábulos? Porque lhes daremos o trabalho inútil de os aprenderem por duas vezes? Que perigosos preconceitos lhes não inspiramos ao fazê-los tomar como sendo ciência um acúmulo de palavras que são só palavras, pois que não têm para eles verdadeiro sentido? É desde a primeira palavra com que o espírito do menino se dá por pago, e da primeira coisa que o menino aprendeu sob simples palavra de qualquer pessoa, que o seu juízo se pode dar por perdido.

Se nada devemos exigir aos meninos por obediência, segue-se que não podem aprender coisa alguma de que não sintam a vantagem actual e presente, quer de divertimento quer de utilidade; de outra forma que motivo os levaria a aprender a coisa? A arte da escrita, a arte de falar aos ausentes e de os ouvir, a arte de lhes comunicar de longe, sem medianeiro, os nossos sentimentos, as nossas vontades, os nossos desejos, é arte cuja utilidade nos é possível fazer sentir às criaturas de todas as idades. Por que prodígio se tornou um tormento para os meninos uma arte tão útil e tão agradável? É que os constrangeram a aplicar-se a ela sem vontade, utilizando-a para serventias de que eles não compreendem cousa alguma.

Não pode o menino ter vontade de aperfeiçoar o instrumento com que o torturam; mas fazei com que o instrumento sirva aos seus prazeres, e em breve se aplicará a ele sem que o queirais.

Tem-se grande trabalho para achar os melhores métodos de ensinar a ler e inventam-se para tal artificios vários. Que tristeza ! Um meio mais seguro que todos esses, e de que ninguém se lembra, é o de suscitar o desejo de aprender a ler. Dai à criança esse desejo, e abandonai depois os artificios; todos os métodos lhe poderão servir.

O interesse presente, eis aí o grande móbil, o que leva seguramente e muito longe.

Transformemos as sensações em ideias, mas não saltemos subitamente dos objectos sensíveis aos intelectuais; é pelos primeiros que devemos chegar aos segundos. Nas primeiras operações do espírito, sejam sempre os sentidos os nossos guias... Não lhes deis livros senão o do mundo, nem outra informação que não seja a dos factos. Da criança que lê não direi eu que pensa; não faz mais do que ler; não se está instruindo: só aprende palavras.

Chamai a atenção do vosso discípulo para os vários fenómenos da natureza, - e em breve lapso o tornareis curioso; porém, para alimentar a curiosidade do aluno não vos apresseis nunca a satisfazer-lha. Ponde os problemas ao seu alcance, e deixai que os resolva por si. Que não saiba nada, por conseguinte, pelo simples motivo de que lho dissestes, mas sim porque de si próprio compreendeu a coisa; que não aprenda a ciência, senão que a invente. Se substituírdes um dia no seu espírito a razão pela autoridade, deixará de facto de raciocinar; será simples escravo das opiniões alheias.

ROUSSEAU, *Emilio ou da educação*,



PESTALOZZI (1746-1887)



FROEBEL (1782-1852)

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Por que motivos foi o século XVIII designado como o “século pedagógico”?

2. Em que sentido se pode fazer a distinção entre um plano *quantitativo* e um plano *qualitativo* no domínio da educação?
3. O que caracteriza essencialmente o Iluminismo enquanto doutrina filosófica?
3. Onde reside a dificuldade em conciliar Iluminismo e Absolutismo?
4. Que consequências teve essa “esquizofrenia” no terreno educativo e pedagógico durante o século XVIII?
5. Que importância teve a Revolução Francesa na superação desse impasse?
6. Que ideias defende Condorcet as quais conduzirão a uma transformação *quantitativa da* educação nas sociedades ocidentais?
7. Compreender o papel da Revolução Francesa enquanto acontecimento e processo indispensável à afirmação da burguesia e do capitalismo.
8. Por que somos todos nós, hoje, em maior ou menor grau, “filhos de Rousseau”?
9. Em que aspectos essenciais foi Rousseau decisivo para a renovação pedagógica ocorrida nos séculos XIX e XX?
10. Onde e como, em *Emílio ou da Educação*, Rousseau rompe com a antropologia cristã?
11. O que resulta ao nível da sua forma de conceber a educação dessa nova antropologia rousseuista?
12. Em que sentido defende Rousseau que a primeira educação deve ser uma “educação negativa”?
13. O que afirmava a psicologia tradicional que tomava a criança como *homunculus*?
14. Que concepção da infância e da educação da criança resultava daí?
15. Onde e como, em *Emílio ou da Educação*, Rousseau afirma a especificidade da infância e a necessidade lhe votar cuidados educativos apropriados?
16. Onde e como, em *Emílio ou da Educação*, Rousseau defende o fim do *verbalismo* e reclama a defesa de uma educação *realista*?
17. Quais as realizações educativas e as contribuições teóricas dos dois primeiros grandes seguidores de Rousseau (Pestalozzi e Froebel)?

II. Elabore textos articulando os conceitos seguintes. Intitule-os.

18. "Iluminismo", "Absolutismo", "Revolução Francesa", “Condorcet”, "Educação universal”.

19. “Rousseau”, “*homunculus*”, “optimismo antropológico”, “realismo educativo”.

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares/ Actividades de remediação)

ABBAGNANO, N., e VISALBERGHI, A., *História da Pedagogia – II*, Livros Horizonte, Lisboa, 1981, 471-510; 589-615.

CHÂTEAU, Jean, “J.-J. Rousseau ou a pedagogia da vocação (1712-1778)”, in CHÂTEAU, Jean (Dir.), *Os grandes pedagogos*, Livros do Brasil, Lisboa, s/d, pp. 187-231.

HUBERT, René, *História da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1967, p. 56-78; 245-267.

LARROYO, Francisco, *História Geral da Pedagogia*, Editora Mestre Jou, S. Paulo, 1970, pp. 525-544; 587-594; 605-615.

LUZURIAGA, Lorenzo, *História da Educação e da Pedagogia*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1963, pp. 149-157; 161-179; 200-203.

MEYLAN, Louis, “Henri Pestalozzi (1746-1827)”, in CHÂTEAU, Jean (Dir.), *Os grandes pedagogos*, Livros do Brasil, Lisboa, s/d, pp. 232-250.

PONCE, Anibal, *Educação e luta de classes*, Ed. Vega, Lisboa, 1979, pp. 175-191.

CASIMIRO MANUEL MARTINS AMADO

HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO

Guião para acompanhamento das aulas

II PARTE



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

2007

6. Educação e Pedagogia em Portugal, do Iluminismo à I República

6.1. O Iluminismo em Portugal

6.1.1. Luís António Verney e Ribeiro Sanches.

6.1.2. A obra do Marquês de Pombal.

Resumo: O século XVIII foi em Portugal, como em geral na Europa, um período decisivo para a posteridade quer no campo educativo quer no pedagógico. A nossa atenção centrar-se-á, primeiro, na análise dos contributos teóricos de Luís António Verney e de Ribeiro Sanches, dois ideólogos inspiradores das reformas que efectivamente o Marques de Pombal levou a cabo criando, como se impunha na lógica do Absolutismo, um sistema nacional de ensino, e, depois, na do alcance destas reformas ao nível dos vários graus e subsistemas educativos.

Objectivos:

- Conhecer os traços gerais da implantação do Iluminismo em Portugal, designadamente o papel dos “estrangeirados”.
- Compreender em que sentido a actuação política do Marquês de Pombal é típica do “despotismo esclarecido”.
- Distinguir “educação pública” e “educação universal”, no quadro da definição da política pombalina relativa aos “estudos menores”.
- Conhecer as diversas iniciativas reformadoras do pombalismo no terreno da educação, nos diversos níveis de ensino, do elementar ao superior, no período que se estende de 1759 a 1772.
- Conhecer as ideias defendidas por Luís António Verney no *Verdadeiro Método de Estudar*, em favor de uma reforma geral do ensino em Portugal.
- Compreender em que aspectos essas ideias foram acolhidas nas reformas pombalinas e quais não foram aceites.
- Conhecer as ideias defendidas por Ribeiro Sanches nas *Cartas sobre a educação da Mocidade*, em favor de uma reforma geral do ensino em Portugal.
- Compreender em que aspectos essas ideias foram acolhidas nas reformas pombalinas.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“Nem todos os indivíduos deste Reino, e seus Domínios, se hão-de educar com o destino dos Estudos Maiores, porque deles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministrarão

o sustento dos Povos , e constituem os braços e mãos do Corpo Político, bastariam às pessoas destes grémios as instruções dos Párocos”.

Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772.

“Alguns autores do século XIX e princípios do século XX confundiram a acção governativa de Pombal no que respeita à criação de uma rede de escolas régias, gratuitas, com o desejo que lhe atribuíam de estabelecer um sistema de educação popular. (...)

Com a criação das escolas régias de ler, escrever e contar, o Marquês de Pombal não tinha em vista alfabetizar as classes populares mas tão-só beneficiar a nobreza de toga, os proprietários fundiários e a burguesia em geral. (...) Embora se entendesse que aquelas escolas deviam abranger todo o Reino, não se aceitava que se destinassem a todos os meninos, independentemente da sua condição social. Portanto, a quem se dirigia este ensino régio? Aos rapazes que iriam seguir as artes liberais, aos que iriam preencher lugares na Administração pública, aos que iriam trabalhar no comércio e em algumas artes mecânicas bem como a alguns filhos de cultivadores proprietários e arrendatários”. Áurea Adão

“As reformas pombalinas do ensino não foram de oposição clara à Igreja e a tudo o que era religioso; procuraram, isso sim, que esta instituição perdesse a capacidade de administrar o sistema escolar. O que se pretendia era a centralização de todo o ensino no poder régio e nos seus funcionários não abandonando, todavia, os princípios religiosos. Não se impôs uma laicização do corpo docente nem tão-pouco foram afastados os conceitos religiosos dos conteúdos do ensino”. Áurea Adão

“... nos últimos decénios do século XVIII, possuir conhecimentos elementares continuava a não representar uma primeira necessidade para a maior parte da população. Nas regiões rurais, a escola pouco importava para aqueles que estavam imersos em uma cultura oral e que nada vislumbravam para além do horizonte da sua aldeia. O essencial consistia na transmissão por imitação de um saber prático e técnico a usar na vida quotidiana; os pais mantinham-se muito pouco sensíveis à ideia de uma possibilidade de promoção social por meio de aprendizagem escolar”. Áurea Adão

“[Luís António Verney] Foi, dentre todos, o mais notável dos iluministas portugueses, aquele que teve participação mais excitante na transformação da vida mental portuguesa.

Verney considerava como primordial e urgente, como ponto de partida indispensável para a transformação dessa vida mental, uma reforma geral do ensino, dos métodos pedagógicos, dos compêndios, dos programas, da preparação dos mestres, sem o que se tornaria inútil qualquer projecto de promoção de Portugal ao nível europeu. Para Verney, porém, havia um obstáculo que, à partida, impedia o andamento de qualquer processo transformador da sociedade portuguesa e que seria preciso derrubar, fragmentar até total aniquilamento. Tal obstáculo era a Companhia de Jesus. (...)

Colocou-se Verney na posição intelectual de crítico da pedagogia inaciana (...).”

Rómulo de Carvalho

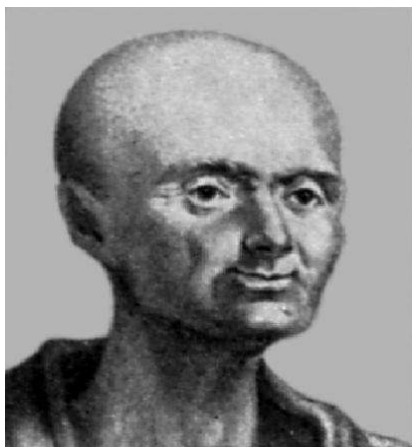
“Foi no ensino onde os conselhos de Ribeiro Sanches vieram a ser mais fielmente perfilhados pelo imortal estadista [o Marquês de Pombal]. Depois da expulsão da Companhia de Jesus, na lei de 3 de Setembro de 1759 – arguindo-os de «rebeldes e traidores» – criou os estudos-menores nas cabeças de comarca, baseados no escorço deste médico e na didáctica de Verney. Criou em Lisboa o Colégio dos Nobres,

cuja contextura é perfeitamente a indicada (salvo os retoques) nas *Cartas sobre a educação da mocidade*. E, na latíssima reforma da universidade de Coimbra, inclusa nos estatutos de 28 de Agosto de 1772, vemos sugestões deste escritor convertidas em normas de ensino obrigatórias”. Joaquim Ferreira

Textos para Análise : TEXTO 26 e TEXTO 27

TEXTO 26

RIBEIRO SANCHES (1699-1783)



Cartas sobre a Educação da Mocidade (1760)

Da natureza da educação da mocidade e do objecto que deve ter no Estado onde é nascida

Não tratarei aqui daquela educação particular que cada pai deve dar a seus filhos, nem daquela que ordinariamente tem a mocidade nas escolas. Seria supérfluo este trabalho à vista do perfeito livro que compôs aquele Varro português Martinho de Mendonça de Pina e Proença, intitulado *Apontamentos para a educação de um menino nobre*, e de vários autores que trataram da educação nas escolas, que relata Morhofio no seu *Polyhiflor Litterarius*. O meu intento é propor tal ensino a toda a mocidade dos dilatados domínios de Sua Majestade, que no tempo da ocupação e do trabalho e no tempo do descanso lhe seja útil, e à sua pátria: propondo a virtude, a paz e a boa fé por alvo desta educação, e a doutrina e as ciências como meio para adquirir estas virtudes sociáveis e cristãs. Nunca me sairá do pensamento formar um súbdito obediente e diligente a cumprir as suas obrigações, e um cristão resignado a imitar sempre do modo que alcançamos aquelas imensas acções de bondade e de misericórdia.

A educação da mocidade não é mais que aquele hábito adquirido pela cultura e direcção dos mestres, para obrar com facilidade e alegria acções úteis a si e ao Estado onde nasceu. Mas para se cultivar o ânimo da mocidade, para adquirir a facilidade de obrar bem e com decência, não basta o bom exemplo dos pais, nem o ensino dos

mestres é necessário que no Estado existam tais leis que premeiem a quem for mais bem criado, e que castiguem a quem não quer ser útil nem a si nem à sua pátria.

Logo me perguntarão se toda a mocidade do reino deve ser educada por mestres, se o Estado há-de contar entre esta mocidade o filho do pastor, do jornaleiro, do carreteiro, do criado, do escravo e do pescador? Se convém que nas aldeias e lugares de vinte ou trinta fogos haja escolas de ler e de escrever? Se convém ao Estado que os curas, os sacristães e alguns devotos, cujo instituto é ensinar a mocidade a ler e a escrever, tenham escolas públicas ou particulares de graça ou por dinheiro, para ensinar a mocidade que, pelo seu nascimento e suas poucas posses, é obrigada a ganhar a vida pelo trabalho corporal? Com tanta miudeza me detenho nesta classe de súbditos, porque observo nos autores tão pouca ponderação do seu estado; e é, portanto, donde depende o mais forte baluarte da república e o seu maior celeiro e armazém.

Os que querem e persuadem que a classe dos súbditos referidos aprendam todos a ler e a escrever e aritmética vulgar, dizem – para provar a sua resolução – que tanto mais se cultiva o entendimento, tanto mais se abranda o coração; que a piedade e a clemência são tanto maiores virtudes, quanto são *maiores os conhecimentos das obrigações, com que nascemos, de adorar o Supremo Criador, de obedecer a nossos pais e superiores e de amar os nossos iguais.*

É verdade. Mas estes autores, levados do seu bom coração, assentam estas máximas como se todos os homens houvessem de habitar o paraíso terrestre, ou não lhe ser necessário ganhar toda a sua vida o seu limitado sustento com o trabalho de suas mãos e com o suor do seu rosto. Que filho de pastor quererá ter aquele ofício de seu pai, se à idade de doze anos soubesse ler e escrever? Que filhos de jornaleiro, de pescador, de tambor, e outros ofícios vis e mui penosos, sem os quais não pode subsistir a república, quererão ficar no ofício de seus pais, se souberem ganhar a vida em outro mais honrado e menos trabalhoso? O rapaz de doze ou quinze anos que chegou a saber escrever uma carta não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada .s costas, a roçar de pela manhã até à noite, nem a cavar.

Há poucos anos que nos Estados del-rei de Sardenha se promulgou uma lei que todos os filhos dos lavradores fossem obrigados a ficarem no ofício de seus pais, dando por razão que todos desamparavam os campos e que se refugiavam para as cidades, onde aprendiam outros ofícios: lei que parece mal concebida, e que jamais terá execução. Se os filhos dos lavradores desamparam a casa de seus pais, é porque têm esperança de ganharem a sua vida com a sua indústria e inteligência, e já lhe não são necessárias as simples mãos para sustentar-se. Sabem ler e escrever: tiveram nas aldeias onde nasceram, escolas pias de graça ou por mui vil preço; e do mesmo modo as mulheres, que ensinam os seus filhos a escrever, quando não têm dinheiro para pagar mestres. E esta é a origem por que os filhos dos lavradores fogem da casa de seus pais: o remédio seria abolir todas as escolas em semelhantes lugares.

Queixam-se em França que depois cento e trinta anos se despovoam os campos, e que todos buscam as cidades ou se expatriam a buscar fortuna em outros climas: a causa é a infinidade de escolas de ler e escrever na mínima aldeia de dez ou doze casas. Há certas ordens religiosas sem clausura espalhadas por cada paróquia que têm esta incumbência. Todo o rapaz e rapariga sabe ler, escrever o seu catecismo e o seu Testamento Novo na língua materna: vendo-se com esta educação na idade de doze ou quinze anos, não querem ficar em um ofício laborioso, penível e às vezes infame. Por isso, dizia o Cardeal de Richelieu já do seu tempo: «que todo o proveito que retirava o Estado de tanta escola de ler e escrever consistia no rendimento do correio...».

Nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ânimo de ler e escrever, nem ainda permitido aos eclesiásticos de graça, do que o nosso: o clima cria aqueles espíritos altivos, mais para dominar que para servir; até nos animais domésticos

se observa esta indocilidade. A mãe do jornaleiro não cessará, cada dia que vê ir seu filho à escola, de lembrar-lhe que tem um tio frade ou cura em tal lugar. O rapaz já quer ser frade; e como só no eclesiástico se acha honra sem fazer o pai despesa, bastam as Inquirições para chegar àquele estado, e ficar a casa do pai sem sucessor.

Todo o rapaz ou rapariga que aprendeu a ler e a escrever, se há-de ganhar o seu sustento com o seu trabalho, perde muito da sua força enquanto aprende, e adquire um hábito de preguiça e de liberdade desonesta. Como são os mestres de ler e escrever homens rudes, ignorantes, sem criação nem conhecimento algum da natureza humana, têm aqueles meninos três horas pela manhã e três de tarde, assentados, sem bulir, sempre tremendo e temendo. Perdem a força dos membros, aquela desenvoltura natural, porque a agitação, o movimento e a inconstância é própria da idade da meninice; e não convém uma educação tão mole a quem há-de servir à república, de pés e de mãos, por toda à vida.

Assim o ministro ou o tribunal que havia de ter inspecção da educação da mocidade, parece havia de ordenar: «que em nenhuma aldeia, lugar ou vila onde não houvesse duzentos fogos não fosse permitido, a secular nem eclesiástico, ensinar por dinheiro ou de graça a ler ou a escrever».

Mas já vejo que clamariam os bispos e os párocos e também muitos devotos que, pela lei proposta, era tratar a mocidade plebeia em bestas silvestres, destituída do ensino da religião cristã, não podendo ler nem entender o catecismo; e que ficavam sem principio algum de humanidade, nem de virtude ou obediência.

Se estes, que assim arguirem, soubessem a obrigação dos párocos e sacristães; se soubessem que o trabalho corporal, ter o ânimo ocupado é a maior virtude; se soubessem que, adquirindo aquele hábito de trabalhar desde a primeira meninice, lhes serviria da melhor instrução por toda a vida: se retratariam, e não clamariam.

Nos domingos e dias de festa devia o pároco e o sacristão ensinar a doutrina cristã a estes meninos; e com a sua diligência ficaria o menino instruído na obrigação de cristão. E não seria necessária a escola para aprender o catecismo, porque esta obrigação pertence à Igreja e não ao mestre de ler nem de escrever – ainda que abaixo se lhe imporá esta obrigação.

Se uma vez o Estado abraçar fazer executar a lei acima, conceberá no mesmo instante que o trabalho e a indústria se devem considerar como base do Estado civil. É-lhe necessária a providência de procurar pela agricultura e pelas artes onde o povo adquira o seu sustento; é-lhe necessário estabelecer, pelo menos, um comércio interior e comunicação de vila a vila, de comarca a comarca, para promover a circulação: que, sem ela, não continuará o trabalho do povo, nem a Indústria. Em uma palavra, era necessário para estabelecer a proibição das escolas de ler, nas aldeias, gastar o Estado uma certa parte do seu rendimento na erecção e fundamentos do trabalho e da indústria.

Não necessitaria esta classe do povo de outra educação do que os pais e mães estivessem empregados no trabalho; e seus filhos, não tendo outro recurso para ganharem a vida, seguiriam aquele caminho que exercitavam os progenitores e os tutores. Quem trabalha faz um acto virtuoso, evita o ócio – vício o maior, contra a religião e contra o Estado. E S. Bento achou o trabalho de mãos de tanta virtude, que o pôs por regra de sete horas cada dia. Isto é o que basta para a boa educação da mocidade plebeia. Além disso, o povo não faz boas nem más acções que por costume e por imitação; e raríssimas vezes se move por sistema nem por reflexão: será cortês ou grosseiro, sisudo ou ralhador, pacífico ou insultador, conforme for tratado pelo seu cura, pelo seu juiz; pelo escudeiro ou lavrador honrado. O povo imita as acções dos seus maiores. A gente das vilas imita o trato das cidades à roda; as cidades o trato da capital; e a capital o da corte. Deste modo, que a mocidade plebeia tenha ou não tenha mestre,

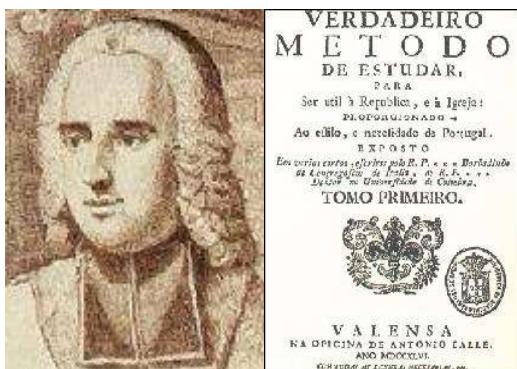
os costumes que tiver serão sempre a imitação dos que virem nos seus maiores, e não do ensino que tiveram nas escolas. Todo o ponto é que as leis do Estado estejam de tal modo decretadas, que não falte à mais ínfima classe dos súbditos o trabalho, e que se despenda nisto o que se despende nos hospitais gerais e nas confrarias.

Mas não se imaginem os bispos, nem os devotos que, pela lei acima, ficam excluídos de aprender a ler e a escrever os filhos dos lavradores e oficiais que tiverem cabedal para sustentá-las nas pensões ou seminários que proporemos abaixo, erigidos nas vilas ou lugares que excederem duzentos vizinhos. Com esta providência, seria louvada a lei que não houvesse escolas nas aldeias.

SANCHES, Ribeiro, *Cartas sobre a educação da Mocidade*, Ed. Domingos Barreira, Porto, s/d., pp. 125-131.

TEXTO 27

LUÍS ANTÓNIO VERNEY (1713-1792)



Verdadeiro Método de Estudar (1746)

CARTA PRIMEIRA ^(a)

[INTRODUÇÃO AO CONJUNTO DE TODA A CORRESPONDÊNCIA]

Meu amigo e senhor: Nesta última carta que recebo de V. P., entre várias coisas que me propõe, é a principal o desejo que tem de que eu lhe diga o meu parecer sobre o método dos estudos deste Reino; e lhe diga seriamente se me parece razoável para formar homens que sejam úteis para a República e Religião; ou que coisa se pode mudar, para conseguir o dito intento. Além disto, quer também que eu lhe dê alguma ideia dos estudos das outras Nações que eu tenho visto.

[I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Ideia de Gramática e história dos estudos gramaticais.]

Começo, pois, nesta carta, pela Gramática, que é a porta dos outros estudos, da qual depende a boa eleição dos mais.

^(a) Eis o sumário de que esta carta vinha precedida nas edições primitivas: *Motivo desta correspondência, e como se deve continuar. Mostra-se, com o exemplo dos Antigos, a necessidade de uma Gramática Portuguesa para começar os estudos. Dá-se uma ideia da melhor Ortografia Portuguesa, e responde-se aos argumentos contrários. Que o vocabulário do Padre Bluteau se deve reformar, para utilidade da Mocidade.*

A Gramática é a arte de escrever e falar correctamente. Todos aprendem a sua língua no berço; mas, se acaso se contentam com essa notícia, nunca falarão como homens doutos. Os primeiros mestres das línguas vivas comumente são mulheres ou gente de pouca literatura, de que vem que se aprenda a própria língua com muito erro e palavra imprópria, e, pela maior parte, palavras plebeias. É necessário emendar com o estudo os erros daquela primeira doutrina.

(...) Se a um rapaz que começa explicassem e mostrassem, na sua própria língua, que há Verbo, Caso, Advérbio etc.; que há formas particulares de falar, de que se compõe a sintaxe da sua língua; se, sem tantas regras, mas com mui simples explicações, fizessem com que os principiantes reflectissem que, sem advertirem, executam as regras que se acham nos livros, e isto sem género algum de preceitos, mas pelo ouvirem e exercitarem; seguro a V. P. que abririam os olhos por uma vez, e entenderiam as coisas bem, e se facilitaria a percepção das línguas todas.

[II - PLANO DOS ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Didáctica aconselhável. – Observações sobre a redacção de cartas. – Valor da Gramática do P. Argote.]

Isto suposto, julgo que este deve ser o primeiro estudo da Mocidade, e que a primeira coisa que se lhe deve apresentar é uma Gramática da sua língua, curta e clara; porque, neste particular, a voz do Mestre faz mais que os preceitos. E não se devem intimidar os rapazes com mau modo ou pancadas, como todos os dias sucede; mas, com grande paciência, explicar-lhe as regras, e, sobretudo, mostrar-lhe, nos seus mesmos discursos, ou em algum livro vulgar e carta bem escrita e fácil, o exercício e a razão de todos esses preceitos.

CARTA SEGUNDA^(a)

[I -INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA GRAMÁTICA LATINA.

a) Crítica do método usual.]

Depois do estudo da Gramática Vulgar, segue-se o da Latina, e desta direi a V. P. o meu parecer na presente carta. Quando entrei neste Reino, e vi a quantidade de Cartapácios e Artes que eram necessárias para estudar somente a Gramática, fiquei pasmado.

Ora convêm todos os homens de bom juízo e que têm visto países estrangeiros e lido sobre isto alguma coisa, convêm, digo, que qualquer gramática de uma língua, que não é nacional, se deve explicar na língua que um homem sabe. Se V. P. quisesse aprender Grego, e para este efeito lhe dessem uma gramática toda grega, e um Mestre que somente falasse Grego, poderia, à força de acenos, vir a entender alguma palavra: mas não seria possível que aprendesse Grego. O mesmo sucederia em qualquer outra língua estrangeira.

CARTA TERCEIRA^(a)

^(a)Sumário que a precede nas edições primitivas: *Danos que resultam da Gramática Latina que comumente se ensina. Motivos por que, nas escolas de Portugal, não se melhora de método. Nova ideia de uma Gramática Latina facilíssima, com que, em um ano, se pode aprender fundamentalmente Gramática. etc.*

^(a)Sumário que a antecede nas edições primitivas: *Abusos que se introduziram em Portugal no ensinar a língua latina. Mau modo que os Mestres têm para instruir a Mocidade. Propõe-se o método que se deve observar, para saber com fundamento e facilidade o que é pura Latinidade. Necessidade da Geografia, Cronologia e História, para poder entender os livros latinos. Apontam-se os*

[I -INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LATINIDADE.

a) Considerações gerais.]

Meu amigo e senhor: Tardei em escrever a V. P. porque tive legítimas ocupações. Continuando, pois, o fio das minhas reflexões, da Gramática, passo para a Latinidade, porque me persuado que este mesmo caminho deve seguir o estudante que quer ter perfeita notícia da língua latina. Esta notícia certamente não se consegue com a pura Gramática, mas com a contínua lição de bons autores e reflexão sobre as suas melhores obras. *Aliud est grammaticae, aliud latine loqui*, advertiu já no seu tempo Quintiliano. E com muita razão; porque a escrupulosa sujeição às regras da Gramática impede saber falar a língua. A Gramática é a porta pela qual se entra na Latinidade; e quem pára no vestibulo, não pode ver as singularidades do palácio.

Daqui fica claro que, com tal método, pouco se pode saber de Latim. É lástima que os Professores não cheguem a conhecer, por uma vez, o ridículo deste costume. Todos os primeiros estudos naturalmente desagradam, porque são cansados. E para que havemos enfastiar mais os pobres rapazes? (...) E não acha V. P. que é uma crueldade castigar rigorosamente um rapaz, porque não entende logo a língua latina, que de si mesmo é dificultosa e ainda o parece mais na confusão com que lha explicam? Isto é o mesmo que meter um homem em uma casa sem luz, e dar-lhe pancadas, porque não acerta com a porta.

V. P. está em uma Universidade onde é fácil enganar-se com os seus olhos. Entre no Colégio das Artes, corra as escolas baixas, e verá as muitas palmatoadas que se mandam dar aos pobres principiantes. Penetre, porém, com a consideração o interior das escolas; examine se o Mestre lhe ensina o que deve ensinar; se lhe facilita o caminho para entendê-la; se não lhe carrega a memória com coisas desnecessaríssimas; e achará tudo o contrário. O que suposto, todo este peso, está fora da esfera de um principiante. Ora, não há lei que obrigue um homem a fazer mais do que pode, e que castigue os defeitos que se não podem evitar. Não nego que deve haver castigo; mas deve ser proporcionado. Um estudante que impede que os outros estudem, que faz rapaziadas pesadas etc., é justo que seja castigado, e, havendo reincidência, que seja despedido. Seria bom que, nessa sua Universidade, se desse um rigoroso castigo, ainda de morte, aos que injustamente acometem os novatos e fazem outras insolências. A brandura, com que se tem procedido neste particular, talvez foi causa do que ao depois se fez e ainda se faz. Nesse particular seria eu inexorável; porque a paz pública, que o Príncipe promete aos que concorrem para tais exercícios, pede-o assim; e, em outros Reinos, executam-no com todo o rigor. Falo somente do castigo que se dá por causa de não acertar com os estudos. A emulação, a repreensão, e algum outro castigo deste género, faz mais que os que se praticam. É necessário ter muita paciência com os rapazes, e ensiná-los bem, (...)

QUARTA QUARTA ^(a)

[I -INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO GREGO E DO HEBRAICO.

a) Estado destes estudos em Portugal.]

autores de que os Mestres se devem servir na Latinidade; e como devem servir-se deles e explicá-los com utilidade; as melhores edições. Aponta-se o modo de cultivar a memória e exercitar o Latim nas escolas.

^(a)Sumário que a precede nas edições primitivas: *Necessidade das línguas orientais, principalmente grega e hebraica, para entender as letras humanas, mas muito principalmente para a Teologia. Modo de as aprender, Utilidade da língua francesa e italiana para ser erudito com facilidade e sem despesa.*

Meu amigo e senhor: Talvez esperava V. P. que eu, nesta carta, passasse diretamente à Retórica, e começasse a discorrer sobre aquela matéria que nos ocupou bastante tempo, e nos deu ocasião para fazer muitas e mui úteis reflexões. Também essa era a minha intenção, se me não ocorresse outra coisa, que julgo ser igualmente necessária e que não nos ocupará senão uma carta e não mui longa. Falo do estudo das línguas orientais, que muitos desprezam, porque não têm juízo para conhecer o bom, resolução para o empreender, e método para o conseguir. Eu não falarei de todas, mas das duas mais principais, e que todos os homens doutos reputam que são sumamente necessárias, e como tais se ensinam em quase todos os estudos da Europa culta. Tais são a grega e hebraica.

São estas duas línguas em Portugal totalmente desconhecidas, ainda nas Universidades, o que é mui observável, porque Universidade deve compreender todo o género de estudos. Os Espanhóis conheceram muito bem esta necessidade e vemos que nas principais das suas Universidades ensinam não só estas, mas outras orientais. Mas em Portugal observo que não há notícia delas.

[b) Necessidade e importância destes estudos.]

Mas a verdade é que aos Teólogos é indispensavelmente necessário sabê-lo, senão a todos, ao menos aos que se internam na Teologia e a ensinam. (...) Por agora, só digo que, assim como ao Teólogo é necessário entender Latim para ler a Vulgata latina, assim também é necessário entender os textos originais de que essa Vulgata se tirou.

CARTA QUINTA ^(a)

[I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA RETÓRICA: EXAME DA ORATÓRIA PORTUGUESA DE PÚLPITO.

a) Considerações gerais: Origem e utilidade da Retórica.]

Finalmente, é tempo de passarmos à Retórica, para com ela completar os estudos das escolas baixas. Sei que V. P. tem gosto de ouvir-me falar dos outros, e me faz a mercê, nesta sua, dizer que imprime as minhas cartas na memória; mas sei também que, de todos os estudos das Humanidades, de nenhum tem mais empenho que da Retórica, pois, se bem me lembro das nossas conversações, conheci então em V. P. um ardente desejo de me ouvir falar nesta matéria, e de querer instruir-se dos particulares estilos de Retórica, e muito principalmente dos sermões de outros países; porque me disse que não lhe agradava o estilo deste Reino, o qual muitas vezes seguira por necessidade. Nesta carta direi brevemente o que me ocorre sobre os defeitos, e também sobre o modo de os evitar.

A Retórica nasceu na Grécia, como todos os outros melhores estudos, e de lá se espalhou pelas mais partes da Europa.

E, na verdade, não há coisa mais útil que a Retórica; mas não há alguma que com mais negligência se trate neste Reino. Se V. P. observar o que os Mestres ensinam nas escolas, achará que é uma embrulhada que nenhum homem, quanto mais rapaz, pode entender. Primeiramente, ensinam a Retórica em Latim. Erro considerável, porque nada tem a Retórica com o Latim, sendo que os seus preceitos compreendem e se

^(a)Sumário que a antecede nas edições primitivas: *Discorre-se da utilidade e necessidade da Retórica, Mau método com que se trata em Portugal. Vícios dos Pregadores. Que são totalmente ignorantes de Retórica. Que absolutamente deve deixar o antigo estilo quem quer saber Retórica.*

exercitam em todas as línguas. Daqui nasce o primeiro dano, que é que os rapazes não a entendem, porque ainda não entendem Latim; e nasce também o primeiro engano, que é persuadirem-se os ditos rapazes que a Retórica só serve para as orações latinas. Assim me responderam muitos, não só rapazes, mas também sacerdotes. Do que eu concluí que saem da Retórica como nela entraram; e, examinando as Retóricas que eles aprendem, fiquei também persuadido serem elas tais, que não podiam produzir outro fruto.

Mas, por pouco que se examine o que é Retórica, achar-se-á que é Arte de persuadir, e, por consequência, que é a única coisa que se acha e serve no comércio humano, e a mais necessária para ele. Onde, quem diz que só serve para persuadir na cadeira ou no púlpito, conhece pouco o que é Retórica. Confesso que nos púlpitos e cadeiras faz a Retórica gala de todas os seus ornamentos; mas não se limita neles; todo o lugar é teatro para a Retórica. Não agrada um livro, se não é escrito com arte; não persuade um discurso, se não é formado com método; finalmente, uma carta, uma resposta; todo o exercício da língua, necessita da direcção da Retórica.

O discurso de um homem despido de todo o artifício não pode menos que ser um Caos. Poderá ter, boas razões, excogitar provas mui fortes, mas, se as não sabe dispor com ordem; quem poderá entendê-lo? quem se persuadirá delas? A disposição das partes dá nova alma ao todo; convida a conhecer as proporções; mostra a relação e dependência que umas têm das outras; coloca na sua justa proporção o que de outra sorte não se poderia entender.

Os rapazes que estudam nestes países não sabem nada de Retórica, porque lha não ensinam.

CARTA SEXTA^(a)

[II -PLANO DUMA RETÓRICA MODERNA.
a) Primeiras considerações.]

Não entenda V. P. que hei-de faltar à promessa, pois, não só com prontidão, mas com muito gosto, executarei nesta carta o que prometi na última, e direi o como se devem entender as coisas que disse, para emendar os defeitos que nestes Retóricos vulgares se encontram, e que eu aponte na carta passada. Digo, pois, que o primeiro e mais importante ponto que deve advertir quem quer formar o bom gosto literário é fugir totalmente destas Retóricas comuns, não só manuscritas, mas também impressas. Estou persuadido que elas são a primeira ruína dos estudos; porque inspiram mui maus princípios e não ensinam o que devem.

(...) Os rapazes que estudaram aquilo persuadem-se que são Retóricos da primeira esfera; que podem com a ajuda de quatro adjectivos e sinónimos, e quatro descrições afectadíssimas, arengar de repente em qualquer matéria. Entendem que não há oração que não observe a disposição que eles lêem na sua Retórica. Julgam que não há discurso oratório sem todas aquelas mexerufadas. Finalmente, como não lhe explicam o verdadeiro uso da Retórica e artifício da verdadeira eloquência, persuadem-se que só nos discursos académicos tem ela lugar. De que nasce que, depois de perderem bem tempo nas escolas a que chamam de Retórica, ficam totalmente ignorantes dela.

(a) Sumário que a antecede nas edições primitivas: *Continua-se a mesma matéria da Retórica. Fazem-se algumas reflexões sobre o que é verdadeira Retórica e origem dela. Que coisa sejam figuras, e como devemos usar delas. Diversidade dos estilos e modo de os praticar; e vícios dos que os não admitem e praticam. Qual seja o método de persuadir. Qual o método dos panegíricos e outros sermões. Como se deve ensinar Retórica aos rapazes, e ainda aos mestres. Algumas reflexões sobre as obras do P. António Vieira.*

Como já dissemos em nota anterior, consideramos as Cartas V e VI como uma única que foi desdobrada, e por isso damos numeração seguida às nossas rubricas, abrindo aqui por II.

Isto suposto, é necessário desterrar uma, e admitir outra sorte de Retórica. Já assentámos que a Retórica deve ser em Português para os que nasceram em Portugal; porque assim se entendem os preceitos, e na sua mesma língua se mostram os exemplos. Não havemos de carregar os rapazes com dois pesos: entender a língua e entender a Retórica. Também não havemos fingir os homens como não são, imaginando rapazes mm agudos e espertos. Tudo isto é ilusão. Os rapazes são de diversas capacidades, e muitos são rudes. Comummente aprendem Retórica quando ainda não entendem bem Latim. E, assim, é necessário falar-lhe em Português; muito mais, porque, ou queiram ser Pregadores, ou Advogados, ou Históricos etc., tudo isto se faz cá em Português, e é loucura ensinar em Latim uma coisa que, pela maior parte, se há-de executar em Vulgar. Esta é a primeira regra do Método: facilitar á inteligência.

CARTA SÉTIMA^(a)

[I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA POESIA: A) EXAME DA POESIA PORTUGUESA NO PONTO DE VISTA DO ENGENHO.

a) Alguns prejuízos sobre Poesia. As várias classes do Engenho.]

No fim da sua carta, repete V. P. uma circunstância que já me pediu em outra sua: vem a ser que diga alguma coisa da Poesia. Eu me lembro mui bem da sua petição, a qual não deixei por esquecimento, mas com suma advertência, visto que só depois da Retórica se deve tratar da Poesia, a qual nada mais é que uma Eloquência mais ornada. Só me resta uma dificuldade, quero dizer: se poderei eu desempenhar o que V. P. me encomenda. Eu tenho pouca notícia de Poetas portugueses, ou não tenho toda a que é necessária para formar juízo exacto deles. Desde que li alguns, os desprezei quase todos, porque me não agradaram.

(...) Digo, pois, que o estilo dos Poetas deste seu Reino e desta sua língua pouquíssimo me agrada, porque é totalmente contrário ao que fizeram os melhores modelos da Antiguidade e ao que ensina a boa razão. A razão disto é porque os que se metem a compor não sabem que coisa é compor; onde, quando muito, são Versificadores, mas não Poetas.

(...) Envergonham-se de poetar em Português e têm por pecado mortal ou coisa pouco decorosa fazê-lo na dita língua. Imaginações e prejuízos ridículos!

(...) O que é tão claro, que ninguém pode menos que rir-se de ver que um Português se envergonha de poetar na sua língua, fazendo-o em Latim. Como se na língua latina não se pudessem dizer todas as loucuras que já se dizem na portuguesa! De que vem, que, segundo o estilo das escolas, um Português é obrigado a não saber que coisa é Poesia.

[e) Conclusão.]

A Poesia não é coisa necessária na República : é faculdade arbitrária e de divertimento. E assim, não havendo necessidade de fazer versos, ou fazê-los bem ou

^(a)Sumário que a antecede nas edições primitivas: *Fala-se da Poesia. Os Portugueses são meros versejadores. Prejuízos dos Mestres, de não poetarem em Vulgar. Que coisa seja engenho bom e mau. Espécies de obras de mau engenho, em que caíram alguns Antigos, mas principalmente os Modernos. Necessidade do Critério e Retórica em toda a sorte de Poesia. Primeiro defeito de Poesia: a inverosimilitude. Exemplos. Segundo defeito: os argumentos ridículos. Reflexões particulares sobre as composições pequenas portuguesas, que não podem dar nome a um homem. Defeitos da Nação, provados com exemplos. Reflexões sobre o Epigrama, Latino, Elogios, Inscrições Lapidares, Eglogas, Odes, Sátiras, Poemas Epicos. Que os Portugueses não conheceram as leis do Poema Épico. Prova-se com Camões, Chagas, Botelho de Moraes. Aponta-se o método com que se devem regular os rapazes no estudo da Poesia. Nova ideia de uma Arte Poética útil para a Mocidade.*

não fazê-los, por não se expor às risadas dos inteligentes. Se eu visse que o estudante não tinha inclinação à composição, explicaria brevemente as leis poéticas, que é uma erudição separada da composição e que todos podem aprender, ao menos para entenderem as obras, e o deixaria empregar no que lhe parecesse. Desta sorte, livres os estudantes daquele cativo, podiam empregar-se em coisas úteis, e dar outro lustre à República.

CARTA OITAVA^(a)

[INTRODUÇÃO AO CONJUNTO DAS CARTAS SOBRE ASSUNTOS FILOSÓFICOS: A) FILOSOFIA ESCOLÁSTICA E FILOSOFIA MODERNA.
[Estado dos Estudos Filosóficos em Portugal.]

Lembro-me que, na nossa última conversação, me disse V. P. que as escolas de Filosofia deste Reino necessitavam ainda maior reforma que as outras, porque o mau método das escolas baixas alguma coisa se pode emendar com o tempo; porém uma vez que o estudante começou a provar o *ergo e atqui*, e a brincar com eles, e excogitar sofismas e metafísicas obscuras, de tal sorte se ocupa com aquele negócio, que não é possível pôr-lhe remédio; de que nasce a confusão na Medicina, Teologia e mais Ciências. Como V. P. reconhece de antemão esta verdade, me animo a dizer-lhe sinceramente o meu parecer.

Eu verdadeiramente não sei se as escolas de Filosofia deste Reino têm pior método que as escolas baixas. Sobre isso havia muito que dizer. O que sei, porém, é que nestes países não se sabe de que cor seja isto a que chamam boa Filosofia. Este vocábulo, ou por ele entendamos ciência, ou, com rigor gramático, amor da ciência, é vocábulo bem grego nestes países. Verá V. P. que se dá este nome a coisas bem galantes: Universais, Sinais, Proemiais, e outras coisas destas. Os pobres rapazes passam os seus três e quatro anos lendo arengas mui compridas; e saem dali sem saberem o que leram, nem o com que se divertiram.

[*b) Os vários aspectos da resistência à Filosofia Moderna.*]

Mas isto seria nada: o melhor da festa está na satisfação com que ficam de terem estudado tudo aquilo. Se alguém lhe contradiz um ponto; se alguém quer tomar o trabalho de lhe mostrar que nada daquilo vale um figo; ou que Aristóteles não falou naquele sentido; ou que a Filosofia se deve tratar de outra maneira, e que assim a "tratam naqueles países que dão leis ao mundo em matéria de erudição, e ainda em Roma, nas barbas do Papa, etc.; – acabou-se tudo, e vem o mundo abaixo com gritarias. A tal proposição é urna heresia, contrária diametralmente à Escritura e às definições dos Concílios e Padres, e ao costume da Igreja Católica, que canonizou as obras de Aristóteles e também a doutrina dos Árabes. Galilei, Descartes, Gasendo, Newton, e outros destes que a não seguiram, cheiram a Ateístas, ou, pelo menos, estão um palmo distantes do erro. Estas Filosofias só reinam em países de Herejes. Os estrangeiros que

^(a) Sumário que a antecede nas edições primitivas: *Trata-se da Filosofia. Mau método com que se ensina em Portugal. Advertência das outras Nações em procurar a Ciência. Necessidade da História Filosófica para se livrar de prejuízos. Ideia da Série Filosófica. Danos e impropriedades da Lógica vulgar. Dá-se uma ideia da boa Lógica.*

defendem isto são quatro bêbados, que impugnam o que não entendem, e não entendem o que proferem. Isto, e outras coisas semelhantes, tenho eu ouvido algumas vezes.

[c) O desconhecimento da Filosofia Moderna exemplificado com Descartes.]

Eles confundem todos os autores modernos, e, sem mais exame, os acusam dos mesmos erros, e, com estranha dialéctica, os condenam de ignorância. Como se um homem doutíssimo não pudesse uma vez dizer um despropósito! Os que têm erudição esquisita sabem que no mundo houve um Descartes; e algum deles, mais raro que mosca branca, leu alguma coisa dos Princípios ou Meditações Metafísicas. E aqui é ela: sobe à cadeira e vomita mais decisões contra o pobre Descartes, do que ele não disse palavras.

(...) Dizem mil falsidades que nunca sucederam; fingem definições, que nunca se sonharam; confundem a doutrina revelada com as opiniões da Escola; e querem que os SS. PP. aprovassem profeticamente a Escolástica, que se inventou alguns séculos depois deles mortos. Esta é a célebre cantilena destes Mestres, principalmente deste Reino, a qual provém da grande ignorância em que se vive da História antiga e moderna e dos estilos dos outros países, do pouco conhecimento que têm de livros, e, finalmente, de quererem ser mestres em uma matéria em que ainda não foram discípulos.

[d) O preconceito da inferioridade cultural do estrangeiro.]

Sei que a maior parte dos homens vive mui satisfeita dos estilos e singularidades do seu país; mas não sei se há quem requinte este prejuízo com, tanto excesso como os Espanhóis e Portugueses. Observo que os Franceses, Ingleses, Holandeses, (que não são dos que têm pior opinião, e com razão, de si) aproveitam-se com todo o cuidado dos excessos que lhe levam as outras Nações.

(...) Isto é verdadeiramente conhecer o merecimento de cada coisa. Mas observo também que este método é ignorado nas Espanhas, e mui principalmente em Portugal, onde vejo desprezar todos os estudos estrangeiros, e com tal empenho, como se fossem maus costumes ou coisas muito nocivas.

(...) Quando se vêem obrigados com exemplos a reconhecer que os Estrangeiros lhe levam considerável excesso, respondem rindo que assim é; mas que somente é em coisas inutilíssimas.

CARTA NONA^(a)

[I – INTRODUÇÃO À ANÁLISE DA METAFÍSICA.

a) Considerações sobre a matéria da carta anterior.]

Meu amigo e senhor: Quando recebi a última de V. P. em data de 15 de Fevereiro, tinha já começado outra para lhe mandar, e era sobre a Física.

(...) Homens conheço eu, aos quais, se V. P. disser que a forma silogística não é a coisa mais necessária no mundo, se escandalizarão mais do que se ouvissem alguma heresia. Estes, que beberam o silogismo em idade tenra, não querem ouvir falar de outra coisa: uns, por malícia, porque não sabem falar em outra matéria; outros, por ignorância, porque nunca examinaram a questão, e estes são os mais.

^(a)Sumário que a antecede nas edições primitivas: *Mostra-se o mau método de tratar a Metafísica neste Reino e danos que daqui resultam. Explica-se que coisa é Metafísica, e se mostra que é inseparável da Lógica e Física; e que superfluamente querem chamar-lhe ciência separada. Que não há tal Metafísica como eles imaginam. Dá-se juízo das obras do Padre Feijóo.*

CARTA DÉCIMA^(a)

[I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA FÍSICA.

a) Física Escolástica e Forma Aristotélica: – 1. Natureza das questões da Física Escolástica. – 2. O conceito escolástico da Forma em face dos textos de Aristóteles, S. Tomás e Cícero. – 3. O conceito escolástico da Forma em face das definições da Igreja.]

[I.] Meu amigo e senhor: Depois de algum tempo de descanso, é justo que continue o exercício já começado, e desempenhe a minha palavra. Direi, pois, a V. P. alguma coisa da principal parte da Filosofia que é a Física, (...).

(...) Já disse a V. P. em outra carta que física era o conhecimento da natureza de todas as coisas, o que se alcança por meio das suas propriedades e da redução aos próprios princípios. E daqui cuida podia poupar o trabalho de lhe dizer o conceito que deve formar da Física deste Reino. Mas, como V. P. quer que lhe diga distintamente o que entendo, e esta carta é consagrada a isso, fá-lo-ei brevemente. O que suposto, digo que neste Reino não se sabe que coisa é Física, ainda aqueles que falam muito nela. Querendo V. P. lançar os olhos sobre aquilo a que aqui chamam Física, entenderá melhor o que lhe digo. Toda esta Física se reduz a tratar da Matéria, Forma e Privação *in abstracto*, dos apetites da Matéria, das divisões das Negações, e outras destas coisas em comum. Depois disso, das Causas também em comum, porque, ainda que prometam tratar delas em particular, nada menos fazem que isso que prometem, e todo o tempo se passa em disputar palavras gerais. Com isto se ocupa a Física dos Peripatéticos. Ora é bem claro que tudo isto são arengas que nada significam, e é disputar de nomes, (...).

[b) Física Escolástica e Experiência: – 1. Como a Escolástica utiliza a Experiência. – 2. Exemplos: o caso do Vácuo, a circulação do sangue. – 3. Improcedência duma tal Física.]

[I.]

(...) Tantos anos de "disputas, tantas subtilezas, não deitam uma oitava de verdadeiro espírito filosófico, quero dizer, de um juízo prudente e crítico, capaz de fazer observações úteis e discorrer com fundamento sobre as causas de qualquer efeito natural. A três ou quatro palavras se reduz toda a sua Filosofia Natural. Pasma um homem de ver a facilidade com que explicam qualquer fenómeno que se oferece. Fala V. P. do Raio, e respondem-lhe que se compõe de matéria, forma e privação: a matéria são os vapores ígneos, nos quais se introduziu a forma de fogo, que o fez romper para a terra. Isto é quanto pode dizer, segundo os seus princípios, um Peripatético. Diz a verdade; mas não chega a explicar que coisa é Raio, nem nos faz a mercê de dizer por que razão a forma de fogo, que em todos os indivíduos é a mesma, na chama suba para cima, e no raio caia para baixo. E que se chamem" filósofos estes tais! e que condenem os que observam miudamente a natureza! Se a Física é o conhecimento da natureza,

^(a) Sumário que a antecede nas edições primitivas: *Mostra-se que coisa é Física. Que em Portugal não entendem o que é, nem sabem tratar a Física. Prejuízos dos Peripatéticos; e danos que resultam da Física da Escola, Excesso da Filosofia moderna, e principalmente da Física, sobre a antiga. Diversidade entre os mesmos Modernos. e qual sistema se deve preferir. Necessidade da Geometria e Arimética para entender a Física, a qual se deve estudar nas obras das Academias. Prejuízo dos Portugueses de não quererem ensinar muitas coisas em Vulgar. Dá-se o modo de ordenar um Curso de Física. Dá-se uma ideia de estudar com método e brevidade toda a Física.*

quem mais observou a natureza com discursos aéreos? Tanto sabe um puro Peripatético dos efeitos naturais quanto sabe um cego de cores: ambos falam do que não viram, um porque não tem olhos, e outro porque os não quer ter.

(...) Para discorrer bem sobre a natureza é necessário ter juízo claro, com todos os requisitos para observar bem: observar muito e bem, ou saber-se servir dos que o fizeram, e fundar os seus raciocínios em princípios evidentes, quais são os matemáticos.

[2.] Nem vale o dizerem que alguns mais modernos recebem as experiências. Isto são arengas; porque, neste particular, não há meio. Quem recebe as experiências, e, em virtude delas, quer discorrer, deve renunciar o Peripato; quem abraça o Peripato deve renunciar as experiências. São coisas totalmente opostas, que uma destrui a outra.

(...)

[4.] Quem não segue esta estrada, perde o seu tempo. Nós não temos conhecimento imediato das naturezas; unicamente temos dois meios para o conseguir: observar as propriedades e ver se, mediante alguma resolução, podemos chegar a conhecer os princípios de que se compõe esta ou aquela entidade física. Este deve ser o primeiro emprego do Físico: observar e discorrer. Não devemos querer que a natureza se componha segundo as nossas ideias; mas devemos acomodar as nossas ideias aos efeitos que observamos na natureza.

[c) Física Escolástica e Autoridade: – 1. O preconceito da Autoridade. – 2. Limites dos conhecimentos dos Antigos. – 3. Vastidão e aprofundamento dos conhecimentos dos Modernos.]

[1.] Se os homens quisessem depor os prejuízos e servir-se dos seus olhos, reconheceriam a verdade do que aqui aponto; mas a preocupação nos Peripatéticos é tal, que não lhe deixa abrir os olhos para ver o que devem. Que importa que Aristóteles, ou todos os Filósofos da Grécia, dissessem que o Ar era leve, se estou vendo experiências que provam que é pesado?

[2.] Quero ainda supor que esses Filósofos fossem os maiores homens do mundo; nada disso basta para que eu não ceda à evidência e despreze a sua autoridade. Mas que souberam esses Filósofos em comparação do que nós hoje sabemos?

[3.] Todos estes homens merecem louvor por aquilo que nos deixaram escrito, e porque chegaram a conhecer alguma coisa que nós hoje temos demonstrada, e talvez nos indicaram a estrada em outras, etc.. Eu acho, nos antigos Filósofos, espalhados alguns pensamentos que nós hoje recebemos como certos; mas sem método, sem razão, sem demonstração, e, pela maior parte, por via de conjectura. Contudo isso, não se devem comparar, e muito menos preferir., aos nossos Filósofos modernos. Eles não tinham os Telescópios para observar os astros, os Engiscópios para os invisíveis, e os mais instrumentos sem número de que o método moderno enriqueceu a Física. Todas estas máquinas, ou se inventaram no século passado, ou neste presente, e todos os dias se vão inventando. E que utilidade não resultou destas experiências? que desenganos não temos alcançado mediante estas observações?

(...) Antigamente os Filósofos não viam nos animais senão aquilo que podem observar os carneiros; nas árvores, aquilo que sabem os carpinteiros; não tinham mais conhecimento das plantas do que pode ter um jardineiro; nem dos metais sabiam outra coisa senão o que sabe um fundidor. Mas hoje os Filósofos fazem anatomia em todas estas coisas; e explica-se a disposição orgânica de muitas destas partes como se explica a disposição de um relógio. Este modo de examinar a natureza tem aberto os olhos aos Filósofos, e tem-lhe mostrado que da disposição maquinal de várias partes dependem alguns movimentos que se atribuíam a causas ocultas.

(...) Não quero com isto dizer que os que observam a natureza tenham clara ideia das essências das coisas; estou mui longe disso. Conheço que muitas coisas se têm descoberto; mas que muitas mais ficam por descobrir, reservadas para os nossos vindouros. O que digo é que este meio é o único para descobrir a verdade, com esta circunstância de mais: que ou nos descobre a verdade, ou não nos lisonjeia com uma ciência mentirosa; pois nele claramente se distingue o que é verdadeiro, daquilo que é verosímil e que é falso.

[d) Da Física Escolástica à Física Moderna: – 1. Obscuridade e clareza. – 2. As duas espécies de Física Moderna: a corrente hipotética e a corrente experimental. – 3. Física sem sistema.]

[1.] E, na verdade, nunca pude sofrer estes que se servem de palavras pouco usuais e inteligíveis, nem distinguem o verdadeiro do falso, o claro do duvidoso, mas recolhem-se ao sagrado de certas palavras, como os Hebreus à sua Cabala e os Egípcios às suas Crónicas, e até parece que têm medo de se explicar. Este é o comum vício dos aristotélicos: toda a sua Física é mistério; são altíssimas contemplações, cobertas com o véu de palavras pouco comuns e fora do significado usual. Se V. P. traduz em bom Português uma opinião peripatética, perde a metade da sua força; se a chega a explicar, e lhe pede a razão de cada parte, perde-a toda. Que sorte de Filosofia é esta que não se pode explicar?

(...) A Física nada mais é que as consequências que tira a razão dos efeitos naturais, e estas devem-se explicar de sorte que os que têm juízo as entendam. Eu logo suspeito mal de um homem quando vejo que busca rodeio de palavras para me persuadir alguma coisa. Se a razão é boa, não necessita adornos; se o não é, não se deve usar na Física, nem em nenhuma ciência. Se eu falo a um homem em matéria, forma e privação, actos primeiros e segundos, acções educativas, etc., isto é uma salada tal, que estou certo não entenderá palavra. Pelo contrário, se lhe aponto ou mostro as experiências que se fizeram nesta ou naquela matéria, e lhe explico as consequências que daqui se tiram, cuido que me há-de entender; e, se for homem que se aplica, facilmente se capacitará do que lhe digo. Por este princípio digo da Física o que já disse a V. P. da Lógica: que Física que não se entende deve-se desprezar, e coisas que não se provam não se devem admitir. O Físico deve falar claro; propor as suas razões em qualquer língua de sorte que todos o entendam; e, sobretudo, deve estar tão advertido nas provas que recebe, que sejam como a moeda corrente, que corre em todo o país.

[2.] Mas, ainda neste particular, devo advertir a V. P. que há grande diversidade entre uns e outros Modernos. Os primeiros que sacudiram o jugo de Aristóteles, como Cartésio e Gasendo, ainda que fossem Anti-Aristotélicos nos fundamentos, muito se inclinavam ao Peripato no método.

(...) Depois, refinando os homens os seus pensamentos, e achando que não se deve admitir nada sem prova, desprezaram todas as hipóteses, e uniram-se à experiência e ao que dela se tira. Antes quiseram confessar que ignoravam muitas coisas, que dar razões que nada valessem. Foi grande protector deste método o famoso Newton, nos fins do século passado.

[3.] Este é o sistema moderno: não ter sistema; e só assim é que se tem descoberto alguma verdade. Livre de paixão, cada Filósofo propõe as suas razões sobre as coisas que observa: as que são claras e certas, abraçam-se; as duvidosas, ou se rejeitam, ou se recebem no grau de conjecturas, enquanto não aparecem outras melhores; e assim é que se forma o corpo da doutrina. Estes Peripatéticos, quando ouvem dizer que um homem não tem sistema nem autor determinado a quem siga,

fazem grande galhofa. Mas nisso mesmo mostram não saberem que coisa é Física; porque, se o soubessem, deveriam estimar quem se vale do seu juízo, e não quem o cativa. O fim do Físico é descobrir a verdadeira causa dos efeitos naturais: e, para conseguir este fim, não deve fazer caso do que dizem os outros, sim do que mostra a experiência.

CARTA DÉCIMA SEXTA ^(a)

[I – ESTUDOS ELEMENTARES.

a) Elementos da Fé e normas de civilidade; ler, escrever e contar.]

Meu amigo e senhor: A incumbência que V. P. me dá nesta sua carta cuido que já está desempenhada em todas as que lhe tenho escrito; pois em cada uma disse, não só como se deve estudar, mas quanto bastava para saber de que modo se deve regular o estudo na escola. Contudo isso, o favor que V. P. me faz de não querer dar passo sem a minha direcção, bem merece que eu tome algum trabalho para lhe responder; e, assim, repetirei em breve o que de passagem disse em várias cartas.

Direi, pois, a V. P. que os estudos, para serem regulados, devem começar desde o tempo que os meninos começam a ler e escrever. Ponho por agora de parte a instrução que lhe devem dar antes que comecem a ler. Já se sabe que lhe devem ensinar os elementos da Fé; digo, as coisas mais principais: acostumá-los a obedecer e serem corteses etc.. E isto, mais com boa maneira, que com rigorosos castigos, o que certamente não entendem muitos Pais e Mestres. Porém, o que V. P. quer saber é a aplicação literária, da qual digo que deve começar aos sete anos. Ensinar a escrever aos rapazes antes do dito tempo é perder o seu tempo, como a experiência me tem mostrado. Na idade de sete anos é que devem ensinar-lhe a escrever, não se cansando muito em que faça bom carácter. Basta que não seja mau, e que escreva facilmente e correctamente, pois, com o tempo, se pode reformar a letra. Depois, ensinar-lhe as quatro primeiras operações de Aritmética, que são necessárias em todos os usos da vida.

[b) O analfabetismo em Portugal; " as escolas necessárias.]

Nisto há grande descuido em Portugal, achando-se muita gente, não digo ínfima, mas que veste camisa lavada, que não sabe ler, nem escrever; outros que, suposto saibam alguma coisa, não contejam, o que causa sumo prejuízo em todos os estados da vida. Privam-se estes homens do maior divertimento que pode ter um homem quando está só, que é divertir-se com o seu livro. Fazem-se escravos de todos os outros, pois, para ajustar contas, conservar correspondências, dependem dos mais. Fora de Portugal, vive-se de outra sorte: são tão raros os plebeus que não saibam escrever, como aqui os que o sabem. O mochila, o carniceiro, o sapateiro, todos se divertem com os seus livros. Esta necessidade é tão clara, que todos a experimentam; e assim não podemos assaz condenar os Pais que se descuidam nesta matéria. Devia também haver em cada rua grande, ou ao menos bairro, uma escola do Público, para que todos os pobres pudessem mandar lá os seus filhos, o que se pratica em várias partes.

(...) Isto é para os Pais que não podem, por si, ensinar os filhos; porque os que podem não têm desculpa em não fazê-lo.

^(a) Sumário que a antecede nas edições primitivas: *Aponta-se o método de regular os estudos em todas as escolas, começando da Gramática, até à Teologia. Fazem-se algumas reflexões particulares sobre o modo de exercitar utilmente os rapazes na Gramática. em que se reprovam alguns estilos introduzidos em Portugal. Modo útil de exercitar os Médicos e Cirurgiões. O mesmo sobre as Leis, Cânones e Teologia; onde se aponta como se devem exercitar os Confessores. Dá-se uma ideia do modo de instruir as Mulheres, e não só nos estudos, mas na economia, com utilidade da República.*

[II – ESTUDOS DE GRAMÁTICA, LATINIDADE E RETÓRICA.

a) Programa do Curso : – 1. Escola preparatória de Língua Portuguesa.– 2. Primeiro ano de Gramática.– 3. Segundo Ano de Gramática. – 4. Latinidade. – 5. Retórica.]

[I.] Suponho, pois, que os meninos sabem já ler e escrever, apontarei a V. P. o modo de regular os estudos públicos. Dos que se fazem em casas particulares, não tenho que dizer, pois devem conformar-se com os públicos no método, muito mais por) que têm mais tempo para o fazerem. Deve haver em todos os Colégios e Universidades públicas, primeira escola em que se ensine a Língua Portuguesa. Nesta escola devem os meninos estudar a sua língua por alguma Gramática.

(...) Depois, as principais regras de Sintaxe, ou união das partes, e sua regência. As miudezas e anomalias devem-se reservar para outro tempo, para não carregar a memória dos rapazes com tanta coisa. Mostrará também, em um livro impresso, o exercício das regras; e os rapazes darão razão das partes todas da oração. Em terceiro lugar, deve saber a Ortografia da sua língua. E este estudo da Gramática Portuguesa se deve fazer em três meses, os quais bastam para o que se quer, visto que, por todo o ano da Gramática Latina, se deve explicar a Língua Portuguesa, meia hora cada dia, lendo algum capítulo, e explicando o Mestre o que deve.

[2.] Feita esta preparação, pode o estudante passar à Gramática Latina. (...) Deverá, pois, o estudante, nos nove meses do dito primeiro ano, ver as duas primeiras partes da Gramática Latina, que são Analogia e Sintaxe.

[3.] No segundo ano, deve estudar as outras duas partes da Gramática, que são Ortografia e Quantidade das sílabas.

[4.] No princípio do terceiro ano, passará a outros autores, segundo a ordem que apontei nas minhas cartas, os quais se devem traduzir pela manhã. Quando os rapazes se vão adiantando, devem fazer mais sólidas reflexões de Gramática.

(...)

Também neste ano devem continuar o estudo da História: nos primeiros seis meses, explicar as fábulas, e costumes das Nações Grega e Romana, uma hora cada manhã; nos últimos seis meses, explicar a História dos antigos Impérios e Repúblicas fora dos Romanos. Nisto da História deve o Mestre proceder com advertência. Não é fácil que os estudantes, neste tempo em que devem dar conta de outras coisas, se apliquem inteiramente à História; nem o Mestre deve ser tão rigoroso, que queira digam palavra por palavra o que ele lhe explica. Mas, se o Mestre souber fazer a sua obrigação, pode adoçar este estudo de sorte tal que, com pouco trabalho, se tire grande utilidade.

[5.] Da Latinidade deve passar o estudante para a Retórica, o que se deve fazer no quarto ano, no qual se pode aperfeiçoar na composição e inteligência da latinidade. Se o moço tiver estudado como dizemos, pode, nos três anos ditos, ter mais notícia de Latim do que muitos que se ocuparam nele anos bastantes; e pode, por si só, entender os outros livros com o socorro do seu Dicionário. Mas por isso aconselho que vá à Retórica, para que saiba, não só o que é falar com palavras próprias, mas também falar elegantemente. A Retórica já se sabe que deve ser em Português; e o estudante há-de primeiro compor em Português, e depois em Latim, como em seu lugar disse.

Neste ano de Retórica, deve começar a Gramática Grega; pois, sendo esta língua tão necessária em todos os estudos, devem os estudantes sair das escolas com alguma notícia dela; e este ano é próprio para isso, visto que os estudantes têm já conhecimento da Latinidade e sua Gramática, que facilita o estudo da Grega.

[b) Observações: -1. Normas de ensino. -2. Estabelecimento de Conclusões. -3. Reprovação de representações teatrais. -4. Concursos, orações e sessões públicas. -5. Reprovação de castigos corporais. -6. Recrutamento de mestres. -7. Cadeiras e Mestres necessários ao Programa destes estudos.]

[I.] Tenho, porém, algumas coisas que advertir neste particular. A primeira é que não se devem admitir na mesma escola estudantes que se apliquem a diversas coisas, porque produz grande confusão. É necessário que todos os moços estudem a . mesma coisa, e não se admitam na mesma escola uns mais adiantados que outros, pois desta sorte ouvirão todos e entenderão o que o Mestre explica. Tenho conhecido que os decuriões são a causa de que não se aprenda bem. Eles sabem pouco mais que os soldados simples; e, assim, não podem ensinar bem aos outros. Sei que os Mestres os admitem para não se cansarem; mas podiam buscar outros meios.

(...) O que podem fazer nas Universidades e públicos estudos é dividir estes principiantes em duas escolas, para que, tendo cada Mestre menos, pudesse dar melhor conta deles. E dentro da mesma escola podia o Mestre dividi-los em decúrias; e em cada uma delas mandar que um depois do outro fosse dizendo a lição; e prometer algum prémio aos outros nove que assistem, se acaso lhe dessem algum quinau. Neste meio tempo, o Mestre passeia pela escola, e chega-se umas vezes à . um círculo, e outras a outro, e assim facilmente reconhece o estado das diferentes classes da escola. Ou ter também algum subalterno que entendesse Latim, o qual cuidasse na metade da escola, e o Mestre na outra metade. Além disso, sendo os discípulos obrigados a trazerem de casa escrita a lição, facilmente se conhece se a sabem ou não. Nas escolas maiores, em que se explica o Latim, não pode haver decuriões: é necessário que o Mestre explique as coisas bem, o que não sabem fazer os decuriões. As lições conhecem-se pelo que eles trazem escrito; e o Mestre pode perguntar a lição a quem lhe parecer. Mas, como nas escolas sempre há algum que tem mais capacidade que os outros, este basta para vigiar o que fazem os mais, principalmente animando-o com alguma recompensa das costumadas, honras da escola etc..

[3.] Condenam os homens de juízo certos exercícios públicos, que aqui se praticam, de Tragédias, Proclamações etc., porque o Mestre e discípulos são obrigados a perderem muito tempo com uma coisa inútil, que impede os estudos principais. E eu acrescento que são indignos de todo o homem ingénuo. Quem há-de aparecer no teatro, vestido comicamente para agradar ao público, chamem-lhe como quiserem, é um verdadeiro comediante, cujo emprego, desprezado em todos os séculos do mundo, é indigno de pessoas bem criadas; além de outras reflexões que se podiam fazer. Também é para notar que estas representações, pela maior parte, são latinas; e é coisa digna de riso que, sendo esta língua morta, introduzam neste tempo representações latinas.

[4.] Louvo aquele exercício que os doutos Jesuítas praticam cada ano de proporem os prémios aos que compõem, num dia determinado, algum poema ou oração latina. (...) Também seria de grande utilidade \ que os rapazes dissessem alguma oração em público, em alguns dias de festa, para os acostumar cedo a não terem vergonha do

auditório. Para isto, deviam os Mestres instruí-los com cuidado particularmente, antes de falarem em público.

[5.] Também se deve advertir aos Mestres que tenham mais empenho em serem amados e respeitados dos discípulos, do que temidos pelo castigo. Não é pequeno abuso neste país castigar os rapazes quando não sabem logo a lição, sem distinguir se provém de ignorância ou de malícia. Estes rigorosos castigos pela maior parte produzem tal aversão aos estudos, que não se pode vencer em todo o discurso da vida. Falar a alguns destes no estudo é falar-lhe na morte. Provém isto, primeiramente, da feia carranca com que pintam os estudos, mandando-lhe estudar uma quantidade de coisas sem saberem que serventia têm, e dando-lhe muita pancada, se as não repetem bem. Isto é uma crueldade, como já aponte a V. P. em outra carta. O Mestre deve explicar bem as matérias e facilitar os estudos; deve, além disso, obrigar os estudantes com maneiras agradáveis, e insinuar-se no seu ânimo. Não há coisa que não faça um homem, se lhe sabem inspirar a paixão própria. Muitos obram pelo interesse do prémio; outros, pela glória da doutrina e por um louvor dado em público. Estas são as armas de que deve servir-se o Mestre: deve procurar de ser amado e, no mesmo tempo, respeitado. O estudante que não é sensível à desonra de se ver repreendido publicamente, e outras coisas destas, não o será às palmatoadas. Além disso, se o estudante é muito rude, as palmatoadas não lhe dão juízo; se o não é, há outro modo de o regular. Confesso a V. P. que, com grande gosto e admiração minha, vi muitas vezes moços bem desinquietos mudarem de vida, tomados com boa maneira, e somente com conversarem com alguma pessoa que insensivelmente lhe inspirava pensamentos heróicos. Em uma palavra, o castigo deve ser a última coisa, e bem raras vezes; e deve o Mestre entender que o procurar todas as outras vias não é somente obrigação leve, mas grave. Para isso é que os Pais lhe entregam os Filhos, e para isso é que a Providência o destinou àquele emprego: para que busque os meios próprios de conduzir os meninos ao fim de serem bons e estudarem bem.

[6.] Neste particular, ainda há outra coisa que advertir, e vem a ser que, nestas escolas, principalmente de Latinidade e Retórica e Poética, não devem ensinar Mestres moços que saem das escolas, mas homens feitos. Um rapaz sabe pouco; e assim não pode ensinar, nem muito, nem bem; além disso, não tem toda a prudência necessária, nem tanta experiência do mundo, que saiba regular os ânimos de tantas criaturas. Especialmente se deve procurar um homem que não seja colérico, porque, com cólera, ninguém ensina bem, mas algum homem prudente e de muita pachorra. Em Portugal, os Mestres adiantados não querem aplicar-se a estes estudos, a que chamam baixos, e mandam para eles os rapazes. Isto é conhecer muito mal que coisa são Humanidades. A Eloquência e Latinidade é tão nobre como a Filosofia etc., e em outros países empregam-se nestes estudos homens grandes, e não de passagem, mas toda a sua vida. E por isso há homens grandes, o que aqui raras vezes se acha; e encontram-se também muitíssimos discípulos eruditíssimos em todo o género de letras humanas, o que V. P. de nenhuma sorte achará neste Reino; pois os que sabem alguma coisa, sabem pouco, e esse pouco aprenderam-no em sua casa, e com grande trabalho, o que nasce de que nas escolas ensinam mal. Onde, parece-me que seria grande utilidade da República que estas escolas, ao menos de Retórica e Poética, se dessem a homens consumados, e que estivessem nelas anos.

[7.] Falando agora do número das Cadeiras, digo que, além dos quatro Mestres das quatro partes da Gramática e do Mestre da Latinidade, da Retórica, e Poética, deve haver, nas Universidades públicas, Mestres de Línguas Orientais, em escola separada, a

saber, Grego, Hebreu, Caldeu, Siríaco e Árábio, os quais todos podiam ensinar na mesma escola: dois de manhã, e três de tarde, cada um sua hora. Na terceira hora de manhã, outro Leitor devia explicar Retórica magistralmente, quero dizer: um ano, explicar Cícero, *de Inventione*, outro, *de Oratore ad Fratrem, ad Brutum, Topica, de Oratoriis Partitionibus* etc.; outro ano, explicar Longino, de *Sublimi*; depois, Demétrio Faléreo, alguns livros de Quintiliano etc.. Assim se faz em algumas Universidades. Porque ainda que nos Colégios se ensine Retórica no quarto ano, aquela escola é para os rapazes, aos quais só se podem explicar as coisas mais gerais; mas não se explicam os autores antigos, o que, porém, se deve fazer na Cadeira de Retórica das Universidades. Mas este de Retórica bastava que explicasse 3 dias na semana; nos outros dois dias podia outro Mestre, na mesma hora, explicar os princípios da Poesia, digo, a Poética de Aristóteles. Também o Leitor de Grego da Universidade, não só deve explicar os rudimentos da Gramática, mas na segunda meia hora explicar cada ano algum autor, v. g. Demóstenes ou Isócrates, alguns epigramas melhores da Antologia etc.. O mesmo digo do Leitor de Hebraico, o qual é justo que explique, ou algum livro da Escritura, ou, ainda melhor, algum tratado dos Rabinos, que seja breve e fácil, v. g. Maimónides etc.. O de Caldeu devia explicar Daniel etc. e a maneira de escrever dos Rabinos, etc.. Os mais Leitores podiam explicar os melhores autores da matéria que tratam. Isto digo das Universidades em que as coisas se tratam com dignidade. Nos outros estudos, como Colégios etc., o mesmo Mestre que ensina Latim, deve ensinar o Grego; e, não o sabendo, buscar outro capaz, porque, sem notícia do Grego, não devem sair das Humanidades.

[VIII –OBSERVAÇÕES FINAIS.

[b) Sobre Colégios para Nobres.]

Concluo, lembrando a V. P. que, em outros Reinos, têm-se fundado Seminários seculares para os Nobres, onde os rapazes aprendem, não só as Ciências, mas as partes de cavalheiros e artes liberais: dançar, tanger, cavalgar etc.. Têm horas determinadas para o estudo; nas outras, estuda cada um aquela arte liberal que quer; e com grande destreza e prudência manejam as inclinações daqueles meninos. De tarde, acabado o estudo, vão passar em ranchos de dez ou doze, com o prefeito. Muitos destes Seminários são governados por alguns Religiosos, v.g. Jesuítas, das Escolas Pias, Barnabitas etc., todos Clérigos Regulares; outros, por Sacerdotes Seculares; e os colegiais vestem de abade de curto. Esta instituição é famosa. Ali Fidalgos e Príncipes metem os seus filhos; não têm os apertos que cá vemos em Portugal; e saem homens feitos, ou, ao menos, muito eruditos e cultos. Prouvera a Deus que cá se introduzisse este costume, para civilizar a Mocidade.

Isto é o que me parece basta dizer agora sobre a disposição dos estudos altos, não só porque V. P. compreende mui bem todas estas coisas sem que eu lhas diga, mas também porque nas cartas que tenho mandado (se é que as conserva), unindo-as a esta, achará tudo o que desejava saber nesta matéria: e, assim, não direi mais.

[IX -APÊNDICE SOBRE O ESTUDO DAS MULHERES.

a)Introdução: -1. A pretensa inferioridade intelectual da mulher. -2. Sua necessidade de estudos.]

[I.] Mas, antes que acabe, tocarei um ponto que se deve unir aos estudos que apontámos; e vem a ser o estudo das Mulheres. Parecerá paradoxo a estes Catões Portugueses ouvir dizer que as Mulheres devem estudar; contudo, se examinarem o caso, conhecerão que não é nenhuma parvoíce ou coisa nova, mas bem usual e racionável. Pelo que toca à capacidade, é loucura persuadir-se que as Mulheres tenham menos que os Homens. Elas não são de outra espécie no que toca a alma; e a diferença do sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento. A experiência podia e devia desenganar estes homens. Nós ouvimos todos os dias mulheres que discorrem tão bem como os homens; e achamos nas histórias mulheres que souberam as Ciências muito melhor que alguns grandes Leitores que nós ambos conhecemos. Se o acharem-se muitas que discorrem mal fosse argumento bastante para dizer que não são capazes, com mais razão o podíamos dizer de muitos homens. Compare V. P. uma Freira moça da Corte com um Galego de meses, e verá quem leva vantagem. De que nasce esta diferença? Da aplicação e exercício, que um tem e outro não tem. Se das mulheres se applicassem aos estudos tantas quantos entre os homens, então veríamos quem reinava.

[2.] Quanto à necessidade, eu acho-a grande que as mulheres estudem. Elas, principalmente as mães de família, são as nossas mestras nos primeiros anos da nossa vida: elas nos ensinam a língua; elas nos dão as primeiras ideias das coisas. E que coisa boa nos hão-de ensinar, se elas não sabem o que dizem? Certamente que os prejuízos [preconceitos] que nos metem na cabeça na nossa primeira meninice são sumamente prejudiciais em todos os estados da vida; e quer-se um grande estudo e reflexão para se despir deles. Além disso, elas governam a casa, e a direcção do económico fica na esfera da sua jurisdição. E que coisa boa pode fazer uma mulher que não tem alguma ideia da economia? Além disso, o estudo pode formar os costumes, dando belíssimos ditames para a vida; e uma mulher que tem alguma notícia deles pode, nas horas ociosas, empregar-se em coisa útil e honesta, no mesmo tempo que outras se empregam em leviandades repreensíveis. Muito mais, porque não acho texto algum da Lei, ou Sagrada, ou Profana, que obrigue as Mulheres a serem tolas, e não saberem falar. As Freiras já se sabe que devem saber mais alguma coisa, porque hão-de ler livros latinos. Mas eu digo que ainda as casadas e donzelas podem achar grande utilidade na notícia dos livros. Persuado-me que a maior parte dos homens casados que não fazem gosto de conversar com suas mulheres, e vão a outras partes procurar divertimentos pouco inocentes, é porque as acham tolas no trato; e este é o motivo que aumenta aquele desgosto que naturalmente se acha no contínuo trato de marido com mulher. Certo é que uma mulher de juízo exercitado saberá adoçar o ânimo agreste de um marido áspero e ignorante, ou saberá entreter melhor a disposição de ânimo de um marido erudito, do que outra que não tem estas qualidades; e, desta sorte, reinará melhor a paz nas famílias. O mesmo digo das donzelas a respeito dos parentes, Enfim, esta matéria é de tanta consideração para a República, que um homem tão pio e douto como M. de Fénelon, Arcebispo de Cambrai, compôs um bellissimo tratado sobre esta matéria (e depois dele alguns Autores Franceses e Italianos, que eu li), em que ensina como se deve regular este estudo, e as utilidades que dele se podem tirar. Ao que eu podia acrescentar algumas experiências e reflexões minhas, feitas sobre as applicações que observei em algumas mulheres.

VERNEY, Luís António, *Verdadeiro Método de estudar*,
Livraria Sá da Costa, Lisboa,

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Que papel desempenharam os “estrangeirados” na implantação do Iluminismo em Portugal?
2. Em que sentido a actuação política do Marquês de Pombal é típica do “despotismo esclarecido”?
3. Porque é imperioso distinguir “educação pública” de “educação universal” no quadro da definição da política pombalina relativa aos “estudos menores”?
4. Quais foram as diversas iniciativas reformadoras do pombalismo no terreno da educação, nos vários níveis de ensino, do elementar ao superior, no período que se estende de 1759 a 1772?
5. Que ideias defendeu Luís António Verney no *Verdadeiro Método de Estudar*, em favor de uma reforma geral do ensino em Portugal?
6. Em que aspectos essas ideias foram acolhidas nas reformas pombalinas, e em que outros elas não foram aceites?
7. Que ideias defendeu Ribeiro Sanches nas *Cartas sobre a educação da Mocidade*, em favor de uma reforma geral do ensino em Portugal?
8. Em que aspectos essas ideias foram acolhidas nas reformas pombalinas?

II. Elabore um texto articulando os seguintes conceitos. Intitule-o.

9. "Reformas pombalinas da educação", "Verney", "Ribeiro Sanches".

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares/ Actividades de remediação)

- ADÃO, Áurea, Estado Absoluto e ensino das primeiras letras. As Escolas Régias (1772-1794), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1997.
- ANDRADE, António Alberto Banha de, *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 1982, pp.
- ANDRADE, António Alberto Banha de, *Verney e a projecção da sua obra*, Instituto de Cultura Portuguesa/M.E.C., Lisboa, 1988.
- BÁRBARA, A. Madeira, *Subsídios para o estudo da educação em Portugal da Reforma pombalina à 1ª República*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1979, pp. 21-31.

- CARVALHO, Rómulo de, *A História da Educação em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988, pp. 385-483.
- FERNANDES, Rogério, *O pensamento pedagógico em Portugal*, Instituto de Cultura Portuguesa/M.E.C., Lisboa, 1988, pp. 41-92.
- NEVES, Pedro Almiro, *A escolarização dos saberes elementares em Portugal nos finais do Antigo Regime (1772-1820)*, Instituto Superior da Maia, Maia, 1996.

6. Educação e Pedagogia em Portugal, do Iluminismo à I República

6.2. A educação e a pedagogia em Portugal, no século XIX.

- 6.2.1. As reformas do liberalismo: Herculano e Garrett..
- 6.2.2. Antero de Quental e a ilustração do operário.
- 6.2.3. Adolfo Coelho e a educação popular.
- 6.2.4. Os métodos de Castilho e João de Deus.

Resumo: A educação e a pedagogia em Portugal, no século XIX, pode dizer-se que ficam marcadas pelo contraste existente entre a elevação dos discursos e dos articulados legais, por um lado, e a fragilidade dos progressos no terreno da realidade, por outro. Ainda assim, essa elevação constituirá no futuro, aí incluído o nosso presente, uma fonte preciosa de estímulo no sentido de construirmos uma educação pública e universal em moldes que honrem a Humanidade e o País que somos. A I República seria, entretanto, como veremos, uma tentativa já algo estruturada, mas ainda incipiente, para instaurar esse ideal entre nós.

Objectivos:

- Compreender o sentido geral da evolução educativa em Portugal desde a revolução de 1820 à implantação da República.
- Identificar os principais contributos pedagógicos dos pensadores nacionais no campo da educação ao longo do século XIX, com destaque para Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Antero de Quental, Adolfo Coelho, João de Deus e António Feliciano de Castilho.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“Ao longo de todo o século XIX assiste-se em Portugal a um movimento de fluxo e refluxo de avanços e retrocessos em todos os graus do ensino. Deste modo se explica a sucessão prodigiosa de reformas escolares, quase nunca executadas, e também de livros, folhetos, artigos, discursos, proclamações, etc., onde a educação aparece como tema fulcral. Na sua quase totalidade, os intelectuais e políticos portugueses de oitocentos discorreram, na Imprensa ou na Tribuna, sobre as questões relativas à educação nacional, nem que fosse como pretexto para os seus exercícios de espírito.

O desenvolvimento do capitalismo português, na sua unidade fundamental e na diversidade das suas orientações, não determinou entre nós um alto desenvolvimento das forças produtivas.

O sistema escolar português não ultrapassou, por isso mesmo, os limites dos estreitos interesses económicos e culturais da burguesia.” Rogério Fernandes

“... a inércia foi a nota mais característica da política de ensino do primeiro liberalismo português. As Cortes e as suas Comissões de Instrução, a quem caberia a responsabilidade de tomar medidas inovadoras, nada ou pouco fizeram. Algumas propostas de transformação, umas mais superficiais e no seguimento de uma filosofia reformista de tipo pombalino e outras de tipo revolucionário, mais inspiradas nas concepções francesas, encontraram nos lugares de decisão a oposição ou o silêncio. Não havia, pois, um ambiente político propício a que fossem praticadas medidas verdadeiramente transformativas. E, quanto aos autores dessas propostas, uns ou se integraram no sistema; talvez mesmo recusando as posições avançadas que haviam tomado, ou foram por ele exterminados; outros, porém, vieram a ocupar cargos políticos que lhes possibilitariam defender de novo as suas ideias e procurar pô-las em prática, mas nem sempre o fizeram, ou porque o não quiseram ou porque não puderam, pois ocupar o poder não significa o mesmo que ter o poder. (...)

(...) Só Passos Manuel, o estudante de Direito redactor do Amigo do Povo, de 1823, o companheiro de Garrett e o revolucionário setembrista de 36, manteve a coerência - foi durante o seu curto governo que surgiram os liceus e instituições de ensino técnico, que se extinguiu o Colégio dos Nobres e se criaram as escolas politécnicas, e que as Faculdades de Cânones e de Leis deram lugar à Faculdade de Direito. Foi a única reforma realmente significativa da instrução pública no decorrer do liberalismo. Atacada em alguns pontos pelo cabralismo, apesar de algumas medidas de reforma por ele levadas a efeito, só teve sequência em medidas do tecnocrático fontismo. A velha estrutura escolar, ainda que alguns progressos se verificassem, sobretudo no que diz respeito ao alfabetismo, persistiu durante largo tempo.”

Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues

Textos para Análise : TEXTO 28 e TEXTO 29

ALEXANDRE HERCULANO (1810-1877)



TEXTO 28

Da Educação e Instrução das Classes Laboriosas (1838)

Ainda não houve em Portugal uma só providência governativa a bem da verdadeira instrução. A verdade desta proposição se encontra em todas as reformas de instrução pública feitas no nosso país desde o tempo do marquês de Pombal. Não remontamos mais longe, porque escusado fora esperá-lo antes da época desse homem, tão grande tirano e imoral. Ainda hoje, se exceptuarmos as escolas do ensino primário, instituídas não pelo governo, mas por uma sociedade, que se tem feito a bem da instrução popular? Nada, absolutamente nada. Daí provém que a mudança de instituições políticas e as reformas legislativas são vãs e inúteis, e as empresas comerciais, fabris e de todo o género de progresso industrial desbaratam-se e morrem; daí provém que o povo nada tem melhorado com o gozo da liberdade, porque esta, para produzir fruto, carece de bons costumes, e os bons costumes só nascem da instrução geralmente derramada. Confiar à superstição e à credulidade a morigeração pública é encarregar a um cego o guiar uma criança. Não se creia que o povo era melhor e mais religioso há cinquenta anos; era, sim, mais hipócrita, ou mais crédulo, porque o despotismo, amparando superstições e abusos, pouco lhe importava que se cresse em Deus, contanto que não houvesse quem ousasse rir das mais absurdas práticas do culto externo, cuja introdução e voga deploravam, e deploram ainda hoje, os verdadeiros cristãos. Actualmente o povo pode escarnecer em alta voz desses erros; mas desgraçadamente falta-lhe a luz pura do Evangelho, que não viu, porque nunca lha ministraram, nunca lhe deixaram ler *a palavra do Mestre*, temendo (blasfemos!) que o *Verbo transviasse o homem!* E acusa-se o povo, e diz-se que ele está corrompido? – Quem o guiou pelo caminho da perdição, senão os mesmos que hoje são os seus mais violentes acusadores? – Envenenaste-lo no berço e quereis que seja sadio na virilidade? Ou ficaria uma nação perpetuamente serva, para que nunca se rasgasse essa venda tenebrosa de miseráveis práticas e de credulidade, que fazia as vezes da crença puríssima que ensinou o *Filho do Homem*? – O género humano, que sempre caminha avante, deixaria acaso após si esta porção de seus membros chamada Nação Portuguesa? Não, porque ninguém pode contestar os decretos da Providência nem os progressos da humanidade.

Antes de se haverem espalhado na Europa as luzes e os conhecimentos, o povo nada era, e servia única mente para satisfazer as paixões torpíssimas daqueles que gozavam do exclusivo privilégio do mando. Foi a instrução quem enobreceu certas classes, que até aí eram abjectas e grosseiras, como ainda o continuaram a ser outras classes inferiores. Delas saíram os homens que hoje governam e os que plenamente gozam dos benefícios da civilização. Estas classes bem longe estão de quererem voltar ao seu primitivo aviltamento e miséria. Porque se recusaria, pois, às classes inferiores, a fruição das mesmas vantagens e a possibilidade de melhorar a sua situação? Não é isto menoscar todos os sentimentos de humanidade, e calcar aos pés a moral e a religião que fingimos professar?

Não nos esqueçamos de que todo o bem estar social nasceu da ilustração, e que as multidões, que temos em menos conta do que devíamos, contribuíram grandemente para essas mudanças. Não foi acaso com a ajuda do povo que os reis esmagaram a hidra do feudalismo; que a Inglaterra fundou um sistema de governo ao qual deve a sua prosperidade secular; que vários monarcas puderam reformar o clero; e que, enfim, os princípios, hoje assentados entre os homens instruídos e virtuosos, se estabeleceram e firmaram? E, então, porque há-de esta classe produtora e laboriosa ser excluída dos

benefícios da instrução e dos cómodos e satisfação que ela gera?

Alcançar ilustração e ciência foi sempre o primeiro dever do homem. As palavras de Salomão a este respeito não se dirigem a esta ou àquela classe em particular; seguindo o exemplo dele, convertamo-las em um preceito moral e religioso para todos homens. Não só devemos procurar elevar-nos a nós acima dos animais, mas também fazer com que se elevem do mesmo modo todos os nossos semelhantes. Privada dos socorros da instrução, a criatura humana é uma espécie de fera; e até por experiência vemos que, nesse estado, é a pior de todas elas. E criaria a Providência o homem para o assemelhar aos tigres e leões, e não o destinaria a mais nobres e altos fins ?

Há quem diga que o povo não deve ser ilustrado porque pretenderia ser mais do que é. Mas era isto mesmo que dizia o clero, nos séculos bárbaros, dessa classe chamada *média* e dos nobres. Mas ela e eles saíram do seu estado de abjecção intelectual, e nem por isso se transtornou a ordem da sociedade, antes se melhorou, poliu e fortificou. Outros repetem, sem saberem o que dizem, que os conhecimentos superficiais, únicos possíveis para o comum dos cidadãos, são coisa muito danosa. É esta uma ficção que hoje ninguém poderia sustentar : valerá o mesmo dizer que aquele que nada possui é mais feliz do que o outro que possui alguma coisa, ou, por diversa maneira, que a miséria é de antepor à mediocridade da fortuna.

Crê-se, porventura, que a ordem e a tranquilidade pública se mantêm mais facilmente no meio de um vulgo ignorante e grosseiro do que entre homens laboriosos, que, além dos conhecimentos próprios de seus officios e misteres, saibam quais são os seus direitos e obrigações, e conheçam alguma coisa do mundo e das suas leis e sucessos? – Quem assim pensa vai bater contra a história de todos os séculos. Um povo empegado na ignorância e bruteza será mais fácil oprimi-lo do que governá-lo; ou antes, diremos que é *necessário* regê-lo com vara de ferro, para que se não converta em uma besta-fera; ao passo que o povo ilustrado facilmente se governa, sendo ao mesmo tempo impossível oprimi-lo.

Entendemos por educação e instrução popular a cultivação do espírito, e não o ensino das artes fâbris ou mecânicas, a que muita gente dá aquele nome. Negar o aperfeiçoamento intelectual aos homens, deixá-los na bruteza e na ignorância, é um acto imoral, um menoscabo de deveres sagrados, e, por consequência, um crime.

Está assentado que, sendo em toda a parte o homem escravo do hábito, o seu procedimento, quer na vida privada, quer no trato com os outros homens, há-de ser dirigido por preceitos constantes e forçosos, e guiado principalmente pelo exemplo. Será regular este proceder, se ele vir que reina a justiça; religioso, se a santidade da religião não for profanada. Mas, apesar disso, o homem não passará de máquina, se carecer de instrução e raciocínio. É, portanto, preciso cultivar-lhe o espírito.

Concedamos que o hábito e o exemplo possam fazer as vezes do saber e da educação; que remédio aplicaremos aos maus exemplos e aos hábitos viciosos? É claro que o seu efeito inevitável será o propagar o mal. Para o prevenir é, pois, necessário, não só ensinar aos homens o que é justo e honesto, mas também, cultivando-lhes o entendimento, acostamá-los a atingir a razão porque o justo e o honesto o são, e a avaliar quais consequências tenha esta ou aquela opinião ou acto imoral. Única barreira é esta que se possa opor aos desvarios que gera a ignorância. A história nos patenteia qual tenha sido a influência da moral política e dogmática no procedimento dos homens; todavia, nunca existiu dogma algum que adoptado fosse pela maioria do género humano, havendo certos princípios de moral que em toda a parte são acatados e seguidos. Mas estes, preciso é entendê-los e estar certo de que são verdadeiros; e isto não se alcança sem a ajuda da instrução.

As pessoas pouco cogitadoras, e destas é o maior, número, não consideram que os proveitos e cómodos de que a Europa actualmente goza (incalculáveis, se os pretendermos comparar com os que dantes gozava) nasceram todos da cultivação das ciências e das artes, e que essas vantagens cresceram na mesma proporção em que se foram derramando, por mais avultado número de indivíduos, a boa educação e a instrução. Não é ensinando, anos a fio, um artífice a executar maquinalmente todos os dias a mesma coisa, que se fará dele um oficial de habilidade. E como há-de ele aperfeiçoar-se, ou sequer fazer a menor mudança, num trabalho que está acostumado a fazer do mesmo modo, a bem dizer, desde que se entende? Podem argumentar-lhe que é possível trabalhar melhor, indicar-lhe os modos de o alcançar : baldadas diligências! – E porquê? Porque será querer mudar com palavras a organização física e moral do indivíduo; será querer fazer um milagre. Para afeiçoar o barro, aproveitai-o enquanto está brando, que, depois de cozido, não há dar-lhe nova forma.

Todas as pessoas que têm administrado fábricas, ou lavouras, sabem que as maiores dificuldades de semelhantes empresas provêm da ignorância dos operários, em quem não se encontra, nem a capacidade, nem a inteligência necessárias para compreenderem o que lhes explicam, nem a conveniente habilidade para executarem o que lhes ordenam; acrescentando a isso as preocupações e o aferro a velhas usanças, resultado infalível da falta de instrução. Seria coisa de pasmo o cálculo das perdas que sofrem diariamente todos os géneros de indústria, só porque os artífices e trabalhadores carecem de toda a instrução.

Quem pode dar remédio a tamanho mal ? O Governo, que tem obrigação de estabelecer, em todos os concelhos, escolas onde se ensine mais alguma coisa ao povo do que a ler e escrever mal, quando ainda isto se ensina. Paga o povo miúdo quase todos os impostos, ou directa ou indirectamente: seria, por isso, justo que em proveito dele se despendesse alguma coisa. A instrução é hoje uma das primeiras necessidades; despenda-se, portanto, uma porção do rendimento público com a instrução popular. Persuadam-se os regedores dos povos que uma nação que não está *a par do seu tempo* é forçosamente uma nação miserável.

TEXTO 29

Instrução Pública (1838)

Há cinco anos que em Portugal se trabalha por levantar um edificio nacional, de sumo interesse público, no qual têm sido empregados bons e maus architectos, mas: todos eles se hão enganado na traça da sua obra. Todos têm cometido o mesmo erro, que o fará desabafar, quando se haja de levar a cabo.

Tal erro consiste em edificarem sobre um terreno de vasa e em adornarem primorosamente as quadras e aposentos, sem abrirem no exterior entradas por onde haja acesso para o edificio.

Este edificio é o da instrução pública.

Desde 1833 os diversos Ministérios têm cuidado nesta construção, que chegou mais tarde a ser posta por obra: o Instituto aparece, instituição a mais perfeita no seu género de quantas temos visto e que os ódios civis afogaram à nascença; ela, porém, tinha, em nosso entender, o defeito comum; a instrução superior é sempre, relativamente a uma nação, complementar e a instrução primária não existia; contudo, em abono da

verdade, devemos dizer que já muito se pensava em dar existência a esta.

Depois da morte do Instituto, que, quanto à sua organização, tinha por si o voto de quase todos os homens de letras portugueses, apareceram outros projectos de instituições da mesma natureza, mais ou menos imperfeitos, diremos até mais ou menos ridículos. Entretanto, todos eles conservavam o carácter exclusivo de reformas da instrução superior.

O lodo em que estes diversos edificios têm assentado é a ignorância das multidões. Nós carecemos mais de ilustrar o povo do que de fazermos sábios.

E como aparecerão estes se faltam os rudimentos da instrução? — Como será a árvore robusta e frondosa, se nos primeiros anos da sua existência a deixarmos vegetar sem amanhã, em terreno estéril e árido?

A porta por onde se entra no santuário da Ciência é a boa educação primária.

O filósofo Cousin, mandado à Prússia pelo governo francês para examinar o estado do ensino público em aquele país, à sua volta declarou, no relatório que fez, que a França estava ainda atrasadíssima neste ramo. E acaso a França é inferior à Prússia em sábios e literatos? Não, por certo; mas sem dúvida o é nas instituições de ensino primário. Assim, entre os dois povos há uma grande diferença de instrução popular, e, por consequência, de moralidade.

A superioridade da Alemanha, em geral, sobre os outros países da Europa, no método de ensino primário é incontestável. Os resultados disto são:

Que os povos da Alemanha são os mais bem morigerados de todos, porque a instrução é o verdadeiro fundamento da moral.

Que as mudanças políticas, que exige o espírito do século, vão-se fazendo nos diversos estados da Alemanha sem convulsões, nem ruído, porque é o progresso dos males públicos quem os torna inevitáveis.

Assim, em países alemães onde ainda existe o absolutismo, este é mais de forma do que de essência; porque o povo, que sabe o que quer, olha para as cousas reais e não faz grande caso das teorias. Estas são para as escolas; o povo vive ao ar livre da praça pública. Enquanto as multidões estiverem em trevas, sejam as formas governativas quais forem, sempre haverá ou poderá haver tirania. Desta não livra a instrução superior: provam-no os reinados de Luís XIV, do Marquês de Pombal, de Pedro o Grande e de Napoleão.

As melhores instituições, quando o povo carece de *instrução necessária, ou que esta não está suficientemente generalizada, são muitas vezes apenas germes de perturbação, lançados na sociedade; porque geram necessidades que não podem satisfazer-se; repartem direitos e deveres, de que, por ignorância, o povo não faz apreço, ou a que falta por imoralidade. Tais instituições só então servem de enfraquecer os governos, obrigando-os a multiplicar leis, por isso mesmo que as não podem fazer executar, elas encontram, como observa Mr. de Girardin (de quem tomamos as ideias expandidas neste parágrafo), em algumas imaginações vivas, as ideias que uma população inteira devia insensivelmente absorver. Estas ideias fermentam e produzem uma explosão: é deste modo que as instituições, que produzem mais forças do que lhes é possível empregar, perecem pelo excesso delas, que são obrigadas a comprimir.*

Voltaremos, uma e muitas vezes, a este assunto, que consideramos como o mais importante de todos aqueles sobre que actualmente se pode falar ao público.

II. Instrução primária

Falámos já do mui grande e mui repreensível abandono em que, por tanto tempo,

se há deixado a instrução primária, atendendo-se tão somente à superior. O que dissemos é o grito da nossa íntima consciência, da consciência daqueles que sabem que a civilização aproveita mui pouco com os apuros da alta ciência, em comparação do que ganha com a difusão da luz intelectual no meio das multidões. Das multidões se tiram os eleitores, os jurados e as municipalidades, elementos principais da vida social. A ciência profunda, severa, aristocrata anda por aposentos de sábios e eruditos, e de lá não sai, porque fora como estranha e ininteligível fora desses recintos. A instrução necessária para a vida positiva, quer-se fácil e melhor de todas, como diz um célebre escritor francês: custa pouco e os seus resultados são sempre benéficos. Será, porventura, pão grosseiro, mas é abundante, e sustenta e avigora o maior número de entendimentos, sem produzir os funestos efeitos que produz frequentes vezes a instrução superior.

Com efeito, olhemos para as instituições destinadas a este género de ensino em Coimbra, Lisboa e Porto. Poder-se-á calcular afoitamente em 2000 alunos o número dos que entram anualmente nos diversos cursos superiores estabelecidos nos três pontos do reino; demos que, destes, apenas uma quarta parte chegue a cabo de seus estudos; suponhamos mais que, aos 30 anos, eles saem das aulas para entrarem no mundo, e que a vida de um homem regula por 60 anos; no fim de trinta, terão concorrido na sociedade 15 000 legistas, médicos, matemáticos, cirurgiões, alunos de comércio, etc., que, lançados no meio de uma população de 2500000 almas, não podem subsistir conjuntamente; o único recurso que restará à maior parte deles serão os empregos públicos, que não bastarão a todos. Daqui nascerão os ódios, os enredos, os queixumes e as revoluções e, para os menos audazes ou menos hábeis, a miséria e a desesperação.

Mas devemos, por estes motivos, acabar com o ensino superior, para só atendermos ao inferior? Não, por certo. Nós carecemos de legistas, de médicos, de matemáticos, de cirurgiões; carecemos até de criarmos estudos superiores novos; mas o que cumpre é não deixarmos torcer os destinos sociais de cada indivíduo. Siga a charrua o que nasceu junto dela; as artes e a indústria, o filho do artista e do fabricante; cuide o proprietário dos bens que seus pais lhe herdaram; mas nenhum destes seja doutor, só porque teve meios de cursar a universidade ou as outras escolas superiores. Para isto só queríamos a aristocracia... Mas de que aristocracia cuidais vós de que falámos? Da do nascimento? – Miserável opinião fora essa! – É a aristocracia da natureza, aquela que nem a tirania de reis nem tirania da plebe poderão aniquilar, e que, ainda: que o não pareça, em todos os tempos e lugares, dominará a sociedade. Mas esta nobreza não dá razão de si com pergaminhos velhos, dá-a com provas irrefragáveis, que cada indivíduo traz consigo mesmo, ou antes, estampada na sua alma. O tribunal destinado a julgar dessa nobreza é o estudo preparatório para os cursos científicos; é este tribunal que nós quereríamos severo e inexorável; é este tribunal que nós quiséramos cercado de terrores como os mistérios de Eleusis.

Assim não se atulhariam os cursos superiores de inteligências medíocres e até rudes, que muitas vezes são a vergonha da faculdade a que dizem pertencer. Assim, da instrução superior, em vez de se colherem os males que apontámos só se colheriam bens; enquanto a muitos indivíduos pouparíamos as funestas consequências de um género de vida para que poucos estão naturalmente habilitados, e que, pelo seu carácter especial, só quando forem poucos os concorrentes a ele poderá oferecer vantagens.

A muitos parecerá contradição o querermos restrições e embaraços nos estudos preparatórios para as faculdades científicas, ao mesmo tempo que queremos o derramamento da instrução inferior. Consistirá o erro destes em se persuadirem de que é a instrução primária e popular o que hoje se tem em conta disso no nosso país. Enganam-se. Sem exceptuarmos as escolas de primeiras letras, onde ainda se ensina a ler e escrever pelo método de há cinquenta anos, onde se aprende a gramática da própria

língua como caminho para ir estudar depois a língua de um povo que desapareceu inteiramente há mais de um milheiro de anos; sem exceptuar, numa palavra, coisa alguma do que se ensina à mocidade até aos dezasseis ou dezoito anos, atrevemo-nos a dizer que toda a educação intelectual é dada como introdução a mais elevados estudos. Semelhante ensino tem só uma tendência individual; diz só respeito ao sujeito que o recebe, porque só ele daí poderá tirar proveito; e isto não é a instrução popular: esta dirige-se a fazer de qualquer homem, siga que profissão seguir, um cidadão ilustre e útil, não só a si, mas também aos seus semelhantes e à Sociedade. O oficial de qualquer ofício mecânico, o artista, o lavrador, o caixeiro, o soldado, homens destinados às letras e às ciências, todos, sem excepção de pessoa, a devem receber. É esta uma obrigação social da infância e mocidade, como na virilidade o é pagar tributos, ser soldado, jurado, ou sofrer outro qualquer dos encargos públicos.

Tal é a face por onde principalmente encaramos a instrução primária, posto que dela também resultem vantagens individuais. Mas é isto o que nós temos? De que serve ao comum dos homens o latim e o grego das selectas, os tropos de Quintiliano, a Filosofia caquética de Genovesi ou de Heineck? – E que temos por essas aulas menores em todo o Portugal senão esta forragem, de que, dez anos depois de a ter metido na cabeça, ninguém se lembra, salvo de traduzir gaguejando algum trecho de latim ou grego, traduzido e impresso em línguas vulgares de há muito tempo? – Será isto instrução popular? Estamos convencidos de que não.

Já se vê que consideramos a instrução inferior dividida em duas partes distintas: os preparatórios para a instrução superior e a instrução comum e popular. Disso trataremos em subseqüentes artigos.

III. Instrução preparatória

«Quem quer que negar que o grego e o latim sirvam para formar estadistas, fabricantes, médicos, etc. – conte com ser alcunhado com os nomes de espírito quimérico e de homem paradoxal.» Mill

Dividimos em um artigo antecedente, a instrução inferior em duas classes –os preparatórios para estudos superiores e o ensino popular, *ou*, antes, social. Este não existe em nosso país; aquele existe, mas sem e satisfazer aos seus fins e às necessidades do século: mais como um monumento do passado, do que como uma instituição do presente.

Que a instrução social, a instrução conveniente para a mocidade de todas as classes não existe, vimo-lo no artigo antecedente e melhor o veremos quando dissermos no que esta deve consistir, comparando-a com o que realmente há. Agora trataremos do estado da instrução, que se olha como fundamento para o estudo das ciências ou faculdades superiores, dessa educação literária a que vulgarmente se dá o nome de preparatórios.

Uma criança destinada a frequentar a universidade, sai da escola, onde aprendeu a ler, escrever e os rudimentos da aritmética, tudo, comumente, mal, e entra o logo para a aula de latim. Três anos, de ordinário, na época da vida a mais apta para os estudos que requerem o uso da memória, se gastam com o desta língua, que, no fim de cada curso de dez estudantes, um fica sabendo, e esse mesmo imperfeitamente. Três anos da juventude, gastos em aprender mal latim, é uma calamidade que o pobre mancebo então

não conhece, mas cujos efeitos sente no futuro. Dizia um escritor francês: – *le latin perd la France*. Não diremos que o latim perde Portugal, mas talvez ajude. Quantas coisas úteis se aprenderiam nesse meio tempo, até como introdução ao estudo de ciências maiores! – Mas passe embora o latim, contanto que não leve consigo tão larga porção de vida. Nem nos digam que todo esse tempo é necessário: o grego ensina-se em um ano, e o grego é muitíssimo mais difícil que o latim. Sabemos que nos podem opor que o grego se aprende *pró-forma*, e que os estudantes sabem tanto grego no fim do ano em que lho ensinam como no princípio. Concedemos; mas, aqui entre nós, não poderia fazer-se o mesmo ao latim? – Falemos, porém, a sério: o que vem a ser todos estes latins e gregos das aulas? – Decepções e misérias.

O estudo do latim é coisa santa e boa; mas o estudo do latim por tudo e para tudo, e ensinado por métodos rançosos, quando se podia ensinar melhor e em menos tempo; quando as pessoas que são encarregadas da educação literária da mocidade sabem, ou devem saber o que sobre isto se tem escrito na Europa, é o que não podemos sofrer. Longe de nós a ideia de banir inteiramente as línguas que, ainda no século XIX, se chamam exclusivamente eruditas, não sabemos porquê. Queremos que se estudem e cultivem e que, se possível for, haja quem saiba grego como Aquiles Estaço, ou latim como o bispo Osório; porém não que se considerem estas línguas como elementos necessários sem os quais se não pode ser abalizado em nenhum género de ciência.

Que obra notável, grega ou latina, haverá em matemática, por exemplo, que não esteja vertida em alguma das línguas vulgares? E com que necessidade perderá o geómetra uma boa parte da vida a estudar duas línguas que de nenhuma utilidade lhe servem?

As línguas mortas devem entrar como material em curso de boas letras, necessário onde houver estudos bem assentados, e que em Portugal não existe.

As línguas mortas são precisas ao teólogo, mas profundamente sabidas: o grego e o hebraico são as línguas dos escritos fundamentais da fé, e uma boa exegese não pode existir sem que haja conhecimento delas; porém o modo porque as ensinam entre nós é somente ridículo. E examinai a maior parte dos nossos doutores de Teologia, e vereis o que eles sabem da língua santa e da grega.

Falemos da Retórica e Poética.

A Retórica e Poética ensinada nas nossas aulas tem um tal carácter escolástico, é rodeada de tal aridez, que nunca será capaz de formar nem um grande orador, nem um poeta, antes contribuirá para destruir toda a seve do engenho. No século actual, em que a literatura não é tanto uma glória individual como nacional, o génio poético deve ser desenvolvido pelo ensino; mas isto só se alcançará com a fundação de um curso de boas letras. Por outro lado, a eloquência nos governos representativos é necessária ao magistrado, ao advogado e a todo aquele que, pela sua situação no mundo, pode vir a ser ou par ou deputado; mas será o decorar as definições das figuras e tropos quem nos dará oradores? – Mal pode a Retórica que hoje se ensina formar um orador sagrado, cuja eloquência chamaremos (em nosso entender com propriedade) de convenção; mas nunca o orador das câmaras ou dos tribunais onde, quando se regeneram leis, instituições, ideias, é necessária a impetuosidade, a concisão, a lógica, mais do que os exórdios, as divisões, as perorações e mais bitolas oratórias. A eloquência deve ser conduzida (porque o orador nasce e não se faz) nos cursos de literatura, onde se proponham os modelos, onde se façam observar os meios que empregaram os grandes oradores para saírem com o seu intento, aonde sejam mais conhecidos Cícero e Demóstenes do que Quintiliano e Barbosa.

A oratória que hoje se ensina produzirá talvez *retóricos* e pregadores, homens

que *professem* ou ensinem, sem contradição, e ouvidos com respeitoso silêncio; mas não oradores que rebatam extemporaneamente os seus adversários, que subjuguem aos pés da razão uma assembleia legislativa ou um tribunal de justiça.

Dos nossos cursos inferiores de Filosofia íamos a dizer muito; mas lembrou-nos que este jornal corre por diferentes partes da Europa. Quem sabe onde nós estamos neste ramo e onde vão as outras nações, avaliará os motivos do nosso silêncio. Ao menos as queixas que fazemos acerca do estudo das línguas mortas e da retórica, fazem-se também em outros países, se exceptuarmos alguns estados da Alemanha.

O vício essencial da nossa instrução preparatória é, primeiro que tudo, ser exclusiva: quem quiser receber uma intelectual sem chegar à universidade, que pode aprender? Latim e grego, retórica, uma coisa denominada filosofia, e olhar para as figuras geométricas de Euclides. Fora disto nada existe, porque as aulas de outra espécie, estabelecidas em Lisboa e no Porto, são apenas locais e não podem realmente ser contadas senão como institutos particulares.

O segundo defeito da instrução preparatória, em que está cifrada toda a nossa instrução inferior, é o não ter ligação nem com o passado, nem com o presente, nem com o futuro; o não ter conexão com coisa nenhuma deste mundo; o ser dispendiosa, sem ser produtora; o gastar muito tempo sem algo determinado; o não ensinar, enfim, ao que a recebe, senão aquilo que não importa lhe esqueça, mas que é *vergonha* não ter aprendido.

Suponhamos um lavrador, um negociante, um proprietário, um fabricante, abastados, que mandam seus filhos às aulas estabelecidas no seu distrito. Depois de sete anos, eles voltam à casa paterna, à vida civil: sabem latim, grego, retórica, e o seu Genuense; mas o filho do proprietário não sabe aumentar um ceitel ao valor das suas propriedades; o lavrador nem conhece a relha de um arado; o do fabricante ignora os melhoramentos que há a fazer no ramo da indústria que lhe dá o pão; e o filho do negociante pode dar quinaus ao seu pároco sobre a sua erudição, mas não conhecerá quais são os géneros que importa ou exporta o seu país ou a sua província, nem será capaz de redigir, talvez, uma carta, porque uma das coisas que não aprendeu foi a própria língua.

É por isto que tantos afluem às grandes cidades em busca de empregos; é por isto que a Universidade se vê atulhada de engenhos rudes, e que ali gastam, entregues muitas vezes à dissolução, a substância da fazenda paterna, e que, se alcançam os graus das diversas faculdades, morrem depois na obscuridade e na miséria. Até os bons espíritos, os engenhos agudos, tendo passado grande porção da vida separados dos interesses do mundo, quando voltam a este, nem o entendem, nem são por ele entendidos. Então, se Deus lhes concedeu a onipotência fatal do génio, da audácia e de uma constância de bronze, eles revolvem a Sociedade; se não, a sociedade os esmaga. Nos países e nos tempos da escravidão, a república das letras, separada dos interesses materiais da vida civil, era uma necessidade. Então cumpria que o mundo das ideias se conservasse puro das abjecções e tiranias que grassavam pelo mundo das realidades. Era dali que deviam sair as mãos que erguessem os povos do lodo, e o raio que fulminasse os tiranos. Mas hoje a ciência e a erudição entre as nações já livres deve ser ligada com a existência real, servir aos progressos da civilização geral, aplicar-se aos factos; e não é de certo, dando à mocidade uma educação intelectual, em nada conexas com o estado actual da Sociedade, que se alcançarão esses fins.

Em que aulas inferiores é a mocidade instruída acerca das ciências políticas e morais, e preparada, como entre os gregos e romanos, para a prática das virtudes públicas e para exercer os direitos ou cumprir os deveres do cidadão. Saímos das escolas sem entendermos a religião, sem regras de vida civil. Sem conhecermos as leis, os costumes, os usos do nosso país, e sem uma única ideia assentada e exacta acerca dos

homens e das coisas. O mundo físico desconhecemo-lo tanto como o moral, e, por consequência, não percebemos uma só das relações que unem ambos. Numa palavra, ignoramos tudo o que há no globo em que habitamos e no Universo que nos rodeia.

E será esta a educação intelectual que convenha ao século em que vivemos e às formas sociais que nos regem?

HERCULANO, ALEXANDRE, *Composições Várias*, pp. 33-51

ACTIVIDADES DE CONTROLE DA APRENDIZAGEM

I. Questionário

1. Qual o sentido geral da evolução educativa em Portugal desde a revolução de 1820 à implantação da República?

2. Quais os principais contributos pedagógicos dos pensadores nacionais no campo da educação ao longo do século XIX, designadamente, os de Alexandre Herculano, Almeida Garrett, Antero de Quental, Adolfo Coelho, João de Deus e António Feliciano de Castilho.

BIBLIOGRAFIA

(Leituras complementares/ Actividades de mediação)

- BÁRBARA, A. Madeira, *Subsídios para o estudo da educação em Portugal da Reforma pombalina à 1ª República*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1979, pp. 33-83.
- CARVALHO, Rómulo de, *A História da Educação em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988, pp. 485-650.
- FERNANDES, Rogério, *O pensamento pedagógico em Portugal*, Instituto de Cultura Portuguesa/M.E.C., Lisboa, 1988, pp. 93-123.
- ROCHA, Filipe, *Fins e objectivos do sistema escolar português. I – Período de 1820 a 1926*, Paisagem Editora, Porto, 1984.
- TORGAL, Luís Reis, e VARGUES, Isabel Nobre, *A Revolução de 1820 e a instrução pública*, Paisagem Editora, Porto, 1984.



7. A educação e a pedagogia de meados do século XIX a meados do século XX.

7.1. As “*escolas novas*” e o Movimento da Educação Nova.

- a) Na Europa e no Mundo
- b) Em Portugal.

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

“Foi perante o alargamento da escola a novas classes sociais e como reacção aos processos brutais e anticientíficos utilizados no ensino que, nos finais do século passado, princípios do actual, nasceu a corrente conhecida por "Escola Nova" (...). Este movimento inspirou decisivamente tudo o que se passou a nível do ensino no século XX". Eduardo Reizinho

"Em que consiste pois este espírito da educação nova ? [...] Quando, sem estar penetrado desse espírito, um professor se serve de um dos métodos ou técnicas dependentes da educação nova, fá-lo em seu proveito pessoal. Para ele trata-se de melhorar e mais frequentemente de facilitar o seu trabalho e obter assim nesta ou naquela disciplina resultado que, além de superiores, lhe darão menos trabalho. Permanece, porém, no primeiro plano de actividade educacional em relação à qual ele é o motor e a educação a sua missão. De modo algum a classe de que se encontra encarregado muda de fisionomia; é sempre constituída por um professor que ensina, forma e prepara e que tem à sua frente os alunos que são ensinados, formados e preparados. (...) é o oposto da educação nova tal como a considerámos na linha de princípios proclamados por Rousseau". Roger Cousinet

"(...) perigosa é ainda a existência dos «falsos amigos» da educação nova que, tendo conservado intacto o espírito da educação de outrora, se servem de um certo número de processos novos colhidos aqui e ali para manter este espírito como auxílio numa missão a que aliás nenhuma modificação trazem. É assim que este ou aquele professor divide os alunos em várias equipas, dando a cada uma um exercício gramatical ou de história depois do que afirma convictamente que introduziu o trabalho de grupo na sua aula. Há um outro que intercala a sua exposição com perguntas contínuas e pensa estar a utilizar um método activo. Um outro introduz um exercício de expressão "livre" num determinado dia e hora. Há ainda quem organize um passeio escolar com um programa de observação rigidamente fixado de antemão e confere a este exercício imposto o nome mais pomposo e mais do "tipo educação nova" de estudo do meio. E, como estes, poderíamos citar muitos mais exemplos. Se nos quiséssemos dar ao trabalho de elaborar a lista de erros cometidos em nome da educação nova, teríamos de dispor de muito tempo para o fazer". Roger Cousinet

TEXTO

SIGNIFICADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NOVA

Poder-se-ia, remontando ao passado, encontrar antepassados longínquos da Educação Nova até mesmo na Antiguidade, com o método socrático que pretendia que os indivíduos buscassem a verdade pelos seus próprios meios, e passando por Rabelais, Montaigne, pelo movimento da Renascença e pelos inovadores dos séculos XVII e XVIII.

Mas, para nos referirmos à época contemporânea basta verificar que, paralelamente à evolução económica, social e política, à aspiração democrática, à luta para materializar os ideais de liberdade, de igualdade, de fraternidade universal e de paz que transformam o nosso mundo, a educação tinha de evoluir e de se adaptar a essas aspirações e necessidades novas, passando a fazer parte dos costumes, se tal lhe fosse exigido.

É esse movimento, nascido no plano teórico com J.-J. Rousseau – reconhecidamente, o primeiro teórico dessas concepções – e que se desenvolveu, em princípio, pela acção meritória de pioneiros isolados e corajosos, difundido posteriormente na prática escolar e até nas normas familiares, que se denomina Educação Nova.

Noutros países recebeu o nome de «Educação Progressiva». E talvez essa designação exprima melhor o seu profundo significado histórico, na condição de não se perder de vista a sua intenção democrática e social e de continuar a servir-se dos novos conhecimentos e processos que a história é fértil em lhe trazer e, em particular, hoje, os dados fornecidos pela psicologia, pela sociologia e pela ciência pedagógica tomada no seu conjunto.

Mas também se torna necessário definir que, na superabundância das novas iniciativas, na difusão aventureira e inorgânica dessas ideias, muitas vezes se tomam por Educação Nova práticas que mais não são do que caricaturas abusivas e falhas de verdadeiro sentido pedagógico.

Frequentemente isso conduz – para lá da falta de informação e de preparação dos pais no tocante às funções essenciais – a pensar-se que praticar a Educação Nova, ser um pai *à la page*, é fazer tudo ao contrário do que se fazia até então. Ora, a autodisciplina, a verdadeira liberdade, não são exactamente a ausência de disciplina, o mero «deixa andar», que só conduzem à anarquia; do mesmo modo, o método activo da redescoberta não consiste em abandonar a criança a si própria. Essa lógica do «sim» e do «não», esse movimento pendular que faz negar todo o valor da memória para, alguns anos mais tarde, voltar a descobri-lo, são absolutamente infecundos e indignos de espíritos esclarecidos.

É preciso reconhecer, finalmente, que se os pioneiros criadores foram grandes, os seus discípulos nem sempre tiveram a inteligência de continuar a obra de criação dos seus mestres e que eles se fixam, frequentemente, numa imitação servil e em atitudes estereotipadas e dogmáticas. Ora, todo e qualquer método assim utilizado mecanicamente acaba por ser uma receita sem mais valor do que os métodos antigos.

*

Julgo serem perigosas as atitudes de pura oposição, de dogmatismo, bem como as visões demasiado parciais, É já tempo de a Educação Nova proceder a uma harmonização dos seus princípios e a uma visão global dos seus fins, de definir, finalmente, o seu verdadeiro espírito, que não reside nem nesta técnica nem naquele método particular, mas sim nessa enorme vontade de adaptação aos recursos oferecida pelo desenvolvimento das artes, da ciência e da técnica, e a um destino cada vez mais humanizado da sociedade. Para tal, talvez seja vantajoso passar em revista a história da Educação Nova.

A INSPIRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOVA: J. -J. ROUSSEAU

Talvez J. -J. Rousseau, que tanto inspirou os inovadores, se tenha prestado à confusão pelo carácter oponente, voluntariamente paradoxal, apaixonado, que deu à sua obra *Émile*, «romance pedagógico» – como alguns afirmam – ou origem de visão profética do que será a psicologia da criança, do ser em evolução, da genética? É, em todo o caso, a obra que determinou a reviravolta histórica nas concepções da educação, na atitude em relação à criança, tal como de 1789 e da invenção da máquina a vapor – pouco antes de 1789 – data o início das transformações que não cessaram de actuar nos campos da política e da economia.

Conhece-se bem o sucesso universal desse livro, que valeu ao seu autor ser condenado ao exílio em Genève. Conhece-se pior o que dele se pode extrair na prática, talvez porque seja lido incompleta ou deficientemente. Dado que conheço poucos artigos ou obras que, após terem elogiado as perspectivas geniais de determinadas teorias do autor, não o acusem, finalmente, de haver arquitectado uma teoria puramente utópica e impraticável; ou então ele é lido parcialmente, sendo retida apenas uma parte do seu pensamento, caindo no esquecimento tudo o que ele escreveu em outras obras não menos importantes.

«Comecem por estudar melhor os vossos alunos; porque, seguramente, não os conhecem», escreve ele no prefácio. «Eis o estudo a que me apliquei mais, para que, quando todo o meu, método for quimérico e falso, se possam sempre aproveitar as minhas observações.» É, pois, o estudo do que é a criança antes de ser homem, da sua natureza, das suas capacidades, dos seus interesses, das melhores motivações e métodos a utilizar para o formar verdadeiramente, que ele empreendeu. É preciso conhecer a apresentação sistemática que um Claparède fez das suas ideias na *Educação Funcional* para se sentir o que ainda há nele de positivo e válido nos tempos que correm.

A ideia de uma psicologia da criança diferente da do adulto, mas não dissociada dela, como alguns pensam, de uma educação adaptada à criança e à sua evolução, às suas capacidades, necessidades, interesses, etapas a respeitar – pedagogia activa que leva a criança, não a receber, mas a formar ela própria os seus conceitos, a construir o seu saber, a apoiar-se sobre a sua experiência, sobre o que há de aproveitável na sua natureza, e muitas outras ideias respeitantes ao futuro, estão patentes em *Émile* e inspiraram, segundo ele, vários outros pensadores, como Kant, ou praticantes, como Basedow, na Alemanha, no seu, *Philanthropinum* (1774), ou ainda Pestalozzi, na Suíça, na sua escola de Yverdon inaugurada em 1805, na preocupação democrática de contribuir para «o progresso intelectual e moral dos menos favorecidos», de todos aqueles que, até então, não tinham tido, de facto, direito a uma verdadeira educação.

OS PRIMEIROS PIONEIROS: A TENDÊNCIA LÍRICA E CONTESTATÁRIA

Foi por alturas de 1850 que, emergindo do romantismo inicial, surgiram os primeiros protestos contra a utilização que, durante séculos, tinha sido feita pelas gerações adultas. A verificação das deficiências, digamos mesmo dos efeitos nocivos da educação tradicional, ou a consciência profunda das novas necessidades, às quais deveria corresponder uma educação mais respeitosa da criança, responsabilizando a criança, «homem de amanhã», pelas suas ideias e sonhos, conduziu à revolta violenta contra o sistema estabelecido, fazendo surgir a intenção, cada vez mais frequente, de se tomar uma posição activa perante tudo o que anteriormente se fazia. Contra o adestramento, a dependência indiscutível da criança e do adolescente ante regras e valores impostos pela sociedade adulta à geração que desponta, a transmissão passiva do saber e das ideias apresentadas como eternas, proclamam-se os direitos da criança, o apelo à liberdade e à sua espontaneidade, a confiança na sua natureza; tem-se, assim, o sentido de uma evolução necessária.

Estas intenções idealistas e subjectivas, embora semelhantes na sua inspiração, são bastante diversas nas suas aplicações. Por outro lado, elas atingem apenas um reduzido número de alunos, sendo aplicadas frequentemente em escolas particulares e, portanto, reservadas às crianças mais ricas. Por vezes, é, pelo contrário, a criança oriunda das camadas modestas, muito pobres, que se retende atingir. Em qualquer dos casos, trata-se sempre de «libertar» a criança, de a deixar «expandir-se sozinha, ganhar confiança na sua natureza. Como reacção contra o meio técnico e a vida moderna, tão pouco adequados às crianças, as escolas são instaladas no campo e num ambiente natural.

É Tolstoi quem proclama na Rússia que a «criança é a primeira imagem da harmonia; na criança que vem ao mundo são, o equilíbrio entre o belo, a verdade e o bem é perfeito», Em 1858, cria na sua escola de Yasnaia-Poliana este programa de liberdade, de educação e formação do carácter, do sentido do belo e do bem, para ele superior a qualquer forma de instrução e ciência.

É na Áustria, Ellen Key convencida – como ela diz no seu livro *O Século da Criança*, que, em seis anos, foi editado 64 vezes – de que «quando o pai vir na criança o filho do rei a quem deverá servir fielmente, aquele terá adquirido todos os seus direitos». Confiante numa liberdade e num individualismo totais, ela pensa que não há senão que deixar que, lenta e tranquilamente, a natureza se ajude a si própria».

Mas, simultaneamente ou mais tarde, viriam a surgir, em alguns países mais do que em outros – por exemplo, na Inglaterra e na Alemanha –, tendências para a socialização da criança, ensinando-a a viver com os outros, a trabalhar com os outros, a formar o seu carácter, a organizar a escola em sistema comunitário de trabalho com monitores, chefes de classes e de escola, à semelhança de uma «monarquia constitucional ou de uma democracia militar», ou seja, à imagem de um mundo ideal que se antevia.

Todas estas ideias, fortes na contestação, apresentavam-se como afirmações isoladas e correspondiam a preocupações ou inspirações individuais dependentes do carácter ou da sensibilidade particular dos seus autores.

AS TENTATIVAS DE ALARGAMENTO E DE COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO NOVA

Vê-se que a Educação Nova nasceu primeiramente da intenção e da acção individual de pioneiros que sentiam profundamente as deficiências da educação estabelecida, ou as novas necessidades de um mundo mais justo, mais humano, em que

todos os indivíduos teriam direito a desenvolver plenamente todas as suas potencialidades, em que a infância e a juventude teriam um verdadeiro lugar e não esse estado de adultos incompletos, inteiramente dependentes, submetidos à autoridade absoluta, à obediência servil que talvez conviesse à civilização passada mas que deixou de ser apanágio de uma sociedade democrática, feita de liberdade, de responsabilidade e de disciplina consentida.

Esses pioneiros eram teóricos ou homens de acção que tiveram a coragem de se rebelarem contra os costumes estabelecidos. Mas os realizadores que queriam fazer passar as suas ideias à realidade limitavam-se a ver, como todos os homens de acção, uma parte do que era necessário fazer. Os seus excessos – como os da Escola de Hamburgo, que se manteve libertária até ao fim e criou «repúblicas de crianças» – foram úteis e fecundos. É o que se pode chamar o período individualista, idealista e lírico da Educação Nova.

Veio em seguida a idade dos sistemas, o de Decroly, Montessori, Kerchensteiner, Dewey, Washburne, Ferrière, Dottrens, Cousinet, Freinet, que, baseando-se em observações mais largas e mais seguras, tentaram estabelecer sistemas educativos completos, apoiados em técnicas e métodos precisos e mesmo em concepções mais elaboradas do homem e dos fins educativos. Esses sistemas não ficaram menos isolados e, pelo menos aparentemente, mais opostos, pela própria precisão que proporcionaram aos técnicos.

Sentiu-se, contudo, a necessidade de confrontar essas práticas e essas intenções, o que constituiu a terceira etapa. Em 1899, por iniciativa de Ferrière – o apóstolo suíço da E. N. – foi criado, em Genève, o *Gabinete Internacional das Escolas Novas*, encarregado de estabelecer a sua lista, de criar laços entre as escolas e de recolher e difundir os resultados obtidos. Em 1921, em Calais, foi fundada a *Liga Internacional da Educação Nova*, que reúne grupos nacionais, como o *Grupo Francês de Educação Nova* e que, de três em três anos, organiza congressos internacionais.

Mas as etapas sucessivas desse movimento testemunham uma diversidade e uma evolução constantes. Em 1912, define-se a escola nova como «um internato familiar situado no campo, onde a experiência pessoal da criança está na base da educação intelectual com recurso aos trabalhos manuais (escola do trabalho) e da educação moral pela prática da autonomia dos alunos».

Definiram-se os *30 pontos característicos da E. N. (...)*.

MIALARET, Gaston, (Org.), *Educação Nova e Mundo Moderno*, Ed. Arcádia, Lisboa, 1971.

TEXTO

Os 30 princípios da “Educação Nova”

ORGANIZAÇÃO GERAL

1. A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática que se propõe servir de sugestão às escolas oficiais. Baseia-se na psicologia da criança e nas condições da vida moderna.

2. A Escola Nova é um internato de atmosfera tão familiar quanto possível, só esse meio sendo capaz de realizar uma educação integral.
3. A Escola Nova está instalada no campo, meio natural mais são e mais rico do ponto de vista educativo; na proximidade da cidade, todavia, quando se trata de adolescentes, de maneira a facilitar a sua educação estética.
4. A Escola Nova agrupa os alunos em pavilhões, de 10 a 15 ao máximo, sob a direcção de um casal de educadores.
5. A Escola Nova pratica, a maioria das vezes, a coeducação que prepara casamentos são e felizes.

EDUCAÇÃO FÍSICA E HIGIENE

6. A Escola Nova deve ter por dia ao menos uma hora e meia de trabalhos manuais que tenham uma utilidade prática e educativa.
7. A marcenaria, a cultura do solo, a criação de animais, são as modalidades mais desejáveis dessa actividade manual por causa do seu maior valor, sob todos os pontos de vista.
8. A Escola Nova deve dar às crianças a possibilidade de executar trabalhos livres, adaptados à individualidade de cada um.
9. A Escola Nova assegura a cultura do corpo pela ginástica natural.
10. A Escola Nova pratica viagens a pé ou de bicicleta, com acampamentos debaixo de tendas e cozinha ao ar livre; esses elementos visam, ao mesmo tempo que a educação física, a iniciação à geografia e à vida social.

FORMAÇÃO INTELECTUAL

11. A Escola Nova desenvolve o juízo mais que a memória, visando a cultura geral: esta é baseada no método científico, na exploração do meio e na leitura pessoal.
12. A Escola Nova encara a especialização espontânea e depois reflectida, ao lado da cultura geral.
13. A Escola Nova baseia o seu ensino sobre os factos e sobre as experiências; na natureza, nos organismos humanos.
14. A Escola Nova recorre à actividade pessoal do educando pela associação do trabalho concreto ao estudo abstracto, pela utilização do desenho como auxiliar das diversas disciplinas.
15. A Escola Nova estabelece um programa partindo dos interesses espontâneos da criança.
16. A Escola Nova recorre ao trabalho individual que consiste numa investigação, quer entre os factos, quer nos livros, nos periódicos e que consiste numa classificação segundo a ordem lógica.
17. A Escola Nova faz apelo ao trabalho colectivo que consiste numa disposição ou elaboração lógica em comum de documentos particulares.
18. Na Escola Nova o ensino propriamente dito é limitado à parte da manhã.
19. A Escola Nova trata apenas uma ou duas matérias por dia.
20. Na Escola Nova tratam-se poucas matérias por mês e por trimestre, adoptam-se horários individuais e agrupam-se as matérias segundo o avanço dos alunos.

FORMAÇÃO MORAL, SOCIAL E ESTÉTICA

21. A Escola Nova forma, em certos casos, uma república escolar onde se desenvolve gradualmente o juízo crítico e o sentido da liberdade.

22. Na Escola Nova procede-se à eleição democrática dos chefes, sendo assim os professores libertos de toda a parte disciplinar.
23. A Escola Nova reparte entre os alunos os cargos sociais.
24. Na Escola Nova as recompensas e as sanções negativas consistem em colocar o aluno em condições de melhor atingir o fim considerado como bom.
25. A auto-emulação substitui a emulação entre os alunos.
26. A Escola Nova deve apresentar uma atmosfera estética e acolhedora.
27. A música colectiva, o canto coral e a orquestra fazem parte da educação estética.
28. A educação da consciência moral consiste principalmente, nas crianças, em narrações moralizadoras, em reacções espontâneas.
29. A maioria das escolas nova observa uma atitude religiosa sem sectarismo e praticam a neutralidade confessional.
30. A Escola Nova prepara não só o futuro cidadão em vista da Nação, mas também em vista da Humanidade.

Definição oficial de “Escola Nova”

“A Escola Nova é um internato estabelecido a nível familiar no campo, e onde a experiência da criança serve de base à educação intelectual pelo emprego adequado dos trabalhos manuais e à educação moral pela prática de um sistema de relativa autonomia dos alunos”. (Adolphe Ferrière)

Extraído de: PLANCHARD, Émile, *Introdução à Pedagogia*, Coimbra Editora, Coimbra, 1979, pp. 193-199.

<p>7. A educação e a pedagogia de meados do século XIX a meados do século XX 7.2. A pedagogia de Célestin Freinet e a Escola Moderna</p>



ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"Todos os dias a experiência conduz Freinet à mesma conclusão: o ensino ministrado à maneira tradicional, que exige da criança uma atitude passiva e amorfa, não tem o menor resultado. É claro que Freinet explica esse malogro pelas suas insuficiências como educador. Sabe perfeitamente que, se tivesse uma voz forte e bem timbrada, um olhar firme, uma presença física imponente (...)" Élise Freinet

"Através do contacto com as crianças, das relações de franca e simples camaradagem que mantinha com elas, tinha compreendido definitivamente que precisava de colher na própria vida das crianças os novos elementos para o seu trabalho pedagógico e apoiar-se nos seus interesses mais profundos para satisfazer aquela sua necessidade de actividade (...)" Célestin Freinet

"(...) não se poderia empregar a expressão "método Freinet", a não ser por abuso de linguagem. Freinet insistiu sempre em definir a sua obra como um movimento e não como um catálogo de princípios e de pormenores técnicos (...)" Roger Gilbert

"[Freinet] era adepto dos "métodos naturais": a aprendizagem, tanto quanto possível, deve estar espontaneamente ligada à iniciativa dos alunos e aos seus trabalhos práticos; as matérias não devem ser introduzidas friamente, como corpos de teorias acabados e sistematizados, apresentados numa linguagem frequentemente estranha aos alunos, fora dos seus entusiasmos diários e das suas interrogações". Eduardo Reizinho

TEXTO

Talvez Freinet tivesse suportado melhor a acção deplorável da defeituosa instalação escolar e da pobreza, talvez se tivesse adaptado menos mal aos processos tradicionais que o Director tanto elogiava, se não tivesse existido o grave problema de uma saúde comprometida. Sentia uma imperiosa necessidade de procurar outras soluções válidas para o seu caso e para as personalidades cujas respectivas particularidades ia aprendendo a conhecer. Muito naturalmente, sem ambição nem preconceitos, tentou adaptar um ensino livre de formalismos às suas possibilidades físicas limitadas e às reacções dos seus pequenos alunos. Dia a dia, foi improvisando, comparando o seu comportamento com o dos alunos.

Viu logo sem dificuldade que, por exemplo, as lições tradicionais que, por impossibilidade respiratória, não podia dar convenientemente, eram tão cansativas para os alunos como para ele próprio. Quando dispunha na secretária o material que tinha preparado para uma lição qualquer sobre objectos, as crianças ficavam atentas, cheias de curiosidade, na expectativa de uma espécie de exibição de prestidigitador. Mas, logo que começava a explicação e que era preciso impor o silêncio para dar a lição e ao mesmo tempo manter a disciplina, o esforço era de tal ordem, que o professor tinha de se dar por vencido e o mesmo acontecia à curiosidade insatisfeita dos seus alunos decepcionados.

Mas que fazer então numa aula, se se está impossibilitado de dar as lições ? Não se pode passar o dia inteiro a ler a cartilha, a fazer cópia e a escrever algarismos no caderno. Aliás, as crianças são rebeldes a estas actividades que envolvem uma imobilidade física e mental. Elas acabam por se enervar e o professor por se impacientar. Todos os dias a experiência conduz Freinet à mesma conclusão: o ensino

ministrado à maneira tradicional, que exige da criança uma atitude passiva e amorfa, não tem o menor resultado. É claro que Freinet explica esse malogro pelas suas insuficiências como educador. Sabe perfeitamente que, se tivesse uma voz bem timbrada, um olhar firme, uma presença física imponente, haveria a hipótese de o dinamismo próprio de um ser saudável dominar a situação. Mas dominar a situação não é resolver o problema educativo. Ali bem perto, na sala em frente, o director enfrenta a indocilidade das crianças com berros, reguadas na mesa, linhas para escrever, verbos para copiar e, por vezes, com a expulsão violenta de algum indesejável para o meio do corredor... Mas nem assim é bem sucedido.

Pôr o problema, reconhecer as suas dificuldades, aperceber-se dos dados que o tornam assim tão complicado, não é obrigatoriamente arranjar-lhe uma solução ideal. O papel de camarada-educador que Freinet escolheu nem sempre se concilia com as exigências dos programas e o rigor dos horários. Depois dos momentos de relaxamento amigável, é preciso retomar uma atitude rígida, dominar o rebanho e regressar aos deveres escolares sempre decepcionantes para todos.

Esgotadíssimo fisicamente e face às dificuldades praticamente insuportáveis que surgem quotidianamente, Freinet decide preparar-se para concorrer ao lugar de inspector primário. Passará assim a ter o espírito mais ocupado e poderá levar uma vida menos sedentária vivendo junto das crianças de quem já aprendeu a gostar. Informa-se do programa e contacta pela primeira vez com o pensamento dos homens que ao longo dos séculos dominaram a pedagogia.

Até agora, tinha apenas uma vaga ideia sobre Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Rousseau, dos quais não se tinha podido abeirar por ter saído precipitadamente da Escola Normal. Descobre nesses pioneiros uma segurança e um vigor que contrastam estranhamente com a psicologia intelectualista e abstracta dos autores incluídos no programa dos autores incluídos no programa do curso para inspectores. Decide-se a tragar a purga dos tratados de Spencer, William James, Wundt, Ribot, mas é com verdadeiro prazer que se detém na companhia de Gargântua e Pantagrue e, sobretudo, na companhia desse admirável homem que é Pestalozzi, cujas temeridades o dominam por completo.

O que vai melhorando são as suas relações com os alunos a nível escolar. Como sabe que um dia irá deixar a sua turma, parece apegar-se ainda mais aos alunos, abeirando-se deles para os ver viver, esforçando-se por ser indulgente, por estar atento aos desejos expressos por cada um deles, procurando antes de mais compreender, ajudar. Essa atitude espontânea traz-lhe todos os dias algumas alegrias que tornam mais suportável a sua vida de enfermo e o levam cada vez mais à compreensão profunda da criança. Também tem menos escrúpulos com o cumprimento do horário, com a obediência ao programa e, pouco a pouco, fora dos caminhos usuais, vai adoptando um novo comportamento face aos problemas pedagógicos da vida habitual da turma.

*

É Joseph, o amigo dos bichos, quem conduz resolutamente Freinet a uma reconsideração permanente do problema pedagógico. Acabado o recreio, com a apitadela do director, as duas turmas formam para regressar às aulas; e, enquanto a coluna se põe em marcha, Joseph, que vinha atrás, sai a correr da forma [fila] e vai ajoelhar-se diante de um muro. Esquadrinha as velhas pedras com o olhar ávido. O director já desapareceu no corredor. Intrigado, Freinet observa Joseph que, com gestos devotos, eleva os braços para a parede, à altura dos olhos.

– Joseph !

Não dá resposta. O nosso noviço está na celebração da missa...

– Joseph !

Então o pequeno volta para o professor o seu rosto preocupado e faz um gesto apressado, que é simultaneamente uma ordem imperiosa para que ele se cale e espere:

– Chiu ! Vou já, vou já ! Entra, já vou ter contigo.

A tensão interior do miúdo é tão forte que Freinet compreende a linguagem da mãozita impaciente logo à primeira vista, e, sem se voltar, entra na aula.

– Sr. professor, falta o Joseph.

– Sr. professor, ele fugiu. Antigamente estava sempre fugir.

Mas a porta abriu-se e Joseph apareceu radiante, soprando como se tivesse acabado de ganhar uma luta.

– Sr. professor, é que ali no buraco há uma lagarta com penas... pequenininha, assim (indica o tamanho com o dedo), é azul, Sr. professor... Dei-lhe comida...

A lição de leitura começa. Enquanto o ponteiro do mestre vai designando as sílabas no quadro mural, Joseph, de olhos voltados para a janela, continua a velar pela sua lagartinha que tem penas e que é de um azul tão lindo...

A lagarta do Joseph é um caso entre centenas deles que demonstram a Freinet a necessidade de ter em conta o interesse da criança e de integrar esse no ensino, para evitar continuamente a desintegração do pensamento infantil, flagelo da escola tradicional.

FREINET, Élise, *Nascimento de uma pedagogia popular*, Ed. Estampa, Lisboa, 1978, pp. 22-25.

7. A educação e a pedagogia de meados do século XIX a meados do século XX.

7.3. A pedagogia libertária: de Tolstói, por Hamburgo, a A. S. Neill e à escola de Summerhill.



ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"Nunca fui influenciado pelos grandes educadores. Nunca li Dewey ou outro qualquer. O meu caminho para a educação foi através da psicologia - à custa de Freud e de Reich. Fiz eu próprio uma extensa análise e concluí, como muitas outras pessoas, que a psicanálise alteraria o mundo para melhor. Não haveria mais crimes, mais infelicidades - mas isto é uma tolice. Não tenho objecções contra a análise. Apenas penso que está limitada àqueles que têm tempo e dinheiro para se recostarem num canapé. Para a Humanidade isto não constitui uma esperança nem é processo. O outro e único caminho é fazer com que as crianças sejam livres de modo a que não necessitem de análise". A. S. Neill

"(...) preferia antes ver a escola produzir um varredor de ruas feliz do que um erudito neurótico". A. S. Neill

"[Neill] (...) escolheu fazer uma escola em que possa ser livre e oferecer um pouco de felicidade a algumas crianças, persuadido de que o seu sistema não poderá desenvolver nem generalizar-se num tal quadro social". P. Laguillaumie

TEXTO

As crianças devem encontrar as coisas por si próprias. Não se lhes deve dizer que Beethoven é melhor do que Ellington. Julgo que os pais intimidam demasiado os filhos ao sugerirem-lhes que eles gostem mais de uma coisa do que doutra. As crianças não devem ter de aceitar os gostos e ideias dos crescidos. A nossa escola rege-se pela autogovernação, e as crianças é que governam. Temos aqui quem não cumpra as leis, como em qualquer sistema, mas elas acatam melhor as leis.

Não dizemos às crianças o que devem fazer; apenas lhes ensinamos a técnica. Se um rapaz se aproximasse de mim com um pedaço de cobre e me dissesse: «Que devo fazer?», dir-lhe-ia: «Não faço ideia; tu é que deves decidir.» Mas se me dirigisse e perguntasse como se juntam duas peças de cobre, dir-lhe-ia: «Eu mostro-te.» Só as crianças que provêm de escolas disciplinadas perguntam o que devem pintar ou o que devem fazer. Se uma criança com 16 anos, que tivesse aqui estado desde os 5 anos, se chegasse a mim e me perguntasse coisas dessas ficaria chocado, e nunca me choquei pôr um motivo desses em quarenta e um anos.

Protesto fortemente contra um professor que passa e vê uma criança a brincar com lama e aproveita a oportunidade para falar da erosão das costas ou outro disparate no género. A brincadeira deve ser completamente separada da aprendizagem. Ponho fortes objecções aos sistemas que utilizam as brincadeiras para fazer com que as crianças aprendam coisas. Para mim, a brincadeira não está, de forma alguma, ligada a nada.

Há pessoas que me têm dito que eu tenho um complexo paternal porque me rebelei contra o sistema e por isso fundei uma escola à minha maneira. Estas mesmas pessoas não parecem ser capazes de me dizer por que razão é que sendo nós oito irmãos e irmãs eu tivesse sido o único a seguir este caminho. Não têm resposta para isto e, devo acrescentar, eu também não.

As crianças de hoje são criadas num mundo cheio de mentiras e de medo. «Joãozinho, se for a Sr^a Smith quem bateu à porta, diz-lhe que não estou em casa.» Ou então o Joãozinho parte uma chávena ao jantar e chegam-lhe e, no entanto, no dia seguinte, o pai faz o mesmo e a mãe sorri. Que pensará essa criança? O meu cão, Biscuit, é um cão simpático, um cão sossegado, mas se o prender durante duas semanas ele dará patadas e dentadas às pessoas. Nós prendemos os nossos filhos. Gostaria de saber quanta influência é exercida por uma mãe que tem um filho dentro de si, para nascer um filho que ela realmente não deseja. Quanto da sua dureza não será passado ao filho, a ponto de, quando a criança finalmente nasce, ele ou ela não ser já deformada? Mentalmente deformada, quero dizer. Penso nisto constantemente.

As crianças são honestas por natureza, e esperam que os outros também o sejam. É uma coisa grande da infância. São abertas e honestas e, se lhes é permitido experimentar a liberdade, assim permanecerão durante toda a vida, sem fecharem os seus sentimentos para com os outros. Não terão receio de amar alguém.

Se aqui chegassem essas horríveis histórias de quadradinhos, da América, corria com elas. Não penso que seja decente pôr uma criança pequena perante toda essa perversidade e insanidade a que chamamos humor, feito por homens doentes - repare - homens pervertidos. Corria-as a pontapé, tal-qualmente não admitiria um tipo da Gestapo no meu corpo docente. Há coisas contra as quais nos temos de proteger.

A vida deve ser vivida por si própria - não por dinheiro, não por sucesso, não por Cadillacs. Tenho dito muita vez que gostaria mais que um antigo aluno fosse um guarda-freio satisfeito do que um licenciado neurótico. Vejamos, ninguém pode ser feliz toda a vida. Você não se sente feliz com uma dor de dentes, ou quando a sua pequena preferida foge com outro qualquer. Por felicidade eu quero significar uma espécie de sensação de que a vida é fundamentalmente boa, que a pessoa aprecia a vida sem odiar e sem lutar com outrem para chegar algures. Penso que essa luta para chegar algures é terrível. Nenhum sistema pode vangloriar-se de ser o supersumo. Eu nunca afirmaria que todos os meus antigos alunos são perfeitos e integralmente equilibrados. Como poderia fazê-lo? A única esperança, para nós, é deixarmos as crianças seguirem por si próprias sem as doutrinar desta ou daquela maneira, mas remamos contra a corrente. O comunismo é baseado na doutrinação subtil. O americanismo, no seu todo, é de princípio a fim uma doutrinação subtil. Não sei porquê a América e a Rússia se zangam tanto. São semelhantes em muitos aspectos, especialmente nos métodos de ensino de crianças.

Ninguém pode ser inteiramente livre. Há que obedecer a leis. Há que guiar pela mão, na estrada. Há que obedecer aos polícias. O que quero significar por liberdade é a liberdade interior. Se uma criança não quer aprender matemática é assunto da criança, só dela, mas se a criança quer tocar trombeta quando as outras estão a dormir então o assunto já é de todos. Em Summerhill tentamos distinguir entre ambos... Num lar capaz, os filhos e os pais têm direitos iguais. Num mau lar, ou as crianças têm os direitos todos, ou os pais têm os direitos todos.

A ideia da imprensa popular sobre crianças livres é que elas partem janelas todo o dia. Liberdade não é nada disso. Liberdade, em Summerhill, consiste em cada um viver a sua vida sem interferência exterior. Quando as crianças chegam à liberdade pela primeira vez, aos 12 ou 13 anos, elas não sabem o que ela é, e leva tempo para se compenetrarem de que não podem, em Summerhill, fazer exactamente o que lhes apetece.

Não tento produzir aqui qualquer tipo de pessoa. Apenas tento fazer com que as pessoas sejam elas próprias, sem interferências exteriores. Ninguém se deveria atrever a dizer que está tentando produzir um certo tipo de pessoa. Ninguém é suficientemente perfeito para tentar dizer a uma criança como deve viver ou o que deve fazer. Acredito que se elas puderem governar-se a si próprias e estiverem libertas do medo, libertas de obrigatoriedades, de modo a poderem desenvolver uma sinceridade e um carácter próprios, o resto virá por si. A liberdade proporciona às pessoas uma enorme dose de sinceridade. Não consigo imaginar um antigo aluno a aparecer na televisão para dizer que não sei o quê lava mais branco que aqueloutro, pois ele saberia que isso é uma mentira.

Todos somos mentirosos. Ora bem, se você disser uma mentira não é uma coisa terrível. Todos o fazemos. O que é terrível é viver em mentira. Há pessoas que odeiam os patrões, odeiam os empregos, e sorriem para os fregueses mesmo quando não querem sorrir. Quando uma criança mente, ela está, frequentemente, a imitar os

pais, ou os professores, ou outros adultos... Se uma criança parte qualquer coisa e teme a mãe ou o pai, mente e diz que não foi ela, que foi o gato. Este tipo de mentira pode ser eliminado se houver pais e professores que não façam as crianças ter medo deles.

Os summerhillianos têm, de facto, dificuldades em ajustar-se ao mundo exterior, de início - não tanto os de Londres, onde têm o seu grupo, mas quando temos alunos de Birmingham ou Glasgow, eles queixam-se de que lhes é difícil encontrar pessoas que sintam de maneira semelhante à deles. Mas eles podem adaptar-se muito melhor e mais rapidamente do que as outras pessoas que conheço. Creio que as pessoas livres terão um melhor sentido daquilo que as rodeia. Um dos meus alunos mais antigos, o segundo que tive, esteve um ano inteiro numa fábrica de motores a meter porcas e parafusos, odiando essa tarefa, mas perseverou, pois queria ser mecânico; hoje é-o, na Escócia, e muito bom.

As críticas de que eu trabalho menos a parte intelectual da criança do que a parte emocional são, de certo modo, verdadeiras. Tenho de insistir no aspecto emocional, pois sustento que, se as emoções forem livres, o intelecto cuidará de si próprio. As nossas crianças passam nos exames oficiais após dois anos de estudo, enquanto outras escolas levam cinco ou seis anos a prepará-las para os mesmos exames. Elas são emocionalmente livres e podem concentrar-se no que estão a fazer. Não sou contra a instrução. Sou contra o fazer da instrução a única coisa que existe nas escolas. Qualquer jornal educativo vem cheio de instrução e nada acerca da vida. Vejamos, eu próprio estive na Universidade e sou considerado um homem instruído. No entanto, não julgo que o seja.

Nunca fui influenciado pelos grandes educadores. Nunca li Dewey ou outro qualquer. O meu caminho para a educação foi através da psicologia – à custa de Freud e de Reich. Fiz eu próprio uma extensa análise e concluí, como muitas outras pessoas, que a psicanálise alteraria o mundo para melhor. Não haveria mais crimes, mais infelicidades -mas isto é uma tolice. Não tenho objecções contra a análise. Apenas penso que está limitada àqueles que têm tempo e dinheiro para se recostarem num canapé. Para a Humanidade isto não constitui uma esperança nem é processo. O outro e único caminho é fazer com que as crianças sejam livres de modo a que não necessitem de análise.

Não sou freudiano. Fui muito influenciado por Freud. Também fui muito influenciado por Homer Lane, um americano a quem chamo um génio a lidar com crianças. Fui influenciado por Wilhelm Reich, mas muito mais tarde. Ele não afectou o meu trabalho, mas era brilhante, o maior psicólogo depois de Freud. Chamam-me um pioneiro ? Sou uma mistura de Freud, Lane, Wells, Shaw e todos os outros que li. Não há ninguém que faça algo de original. Tudo quanto fiz foi aplicar o conhecimento de homens conscientes do verdadeiro significado da educação. A maioria das escolas ignora o facto de que devemos encarar as crianças como seres vivos que têm consciência para escolher aquilo que desejam.

SNITZER, H., *A educação pela liberdade. A experiência pedagógica de A. S. Neill*, Pub. D. Quixote, Lisboa, 1972

**7. A educação e a pedagogia de meados do século XIX a meados do século XX.
7.4. A *Pedagogia do Oprimido* e a educação libertadora segundo Paulo Freire (1921-1997)**



**ANTOLOGIA
(Textos de introdução e sensibilização)**

TEXTO

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos na escola, em qualquer de seus níveis, ou fora dela, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um carácter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*.

Há uma quase enfermidade da narração. A tónica da educação é preponderantemente esta - narrar, sempre narrar.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis, aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de acção que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Na concepção "bancária" que estamos criticando...

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados.
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem.
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados.
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente.
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição.
- g) O educador é o que actua; os educandos, os que têm a ilusão de que actuam, na actuação do educador.
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele.
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objectos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de "experiência feito" para ser de experiência narrada ou transmitida.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na acção e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Exactamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido (...).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Neste sentido, a educação libertadora problematizadora, já não pode ser o acto de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um acto cognoscente. Como situação gnoseológica, em que o objecto cognoscível, em lugar de ser o término do acto cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem

esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objecto cognoscível.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exactamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição, a concepção "bancária" nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnoseológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos da autoridade" já não valem.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objectos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Esta prática, que a tudo dicotomiza, distingue, na acção do educador, dois momentos. O primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um acto cognoscente frente ao objecto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objecto sobre o qual exerceu o seu acto cognoscente.

O papel que cabe a estes, como salientámos nas páginas precedentes, é apenas o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador. Desta forma, em nome da preservação da cultura e do conhecimento", não há conhecimento, nem cultura verdadeiros.

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum acto cognoscitivo, uma vez que o objecto que deveria ser posto como incidência de seu acto cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando.

Não é sujeito cognoscente em um, e sujeito *narrador* do conteúdo conhecido em outro.

É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.

O objecto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu acto cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objecto de sua

"ad-miração", o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, "re-ad-mira" a "ad-miração" que antes fez, na "ad-miração" que fazem os educandos.

Somente o diálogo (...)

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnoseológica, em que os sujeitos incidem seu acto cognoscente sobre o objecto cognoscível que os mediatiza.

Daí que, para esta concepção de educação como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para o "educador-bancário", na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição informes a ser depositado nos educandos, mas a não devolução organizada, sistematizada e acrescentada aos indivíduos daquilo a que eles aspiram saber. (*)

A educação autêntica, repetamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" *com* "B" mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingénua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Ed. Afrontamento, Porto, 1975.

Consultar na Internet

<http://www.paulofreire.org/>

<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/index.html>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

8. Educação e Pedagogia em Portugal, da I República aos nossos dias

- 8.1. O debate pedagógico no final da Monarquia.
- 8.2. Educação e pedagogia na I República.
 - 8.2.1. Teorias, temas e problemas em confronto.
 - 8.2.2. As reformas do ensino.
 - 8.2.3. A Escola Nova em Portugal

Resumo:

I REPÚBLICA (1910-1926)

Educação

Educação Pré-escolar

- a) A criação legal do “ensino infantil”
- b) Os Jardins-Escola João de Deus

Ensino Primário

- a) A reformas de 1911 e 1923
- b) As Escolas Móveis
- c) O Ensino Primário Superior
- c) O associativismo do professorado primário

Ensino Secundário

- a) As alterações legislativas de 1914
- b) As reformas de 1917, 1918, 1919 e 1921

Pedagogia

- a) A “educação republicana” de João de Barros
- b) Faria de Vasconcelos e a “pedagogia experimental”
- c) António Sérgio e Leonardo Coimbra
- d) A “Escola Nova” em Portugal

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros. (...) Portugal precisa de fazer cidadãos, essa

matéria-prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral. A República libertou a criança portuguesa subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas (...). A máxima que, neste momento, mais do que nunca, deve presidir à educação infantil cifra-se nestas palavras: desenvolvimento do carácter pelo exercício permanente da vontade. Ora o laboratório da educação infantil está, para as camadas populares, sobretudo na escola primária, e é lá que verdadeiramente se há-de formar a alma da pátria republicana. [...] E eis porque a República deu tamanha atenção ao problema da instrução primária e com tanto desvelo distingue, e mais se propõe ainda distinguir, o professor de instrução primária, que é um grande obreiro da civilização. É que se toma indispensável e urgente que todo o português da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão." Preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911

"(...) a República fez da educação e da instrução duas bandeiras de batalha, e com elas se tem preocupado e ocupado a cada instante. Instruir ! Educar! A todo o momento os propagandistas lançam estas palavras mágicas para o meio do público. A todo o momento evocam, por meio delas, um esplendor de civismo e de progresso intelectual que não existe. a todo o momento ligam a sorte das novas instituições à vitória das ideias que estas palavras significam! e porque o farão? Porque sentem que, sem educar e sem instruir as novas gerações, dentro dum critério republicano, que seja ao mesmo tempo um critério pedagógico, ninguém poderá garantir o futuro da República e da Pátria. Porque sentem, e porque sabem que à influência depressora de trezentos anos de educação jesuítica -desnacionalizando, desvirilizando, deprimindo as almas e os corpos - é indispensabilíssimo opor uma influência de liberdade, de energia, de vontade, de nacionalização inteligente, e de fortalecimento da nossa sensibilidade (...). João de Barros

"Sente-se que, durante toda a I República, uma atitude generosa e romântica, talvez mesmo utópica, esteve presente em muitas decisões, a aposta na dignificação do homem e na sua promoção moral e social através da educação manifestou-se em inúmeras situações. Por isso, o combate ao analfabetismo, a difusão da cultura popular e o empenhamento na educação se transformaram numa bandeira que uniu na actuação muitos republicanos". Luísa Cortesão

TEXTO

O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros.

A educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão de seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa dum guia, que é conjuntamente a família e o mestre.

Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude. E só se pode fazer progredir é desenvolver uma sociedade fazendo com que a acção contínua,

incessante e persistente da educação, atinja o ser humano sob o tríptico aspecto: físico, intelectual e moral.

Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e ativo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.

A República libertou a criança portuguesa subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força das civilizações.

A máxima que, neste momento, mais do que nunca, deve presidir à educação infantil cifra-se nestas palavras: desenvolvimento do carácter pelo exercício permanente da vontade.

Ora o laboratório da educação infantil está, para as camadas populares, sobretudo na escola primária, e é lá que verdadeiramente se há-de formar a alma da pátria republicana.

A instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução a educação foi, em todos os tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto. Seria hoje, nesta época de progresso arrebatado, totalmente impossível. Há homens duma moral idade excelsa que mal sabem ler, e há criaturas duma grande cultura de espírito que são moralmente uns celerados. É certo; mas as excepções não alteram a regra, e só pela instrução segura e experimental o homem pode adquirir o esteio que há-de firmar o edificio moral da sua alma. A moral moderna é diferente da antiga. Ela traz, à hora presente, uma porção de revolta tal que o velho mundo de preconceitos oscila nos seus alicerces seculares. Para a interpretar e seguir é preciso comparar os sentimentos dos homens, analisar o carácter dos povos e perscrutar os próprios desígnios da História. E para isso é preciso saber ler, conhecer de maneira elementar, ao menos, esse alfabeto maravilhoso, onde se estratifica a notícia dos acontecimentos e se agita a opinião dos homens. O a b c, segundo a velha designação, é por isso hoje o fundamento lógico do carácter, e, quem o ensina e evangeliza, o guia supremo da consciência dos povos.

Mas na escola primária não se ministra apenas educação pelo facto de se facultar a sua base essencial: a instrução. Ministra-se também educação directamente, nas suas consequências e resultados, fornecendo à criança, pela prelecção, pelo conselho e pelo exemplo, as noções morais do carácter.

Um relancear de olhos pelo esquema desta lei indica desde logo a feição do ensino que se vai adoptar em Portugal.

Esse ensino é graduado, concêntrico e metódico, mantendo, numa harmonia constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico, e o desenvolvimento intelectual e moral.

Pelas disposições deste decreto, que o respectivo regulamento desenvolverá, a criança cria, desde a escola infantil, hábitos fortes de energia e pureza, habilitando-se praticamente para a conquista do pão e da virtude. Ao terminar o seu curso obrigatório, o jovem português amará, dum amor consciente e raciocinado, a região onde nasceu, a pátria em que vive, a humanidade a que pertence. Sem dar por isso, o seu espírito encaminhar-se-á para a verdade, e o amor infinito não é mais do que a verdade suprema. O amor, sem conhecimento, é a tirania, embora tirania benévola, das almas; é uma espécie de aurora difusa, que pode deslumbrar os olhos mas não chega a esclarecer a retina. Mas o amor com o conhecimento das coisas, o amor reflexivo e consciente, é a liberdade ativa dos espíritos, a luz criadora que tudo alumia e fecunda.

A criança, de hoje para o futuro, conhecerá os rudimentos das artes, da agricultura, do comércio, da indústria, familiarizando-se, numa educação essencialmente prática, com a terra e com os utensílios que o homem põe ao serviço da vida.

A criança, enfim, vai ser reintegrada na natureza, não para ficar abandonada às suas forças tempestuosas, mas para as aproveitar no fim supremo de dar a si própria unidade moral e aos seus semelhantes solidariedade afectiva.

E eis porque a República deu tamanha atenção ao problema da instrução primária e com tanto desvelo distingue, e mais se propõe ainda distinguir, o professor de instrução primária, que é um grande obreiro da civilização.

É que se toma indispensável e urgente que todo o português da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão.

(Preâmbulo do decreto de 29 de Março de 1911 que aprova a reorganização dos serviços de instrução primária)

(Leituras complementares)

ÁLVARES, Judite, *et alii*, "Na escola de ontem, na escola de hoje, que leituras? Breve análise dos manuais de leitura da Iª República, do Estado Novo e período pós-25 de Abril", *Análise Psicológica*, 3, Julho 1987, pp. 441-472

BÁRBARA, A. Madeira, *Subsídio para o estudo da educação em Portugal da reforma pombalina à I República*, Assírio e Alvim, Lisboa, 1979

CARVALHO, Rómulo de, *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1986.

CORTESÃO, Luísa, *Escola, sociedade que relação?*, Porto, Edições Afrontamento, 1981

FERNANDES, Rogério, *A pedagogia portuguesa contemporânea*, Instituto de Cultura Portuguesa, 1979

MONTEIRO, José Rodrigues, e Fernandes, Maria Helena Lopes, *A educação e o ensino no 1º quartel do século XX*, Bragança, Escola Superior de Educação, 1985

SERRÃO, Joel, "Perspectiva histórica -Estrutura social, ideologias e sistema de ensino", in TAMEN, M. Isabel, e Manuela Silva, *Sistema de ensino em Portugal*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1981

8. Educação e Pedagogia em Portugal, da I República aos nossos dias

8.3. Educação e pedagogia na Ditadura Militar e no "Estado Novo".

8.3.1. O debate pedagógico no período da Ditadura Militar e primeiros anos do regime.

8.3.2. A política educativa do "Estado Novo".

8.3.4. A "primavera" marcelista e a obra do ministro Veiga Simão.

II. DITADURA MILITAR (1926-1933) E “ESTADO NOVO” (1933-1974)

Educação

Educação Pré-escolar

- a) Iniciativas na formação especializada dos educadores de infância
- b) A criação da Obra das Mães para a Educação Nacional (1936)
- c) A extinção do ensino infantil oficial (1937)
- d) A educação pré-escolar entregue à iniciativa particular
- e) A educação pré-escolar oficial dividido entre o Ministério da Saúde e Assistência / Ministério dos Assuntos Sociais e o Ministério da Educação Nacional

Ensino Primário

- a) A redução da duração da escolaridade obrigatória
- b) A crise do associativismo do professorado primário
- c) A criação dos postos de ensino
- d) O livro único
- e) O Plano dos Centenários
- f) O Plano Nacional de Educação de Adultos
- g) O aumento da escolaridade obrigatória (1956-1960-1964)

Ensino Secundário

- a) O *Estatuto do Ensino Secundário* de 1931
- b) A criação da Mocidade Portuguesa (1936)
- c) A Reforma do Ensino Técnico (1947)
- d) criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e suas três modalidades
- e) A “democratização do ensino” e a “Reforma Veiga Simão”
- f) O associativismo do professorado

Pedagogia

O debate pedagógico

- a) “Instrução” *versus* “Educação”
- b) O analfabetismo ‘e um problema ?
- c) Escola neutra e ensino religioso
- d) Coeducação e separação dos sexos
- e) A doutrina da escola única
- f) O texto programático: “As Bases da Educação Nacional” (1936)

ANTOLOGIA

(Textos de introdução e sensibilização)

"O salazarismo (...). Nem a democracia nem o desenvolvimento económico eram coisas positivas; as massas nunca poderiam exercer o poder e a industrialização continha em si males e perigos. A educação do povo representava um ideal utópico e demagógico (...)." Maria Filomena Mónica

"Os republicanos orgulhavam-se de ter substituído Deus pelo ABC. O Estado Novo pretendeu, exactamente com o mesmo zelo, repor Deus no lugar do ABC." Maria Filomena Mónica

" A visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de defecção do mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação." Maria Filomena Mónica

"[Salazar] Ele era um entre os seus pares, com a particularidade de possuir qualidades que o alçaram a posições culminantes da vida nacional, mas, mentalmente, era apenas um deles (...)." Rómulo de Carvalho

TEXTOS

«[...] sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. Aprenderam a ler! Que lêem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva. Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos» Virgínia de Castro e Almeida, 1927

«Uma criança inteligente filha de um operário hábil e honesto, pode na profissão de seu pai ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão e assim deve ser. Na mecânica da escola única, seleccionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tem a mesma preparação hereditária que tem para o ofício, não passará nunca de um medíocre intelectual.» Marcello Caetano, 1928

«Oíço muitas vezes dizer aos homens da minha aldeia: "Gostava que os pequenos soubessem ler para os tirar da enxada." E eu gostaria bem mais que eles dissessem: "Gostaria que os pequenos soubessem ler, para poderem tirar melhor rendimento da enxada." Precisamos convencer o povo de que a felicidade não se consegue buscando-a através da vida moderna e dos seus artificios, mas procurando a adaptação de cada um às características do ambiente exterior.» Salazar, 1935

AINDA A ESCOLA ÚNICA

A ideia de obrigar toda a gente a frequentar uma só escola, onde o Estado dá as leis em harmonia com um critério laico e radical, deve ser energeticamente repelida por perigosa e atentadora dos sagrados direitos da família e da sociedade.

Procura-se assim uma forma mitigada de tirar a educação dos filhos à autoridade dos pais, por falta de coragem e desassombro para exigir a prática pura e simples do sistema bolchevista, imitado dos velhos usos pagãos.

Na Rússia as crianças são entregues ao Estado que as educa à sua custa e sob a sua exclusiva autoridade. E não é outra a aspiração da república dos professores que hoje em França está instituída, com Herriot na Instrução.

A escola a fazer a selecção dos valores é bem uma ideia própria de um partido de pedagogos com ambições políticas, do mesmo partido que tem feito a campanha a favor de co-educação em todas as escolas e de que fazia parte o experimentador do regime nos colégios internos.

Vamo-nos limitar a umas breves linhas de crítica à escola única, frisando mais uma vez que se trata de um mito do partido radical francês destinado a manter o ardor nas hostes e a captar as simpatias nas classes inferiores.

Primeiro que tudo pretende-se com a escola única guerrear o ensino religioso. Não têm faltado partidários que o declarem e mesmo que assim não fosse não era difícil descobri-lo. O ódio à Igreja, a campanha do laicismo, estão encobertos sob esta fórmula inocente de reivindicação pedagógica e igualitária.

Mas o critério dos professores tem outros aspectos condenáveis, mesmo quando se faça abstracção dessas pechas que enfermam a escola única.

Ocorre deste modo perguntar se os valores marcantes na vida social, na vida política, na vida literária e científica, têm sido sempre os que a escola primária, secundária ou superior distinguiu.

Muitas vezes os mestres nem deram pela sua inteligência, ou pelo seu talento, e os discípulos consideraram-nos indivíduos inferiores, sem cotação mental.

Sucedem também vir o aluno a revelar-se só num grau superior de ensino, depois de passar por uma ou duas escolas, onde, por qualquer motivo, não marcou.

E a par disto, também é oportuno perguntar: será a única inteligência valiosa, considerável e útil à sociedade a que se revela na aptidão para as ciências e para as letras?

Ainda aqui é evidente que os professores seguem uma opinião errada quando se deixam ir na corrente predominante, que despreza e inteligência prática em homenagem à razão especulativa e se recusa a ver nos mesteres, nas ocupações rurais e industriais, em tudo o que não é profissão liberal, um emprego digno de um homem com faculdades de compreensão e raciocínio.

Mas não é assim. Uma criança inteligente filha de um operário hábil e honesto pode, na profissão de seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode chegar a fazer parte do escol da sua profissão, e assim deve ser. Na mecânica da escola única, seleccionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tem a mesma preparação hereditária que tem para o ofício, não passará nunca de um medíocre intelectual, quando muito um homem sábio mas incapaz de singrar na vida nova que lhe indicaram sem o ouvir.

Exemplos destes são às dezenas.

Tratando do problema da escola única, Paulo Bourget examina com especial cuidado este ponto da influência de hereditariedade.

Não é difícil de notar que há geralmente nas famílias uma ascensão da inteligência prática e recolhida até ao talento fecundo e brilhante. As ideias, as noções, as experiências vão-se elaborando através umas poucas de gerações até florir, em determinada altura, na pessoa de um dos membros da linhagem. Depois, regra geral, há uma queda. O que já fazia dizer a Homero, falando pela boca de Athena, que «poucos filhos são comparáveis aos pais: a maior parte são piores e poucos são os melhores».

Note-se que na mesma passagem reconhece Homero a hereditariedade quando diz que em Telémaco permanece a inteligência de Ulisses...

Mas voltando ao assunto: a selecção dos professores iria muito provavelmente quebrar esse labor da inteligência prática, essa necessária e indispensável contribuição do bom senso, essa armazenagem de experiências mais úteis no espírito do que estiver fadado para os altos destinos.

Apresenta Bourget o exemplo de Pasteur. O seu bisavô era trabalhador do campo, e, segundo se ouve, homem inteligente – sem ser intelectual. Provou-o na forma como conduziu os seus negócios, na educação dos seus oito filhos, no prestígio que no seu meio adquiriu. Se não fosse o trabalho obscuro do seu espírito, talvez Pasteur não fosse possível, talvez o génio que havia de surgir daí a duas gerações tivesse abortado.

A gestação duma inteligência superior é trabalho de muitos anos, de séculos até. Resume-se nela toda a experiência de uma família, concentra-se então tudo quanto através das idades naquela linha de sucessão se foi acumulando no sub-consciente.

Até aqui os génios têm surgido quase sempre de classes bem humildes, o que talvez não sucedesse em regime de selecção do Estado, de protecção do Estado, de alimentação do Estado...

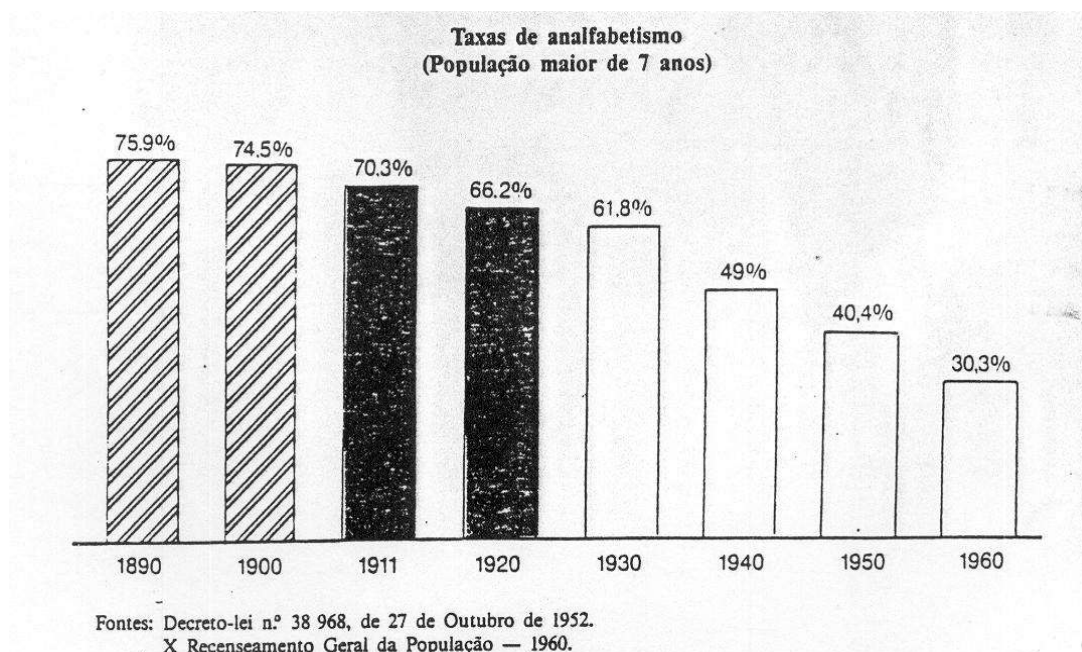
Mudem-se os métodos de educação e dê-se uma orientação mais racional ao ensino escolar, favorecendo a instrução profissional e a formação de homens úteis e bem aparelhados para a vida.

O que convém à sociedade, o que convém às Nações, são boas elites em cada classe, diferenciadas entre si, embora unidas por um mesmo objectivo comum. Formar uma só elite – a dos intelectuais – seria uma calamidade, seria até um cataclismo...

Marcello Caetano, *A Voz*, 26 /1/1928

“Temos de nos convencer, de uma vez para sempre, de que o rendimento nacional está, em larga medida, dependente do nível cultural do povo. [...] não se concebe um plano de fomento económico que não inclua entre as suas finalidades a recuperação cultural dos iletrados, ou não seja precedido ou acompanhado de um plano de educação popular» (subsecretário de Estado da Educação Nacional, 1953)

«Seja como for, a existência de analfabetos, nivelando por baixo a educação cívica, é um freio ao progresso técnico. E uma das facetas do atraso geral, caracterizado, nos tempos que vão correndo pela fraca industrialização, diminuta produtividade e baixo nível de vida» (ministro da Educação Nacional, 1955)



EDUCAR E INSTRUIR

Saiu aqui, neste jornal, há tempos, um artigo que expunha uma certa opinião sobre o problema que o título deste nosso artigo formula. Ainda hoje não sabemos quem o escreveu, nem o caso nos interessa. Concordamos, dum modo geral, com esse artigo, pois ele, dum modo geral, reproduz o nosso modo de ver há muito tempo exposto -e por mais duma vez. Numa papeleta provinciana, um velho panfletário, que é também um panfletário velho, quer à fina força que nós sejamos o autor do artigo aqui publicado há tempos, e vá, então, de nos alfinetar na sombra as injúrias, os insultos, os nomes feios que são a manifestação lógica e espontânea do seu próprio carácter. Na sua linguagem de tarimbeiro, espalha pelos seus artigos umas tantas citações que deixam encantados os pobres magalas das letras, e nos fazem sorrir de piedade. O ponto central da discussão é o de saber-se o que seja Educação e Instrução. Claro que não há uma noção dogmática, infalível, das duas coisas, e se eu não posso impor como indiscutível que a Educação é uma coisa e a Instrução é outra, também se não me pode impor a mim, à força de insultos, que a Educação e a Instrução são uma e a mesma coisa.

Tenho dito e repetido que a Educação visa o carácter, e que a Instrução visa a Inteligência. Tenho dito e repetido que mais vale um carácter puro, bom e são, ignorante, do que uma Inteligência culta servida por um carácter perverso. Tenho dito e repetido que o carácter é menos uma função da Inteligência, do que a Inteligência do carácter. Tenho dito e repetido que é mais fácil a Inteligência corromper o carácter, do que o carácter dominar a Inteligência. Quer dizer: quanto mais sólido for o carácter, menos perigosa é a inteligência. O génio não é incompatível com o crime. A Santidade não é incompatível com a Ignorância. S. Francisco de Assis tinha medo dos Doutos. Nenhum Doutor teve medo dos santos. Através da história, a cultura intelectual dos homens tem aumentado; o seu carácter tem enfraquecido. E concluí, um dia, que o povo português, para a educação que possui, já tem instrução que chega, ou em excesso. Isto não é pregar o analfabetismo: é dizer muito simplesmente que se querem alargar ou intensificar mais a instrução deste povo comecem, primeiro, por aperfeiçoar a sua educação.

Educar, instruir...

Para nós, são coisas diferentes.

Não há insultos, injúrias, nomes feios e velhacarias que me convençam do contrário, porque ainda ninguém me mostrou o poder apodítico dessas coisas tremendas. E postas todas elas no prato numa balança, uma definição só, formulada por quem tenha autoridade na matéria, tem, para mim, mais peso, e portanto, colocada no outro prato, fá-lo descer.

Littré – uma besta! – diz isto, no seu notável *Dictionnaire de la Langue Française*, vol. II, pag. 1303: «A instrução é relativa ao espírito, e entende-se dos conhecimentos que se adquirem, e por meio dos quais nos tomamos hábeis ou sábios. A educação é relativa, ao mesmo tempo, ao coração e ao espírito, e entende-se não só dos conhecimentos que se fazem adquirir, mas também das direcções morais que se dão aos sentimentos.

Para Littré, vê-se que a Instrução é uma coisa, e que a Educação pode abranger a Instrução.

Mas é a Filosofia que nos pode fornecer o conceito-norma.

O *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*, publicação da Societé Française de Philosophie, saído há um ano, diz, no seu vol. I pag. 384: «Instrução – Acção de comunicar, a outrem, conhecimentos; opõe-se a Educação, que se aplica principalmente ao desenvolvimento dos hábitos de conduta, do carácter e da moralidade».

Basta reflectir um pouco na origem etimológica dos dois termos, para se apreciarem os seus elementos diferenciais.

Educar vem do latim, *educare*, o qual vem de *e-ducere*, conduzir.

Instuir vem de *instruere*, construir.

Não há ninguém que não saiba que um homem *instruído* não é o mesmo que um homem *educado*. Posso ser um *hábil engenheiro*, e ser um *péssimo cidadão*. Posso, por outro lado, ser um homem admirável como carácter, e ignorante absoluto. São, portanto, coisas bem diversas – a Educação e a Instrução.

Uma óptima educação com uma alta instrução é o ideal. O Santo e o Génio. Mas mais vale, para o mundo, um mundo de Santos Ignorantes, simplices et idiotae, como se dizia antigamente, do que um mundo de santos sem carácter. «*Mellor est profecto humilis Rusticus, qui Deo Servit, lê-se na Imitatione Christi (liber I, cap. II 2) quam superbus philosophus qui se neglecto cursum docti considerat*».

Quando Victor Hugo proclamou que abrir uma escola era fechar uma cadeia disse uma destas tolices de que só os homens como Victor Hugo são capazes. Abrir uma escola, agora, não é fechar uma cadeia: é abrir dez cadeias. Com os professores primários filiados no comunismo, o problema da Instrução torna-se, em Portugal como na França, alguma coisa de melindroso. Quero que se dê como base à Instrução, a Educação. Como em Portugal se está num caminho de deseducação progressiva, consequência, até certo ponto, da Instrução progressiva, preconizo que se repare mais na necessidade da Educação do que na da Instrução.

E digo: este povo, para o que *sente*, já *sabe* demais. Intensifique-se a educação religiosa; proteja-se a instituição doméstica; olhe-se a sério pelo estado dos costumes deste povo – forme-se o carácter conveniente e, depois, voltamos à Instrução. O Padre Cruz faz mais, num dia, pelo bem de Portugal, do que os mestres primários todos juntos num ano. Ele não ensina a ler e a escrever: educa almas; arranca corações à perversidade – e quem sabe quantos lá foram lançados pela acção do A B C !

O homem que me insulta – atribuindo-me, aliás, um escrito que não é meu (instrução, sem educação) – insurgia-se outro dia contra a Imprensa que relatava minuciosamente o julgamento de Augusto Gomes. Ora essa! Não entendo. Se o saber ler e escrever é preferível à ignorância e não é prejudicial – que mal faz que a Imprensa conte aquelas escabrosidades todas? Que nós nos aflijamos, está bem, porque dizemos

que a Instrução sem Educação é um perigo; mas aqueles que dizem que não, porque temem a acção da Imprensa? Foi o querer saber que fez o homem pecar... Insisto: não preconizo o analfabetismo sistemático; digo que a Instrução é um instrumento perigoso que não pode andar em todas as mãos. Como um explosivo. Como um veneno. Só num carácter são ela é útil, ou, pelo menos, inofensiva.

A um carácter perverso não o modifica; e se o modifica, é para pior. O mal ignorante é bruto; o mal instruído é hábil. Os efeitos do primeiro são mais limitados do que os do segundo.

Alfredo Pimenta, *A Voz*, 25/12/1927



MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA
Secretaria Geral
Decreto nº 21.014

É de manifesto interesse pedagógico proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriótica, contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter;

Convindo porém salvaguardar o critério de escolha das referidas frases;

Usando da faculdade que me confere o nº 2º do artigo 2º do decreto nº 12.740, de 26 de Novembro de 1926, por força do disposto no artigo 1º do decreto nº 15.331, de 9 de Abril de 1928, sob proposta do Ministro da Instrução Pública:

Hei por bem decretar o seguinte:

Artigo 1º É obrigatória a inserção nos livros de leitura adoptados oficialmente, dos excerptos publicados em anexo ao presente decreto.

§ único. A obrigação respeita aos livros que de futuro forem adoptados e a novas edições dos que já o estiverem nesta data.

O Ministro da Instrução Pública assim o tenha entendido e faça executar. Paços do Governo da República, 19 de Março de 1932 – ANTÓNIO ÓSCAR DE FRAGOSO CARMONA –
Gustavo Cordeiro Ramos

Relação das frases a que se refere o Decreto nº 21.014
Para os livros de leitura da 4ª classe do ensino primário elementar

Obedece e saberás mandar.

Honra em tudo e por tudo teu Pai e tua Mãe.

Na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo.

Mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando.

No barulho ninguém se entende, é por isso que na revolução ninguém se respeita.

Para chegares ao teu fim não acotoveles ninguém: ai dos que vencem à custa da amargura dos outros.

A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios.

Estuda e faz-te homem, para poderes ter opinião que os outros oiçam.

Não te envaideças do que sabes, mas repara sempre no que fazes.

Escola do paraíso



Tem sido um êxito editorial. A mim, ofereceram-mo no Natal. Chama-se **Livro de Leitura da 3ª Classe** e relê-lo é uma ordália. Põe à prova as nossas convicções, como o bacalhau com couves na noite de Natal o nosso progressismo. Só que o bacalhau deixou de constituir questão central da Nação desde que encareceu demais para ser agasalho dos pobres. A 3ª Classe, essa, foi a grande aposta das repúblicas passadas (a I e a II). Exclamava-se até: «Tem a 3ª Classe!»

Era quando Afonso Costa bramava que o sufrágio universal - o voto dos analfabetos - seria o fim da República. E, se Afonso Costa assim, se indignava contra o voto não instruído, é que a Escola fora concebida como dispositivo total de propaganda. Pela criança se «civilizava» a família, se semeavam as famílias do amanhã.

Nisso, como em muitas coisas, o Estado Novo continuou a I República. Tão nacionalista como ela, tão inflexivelmente seguro dos seus valores, foi apenas mais eficiente - tanto mais quanto soube agregar a si o catecismo e os padres. O programa essencial era o mesmo: formar, moldar o espírito da criança nesses anos cruciais. Cantava-se o Hino republicano (e algumas coisas piores como uma inenarrável «Moleirinha, toc, toc, toc» saída das penas mais cambadas de Guerra Junqueiro). Faziam-se redacções, donde se expurgavam implacavelmente expressões como «era quando» (vide supra) e em que se valorizava o uso de adjectivos como «luxuriosa» (em Lisboa, dizia-se da vegetação de Sintra).

Não havia texto de leitura que não se pavoneasse impante de orações subordinadas - e relativas, de preferência começadas por «cujo». Amesquinhava-se a capacidade criativa das crianças, e vendiam-se-lhes, desprevenidas, em nota de rodapé, frases do género «Se soubesses quanto custa mandar, quererias toda a vida obedecer».

Mas ficavam com um cheirinho de que havia monumentos, o que era Alcobça e a Batalha e o castelo de S. Jorge. O que fez Deuladeu Martins e a Rainha Santa. Aljubarrota e a Restauração. E a conhecer algumas versões do **Romanceiro**: «Ai triste de mim coitada / Ai triste de mim mofina / Mandeí buscar uma escrava / E trazem-me uma irmã minha».

Podiam ficar, por azar, estadonovistas convictos (basta olhar em volta para ver que não foram tantos assim). Mas saíam, em todo o caso, com a noção dum território e dum passado, com a ideia dum dos possíveis sentidos de «luxuriosa» e capazes de ler um texto de jornal sem se assustarem com a existência de orações subordinadas. E com uma ideia de religião, mesmo que, como Alçada Baptista contava, pensassem que o Deus incarnado era encarnado. É esta a ordália: detestar o Regime, mas sentir o vazio

duma **Ideia** que o tenha substituído, dum valor que forme na democracia e na tolerância como o **Livro de Leitura** formava no culto dos heróis de outrora, reinventados de fresco, e no encanto por uma sociedade de vindimas leves e mondas alegres, que afinal nunca existiu. Como, nunca existiu a escola paradisíaca de pés descalços e sentimentos altaneiros, nem nos edifícios repetitivos das repúblicas nem nas ruas da Alfama de Rodrigues Miguéis.

De António Sérgio a António José Saraiva, a Oposição, mais democrática ou mais estalinista, sempre autoritária, pensou a educação como a grande aposta do futuro, penhor de coesão nacional e de progresso. Algures, entre Veiga Simão e Sottomayor Cardia, entre os cravos de Abril e a CEE de Janeiro, perdeu-se o rumo - e o consenso nacional que essa educação dirigista produzira durante sessenta anos. A escola deixou de reproduzir activamente os «valores de classe»: deixou de ser um mecanismo, limitado embora, de capilaridade social, para se transformar num reprodutor passivo dos abismos sociais.

Não existe, creio, falácia mais hipócrita e mais convencida de si que a daqueles paizinhos liberais que não dão educação religiosa aos filhos porque não querem interferir na sua liberdade de escolha quando forem grandes. Como se a ausência de educação religiosa não fosse uma educação em matéria de religião, e como se a pessoa só começasse com os primeiros calores da puberdade. O nosso regime democrático vai pelo mesmo: à força de não querer interferir nas consciências, deixa-as sem o mínimo valor que lhes sirva de critério de escolha. Em abono se diga que é mais por preguiça que por vontade.

R. R.

(*Expresso*, Sábado, 8 de Janeiro de 1994)



A cantina escolar

- Gostei tanto de ir hoje à escola, minha mãe! A senhora professora estava muito contente, porque inaugurou uma cantina, onde os meninos pobres podem almoçar de graça. Se visse, Mãezinha! As mesas muito asseadas, os pratos branquinhos, jarras floridas e tudo tão alegre!

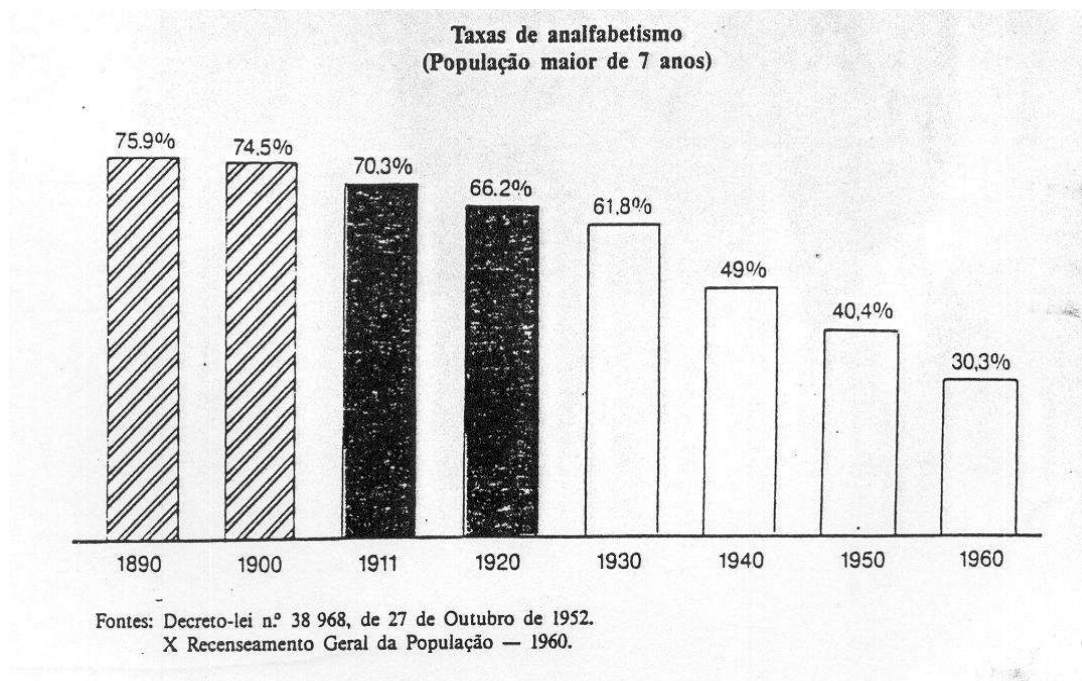
A sopa cheirava que era um regalo: e todos nós estávamos satisfeitos ao ver os pobrezinhos matar a fome.

O filho do carpinteiro, a quem eu às vezes dava da minha merenda, de vez em quando ria-se para nós, como que a dizer:

- Está ótima a sopinha!

Perguntei à senhora professora quem tinha feito tanto bem à nossa escola e ela respondeu-me:

- Foi o Estado Novo, que gosta muito das crianças e para elas tem mandado fazer escolas e cantinas, creches e parques. Mas as famílias que possam também devem ajudar. Não te esqueças de o dizer à tua mãe.



BIBLIOGRAFIA
(Leituras complementares)

- ÁLVARES, Judite, *et alii*, "Na escola de ontem, na escola de hoje, que leituras? Breve análise dos manuais de leitura da Iª República, do Estado Novo e período pós-25 de Abril", *Análise Psicológica*, 3, Julho 1987, pp. 441-472
- BÍVAR, Maria de Fátima, *Ensino primário e ideologia*, Lisboa, Seara Nova, 1975
- CARVALHO, Rómulo de, *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1986.
- CORTESÃO, Luísa, *Escola, sociedade que relação?*, Porto, Edições Afrontamento, 1981
- FERNANDES, Rogério, *A pedagogia portuguesa contemporânea*, Instituto de Cultura Portuguesa, 1979
- MÓNICA, Maria Filomena, *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença, 1978
- SERRÃO, Joel, "Perspectiva histórica -Estrutura social, ideologias e sistema de ensino", in TAMEN, M. Isabel, e Manuela Silva, *Sistema de ensino em Portugal*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1981

8. Educação e Pedagogia em Portugal, da I República aos nossos dias

8.4. Do 25 de Abril de 1974 à Lei de Bases do Sistema Educativo.

8.5. A “Reforma Educativa”.

Resumo:

III. DO 25 DE ABRIL DE 1974 À LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1974-1986)

Educação

Educação Pré-escolar

- a) A reposição legal do “sistema público de educação pré-escolar” (1977)
- b) A progressiva concentração da educação pré-escolar no Ministério da Educação
- O crescimento lento da rede nacional de educação pré-escolar

Ensino Primário

- a) Os novos Programas do Ensino Primário
- b) O regime de fases
- c) Estratégias de combate ao insucesso escolar

Ensino Secundário

- a) A criação do Ensino Secundário Unificado (1975)
- b) O acrescento de um ano terminal ao Ensino Secundário (1975)
- c) Os Cursos Complementares de via única (1978) e a criação do Ensino Técnico-Profissional (1983)

Pedagogia

- a) Os problemas do Insucesso Escolar e do Sucesso Educativo
- b) Polémica em torno da unificação do Ensino Secundário