

ANTÓNIO SÉRGIO: FILOSOFIA DO TRABALHO E IDEÁRIO PEDAGÓGICO

João Príncipe

O ideal educativo que António Sérgio (1883-1969) propõe para o Portugal da Primeira República, iniciada em 1910, é o da ‘escola de trabalho’, para o qual a interiorização de uma atitude trabalhista é a chave para construir uma sociedade onde pessoas autónomas cooperam para o bem comum.

O pensamento pedagógico de Sérgio tem como ponto de partida o primado da razão prática, a afirmação de uma concepção moral não utilitarista (*morale d’abord*), e na sua obra de natureza pedagógica mais conhecida — o livro *Educação Cívica*, de 1915 — Sérgio concretiza esse ideal com a ideia de escola-município, que reproduz o funcionamento de uma sociedade ideal mas inspirada historicamente no antigo municipalismo, de essência democrática, que o historiador Alexandre Herculano tanto havia elogiado como uma especificidade dos primeiros tempos da nação portuguesa.

O ideário pedagógico sergiano, afim do da Escola Nova, tem um cunho e uma especificidade ‘trabalhista’, sendo proposto em função do diagnóstico das causas da decadência nacional, a identificação e análise dos vícios ancestrais, ligados à Expansão colonial, denunciados por pensadores portugueses como Alexandre Herculano, Antero de Quental e Oliveira Martins e por pensadores brasileiros como João Ribeiro e Manoel Bomfim.

A correcção desses males, que se consubstanciam em hábitos mentais e práticas sócio-económicas (*bacharelismo*, *clientelismo*), precisa de uma escola que pratique um ideal trabalhista. Ora, os dois mais distintos intelectuais socialistas portugueses da geração de

1870, Antero e Martins, foram assíduos leitores de Pierre-Joseph Proudhon e este deixou importantes reflexões sobre a filosofia do trabalho que contribuirão para a fundamentação pragmatista do ideário sergiano.

Depois de uma estadia no Brasil (1913-14), período onde desenvolve a sua análise histórico-sociológica das causas da decadência ibérica, António Sérgio rumo a Genebra, na companhia da sua esposa Luísa Sérgio, para aí irem ambos estudar Ciências da Educação, no recém-criado Institut Jean-Jacques Rousseau.

Essa será a ocasião para fundir as meditações histórico-filosóficas inspiradas pelos referidos autores com as reflexões de nomes maiores do pensamento pedagógico ligados à Escola Nova, como Édouard Claparède, John Dewey e Georg Kerschensteiner.

O resultado, apresentado de modo bastante sintético e porventura elíptico, é um pensamento pedagógico progressista, cujas raízes anarquistas ou libertárias da Escola Nova são explicitadas bem como os seus propósitos sócio-político-económicos, tornando-se assim mais claro para o leitor actual como a aplicação concreta dessas ideias foi sabotada pelo status quo, onde a educação era, como continua sendo, tutelada pelo Estado, ou pelas suas clientelas conservadoras.

O ideal pedagógico sergiano continuará a iluminar os espíritos progressistas durante a longa noite do Estado Novo, e Sérgio, que se destaca entre os intelectuais opositores ao regime autoritário e arcaizante de Salazar, terá ocasião de o refirmar num dos seus ensaios do seu período derradeiro de produção, no ensaio ‘Paideia’ de 1954.

O presente estudo visa reconstruir a filosofia da educação de Sérgio usando a ‘metodologia da história das ideias’, inscrevendo-o numa constelação cosmopolita de ideias, que se analisam, e de

autores, todos de alguma forma ligados ao movimento da Escola Nova.

A história das Ideias é, ou deve ser, exercida de acordo com o ideal científico geral de se buscar uma visão unificante das dinâmicas processuais — que aqui se reportam à esfera das ideias, autónoma, pela coerência lógica das suas formulações superiores (não se confundindo estas na sua complexidade e arquitectura com as ideologias, as ‘episteme’ de Foucault).

A qual esfera está em interacção com o mundo (experiência), com os comportamentos, com as mentalidades, não mitigando a sua função reguladora e/ou directriz, exercida é certo de modo vário e quantas vezes refractado; isto sem atalhar simplisticamente ignorando as especificidades, a ‘rareté’, mas buscando sempre o máximo de claridade crítica na compreensão e expressão; uma de suas tarefas mais difíceis é a de saber encontrar o fio de Ariane que liga entre si autores, com estilos próprios, que parecem divergir ou competir entre si, gerando emulação entre leitores que esquecem o lado colectivo e a originalidade relativa das ideias.

Aqui exporemos as ideias da ‘pedagogia do trabalho’ proposta por Sérgio, cuidando de algumas de suas principais inspirações, a saber as de Proudhon, Claparède, Dewey e Kerschensteiner. Sérgio lê sempre criticamente os autores, em particular aqueles com que simpatiza, e deles extrai aspectos que são assimilados no seu pensar original e harmónico, de modo que a noção de genealogia é algo enganadora quando tomada à letra, antes se devendo pensar em inspirações; embora, por outro lado, faça sentido pensar Sérgio como membro de uma constelação de pensadores da educação de matriz filosófica.

Trata-se aqui de fazer uma reconstrução do pensamento de Sérgio a qual não é isenta de dificuldade e, por isso, reclamamos originalidade neste trabalho. Sérgio foi essencialmente um ensaísta,

um publicista animador de ideias; a sua prosa é breve e lapidar, como o foi a do seu mestre Antero, e sobre essa sua filosofia da educação trabalhista, só nos deixou trechos breves, nos antípodas de uma apresentação sistemática.

Esta reconstrução que apresentamos, partindo da análise das suas fontes de inspiração, ilumina a relação entre o ‘learning by doing’, a origem prática da inteligência humana e a crítica à divisão do trabalho na sociedade industrial. Por isso, apresentaremos as ideias de Sérgio, ilustradas por excertos dos seus textos, relacionando-os com obras de alguns autores que leu, e que escolhemos por as considerarmos como as principais fontes da pedagogia trabalhista de Sérgio.

AS REFLEXÕES SERGIANAS SOBRE A ESCOLA DE TRABALHO

Com o início da Primeira República, Sérgio abandonou a carreira de oficial da Marinha, passando a frequentar os meios pedagógicos de Lisboa; desde a sua criação, em 1910, participa na *Sociedade de Estudos Pedagógicos* (com João de Barros e muitos outros). A partir de 1912 vai integrar o núcleo lisboeta do movimento cívico-cultural da Renascença Portuguesa, sediado no Porto e onde pontifica o poeta saudosista Teixeira de Pascoaes.

A Renascença cria Universidades Populares e desenvolve importante actividade editorial, contando com duas revistas, *A Águia*, e a *Vida Portuguesa*; esta última está mais virada para pensar os problemas nacionais e é dirigida por Jaime Cortesão, o futuro grande historiador que trabalhará no e sobre o Brasil.

Durante 1913, Sérgio vive no Brasil, interessando-se pelo pensamento crítico de pedagogos brasileiros, caso do historiador

João Ribeiro, autor de *A história do Brasil* (1900) que havia estudado na Alemanha o tópico do ensino da história, e de Manoel Bomfim, que dirigia o museu de educação, o Pedagogium, no Rio de Janeiro e que escrevera *América Latina: males de origem* (1905).

A partir de 1912, Sérgio escreve na *Vida Portuguesa*, vindo a aí travar uma polémica amistosa com Jaime Cortesão sobre a significação do saudosismo e do historismo; continuando o interesse da geração de 1870 pelas causas da nossa decadência, isto é, do atraso económico, científico-tecnológico e dos saberes académicos, Sérgio mobilizará para a discussão argumentos sociológicos renovados.

Sérgio termina a sua conferência de apresentação da *Renascença Portuguesa* no Rio de Janeiro (Julho de 1913), citando o autor das *Causas da decadência dos povos peninsulares* para quem ‘o espírito da idade moderna’ é de “trabalho e indústria: a riqueza e a vida das nações têm de se tirar da actividade produtora, e não já da guerra esterilizadora”.

Nas palavras de Sérgio, há que reunir “Trabalho, Ciência e Revolução, mas trabalho de libertação e de justiça; mas ciência que honesta fosse e criadora; mas pacífica revolução que regenerasse as nossas almas” (SÉRGIO, 1914a, 2008, p. 52-53).

Sérgio comunga da preocupação dos pensadores liberais ibéricos que viam nos hábitos de ociosidade e de espírito guerreiro ou parasitário, na falta de indústria manufactureira e no isolamento em relação à cultura científica centro-europeia, factores do atraso ibérico, que persistiam desde a Expansão e a Contra-Reforma.

AS propõe, na linha de um Herculano e de um Antero, uma “pedagogia [que] deverá ser, essencialmente, uma pedagogia do trabalho e da organização social do trabalho” (SÉRGIO, 1914b, p. 96). Não se trata da simples preparação individual para um mister técnico, mas de gerar uma atitude altruísta e esforçada:

Entendemos por educação profissional a educação genérica do trabalho, em que se toma o exercício de uma arte usual como meio educativo, e em que se concede especial valor ao trabalho em comunidade, — trabalho em que a acção de um indivíduo se vai inserir num plano geral [...] O mais consistente elemento da moral social é a concepção moral da profissão, e a condição primária desta é o saber, o cuidado, o apuro, a atenção e perfeição com que o trabalho profissional é feito (SÉRGIO, 1915/2008, p. 59-60).

Na base está o ideal do *self-government*, da autonomia e da iniciativa, em que o trabalho de cada um a reverte a favor da comunidade, sendo o ‘trabalho produtivo’ factor da riqueza das nações, cf. (SMITH, 1776/2014, I, p. 641-642). Escreve Sérgio, reafirmando em 1954 o seu pensamento:

Tanto na escola superior como na instrução geral (primária e secundária), o estado de coisas deveria modificar-se sob a ideia directriz do trabalho produtivo [...]. A característica da escola de trabalho [...] não é apenas uma questão de método, mas também um conceito determinado da função educativa. Que pretendemos nós? Dar aos espíritos a capacidade de um contínuo desenvolvimento e aperfeiçoar a sociedade em que vivemos. [...]. Mas por que meio, e de que forma, influencia cada um de nós (de maneira normal e persistente) a sociedade? [...]. Pelo trabalho da profissão. A escola deve [...] ajudar o aluno a bem escolher o seu mister na sociedade e a exercê-lo o melhor possível, fazendo-o considerar esse mister, não só no interesse do indivíduo, mas também como instrumento do progresso da comunidade (SÉRGIO, 1954/1974, p. 222-225).

Voltando à década decisiva de 1910, nas *Cartas sobre educação profissional* (1916) Sérgio insiste como desde tenra idade se pode favorecer o espírito trabalhista. Aí enuncia as actividades que constituem a base do primeiro período da instrução primária (“até cerca de 10 anos”); são elas as lições de coisas, os jogos, a história e os trabalhos manuais.

Ora estes últimos são “centros de curiosidade científica e de acções em comunidade” e entre os seus objectivos contam-se: “Suscitar a estima do trabalho e do operário, aproximando as classes sociais e abalando os preconceitos de um ‘grémio social cujas feições características foram por séculos o madraço e o mendigo’ (Herculano)” (SÉRGIO, 1916a/2008, p. 174-177); ou seja o ‘learning by doing’ deve ser conduzido até ao valor humano do trabalho, no qual se conjugam esforço, reflexão e sentido de progresso social. Também o ensino da história deve dar sua contribuição:

O objectivo final do seu ensino é proporcionar ao aluno o conhecimento dos problemas da história contemporânea, os aspectos sociais e económicos da vida da actualidade. Proponho que o estudo fundamental, aqui como sempre, seja o estudo do Trabalho, a análise dos seus problemas actuais no pretérito condicionamento (SÉRGIO, 1916a/2008, p. 182).

Pensando nas origens prática do conhecimento humano, nota que o ensino da profissão permite naturalmente suscitar o interesse pelo conhecimento dos diferentes domínios:

Cumpram-se que o trabalho profissional e o científico se actuem mutuamente, formando um círculo: o trabalho

profissional conduz à ciência, e depois a ciência ao trabalho profissional. [...] Todo o trabalho profissional quando devidamente esmiuçado, implica com o círculo inteiro dos nossos conhecimentos, e mostra a cultura transmitindo-se de geração em geração, como resultado de um trabalho persistente da humanidade (SÉRGIO, 1916a/2008, p. 182-184).

Noutro texto, Sérgio dirá que a educação geral sai “sistematicamente das actividades das profissões. Cada actividade profissional seria chamada a dar o máximo de educação geral que é possível tirar dela” (SÉRGIO, 1918a/2008, p. 236). Mas, sublinha, a sua noção de trabalho diverge da do operário escravo da máquina:

Os que me julgam ‘utilitário’ quando peço uma escola trabalhista mostram enterrada no seu espírito uma noção antiquadíssima do trabalho e do trabalhador; inconscientemente, veem no trabalhador o trabalhador escravo, o trabalhador máquina, completamente absorvido numa faina inconsciente como operário, e juguete do político como cidadão (para estes dois papéis é que o *a b c* é necessário e suficiente). É a velha mentalidade, incapaz de compreender a união essencialmente moderna, do ‘liberal’ e do útil prático, do homem humano e do produtor mecânico, da produção e da ciência (e da consciência). Não sentir a possibilidade desta união, e o seu corolário pedagógico que é a escola trabalhista, é não compreender absolutamente nada dos mais profundos problemas da pedagogia contemporânea, da educação da Democracia (SÉRGIO, 1918a/2008, p. 231).

Epistemologicamente, o trabalho prende-se com a grande questão da origem do conhecimento humano. Sérgio adopta a

posição pragmatista – a inteligência da nossa espécie tem uma origem prática, a técnica está na origem da ciência; tal como na ideia de que a ontogénese repete a filogénese, também a aprendizagem da criança a partir do concreto e da prática é a condição que lhe permite elevar-se a planos mentais mais elevados, cf. (PRÍNCIPE, 2021, p. 53-74).

No processo educativo, cognição e moral interagem, e, por isso, a ideia de Trabalho deve ser o fulcro e o foco: “O Trabalho como alicerce, como programa e como meio: o trabalho como instrumento de todo o progresso de consciência” (SÉRGIO, 1916a/2008, p. 186). Coloca-se naturalmente a questão da genealogia desta posição, e esse inquérito permite dilucidar esse posicionamento.

PROUDHON: PRAGMATISMO E FILOSOFIA DO TRABALHO

No modelo de escola-município que é apresentado no *Educação cívica* (1915) faz-se a ligação entre o ideal municipalista de Herculano e a ideia de 'self-government', cara a todos os adeptos da Escola Nova. Ora esta ideia havia sido tematizada por Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) que na obra, de 1863, *Du principe fédératif*, defendia a:

[...] articulação entre uma sociedade económica livremente federada [...] com uma democracia política baseada no contratualismo e na capacidade de auto-administração por grupos naturais constituintes do organismo social (NETO, 1988, p. 756).

De facto, o carácter fundacional que Sérgio atribui à noção de ‘trabalho’ radica noutra obra de Proudhon, lida atentamente pela geração de 1870: *De la justice dans la révolution et dans l'église* (1858). Como nos recorda Kropotkin, para Proudhon a sociabilidade é uma fonte primária da moralidade a qual necessita de ideais que conduzam a acção moral transformadora; a “justiça é o reconhecimento da equidade e da luta do homem pela igualdade como base de todas as nossas concepções morais”, partindo-se do sentimento da dignidade humana (KROPOTKIN, 1922, p. 172).

A filosofia da acção de Proudhon (sendo a noção de acção ou actividade central para Kant e para os post-kantianos, Fichte em especial), valorizadora do sujeito que se quer pessoa, tem na noção de ‘trabalho’ o núcleo estruturante do mosaico das suas concepções filosóficas; Proudhon, profundo pensador da economia política e da educação, interessa-se mais pelo trabalhador do que pelo produtor, pois o considerar sobretudo a produção favorece mais o interesse pelo objecto.

Ora, Proudhon valoriza o movimento, o dinamismo e o desenvolvimento, a ideia de que o progresso humano é possível e depende de nós, do nosso trabalho, isto é, da acção inteligente dirigida pela ideia de um objectivo, visando-se o estabelecimento de um equilíbrio social onde cada indivíduo encontra também a sua satisfação pessoal.

O trabalho é aí entendido como acção que é a fonte das ideias, e AS, ao argumentar em favor duma íntima associação entre a prática e a teoria na experiência humana e no ensino, invoca o ‘Sixième étude: Le Travail’ do *De la justice*. Aqui se encontra a famosa passagem que funda a ‘metafísica do trabalho’, nos antípodas de qualquer atitude gnóstica:

O problema da emancipação do trabalho está ligado ao da origem das ciências, de tal modo que a solução de um está absolutamente ligada à do outro, ambos se resolvendo numa mesma teoria, a da supremacia da ordem industrial sobre todas as outras ordens do conhecimento e da arte. A ideia, com as suas categorias, surge a partir da acção e deve retornar à acção sob risco do agente decair.

Quer isto dizer que todo o conhecimento, dito a priori, a metafísica incluída, resultou do trabalho e para servir de instrumento ao trabalho, contrariamente ao que ensina o orgulho filosófico e o espiritualismo religioso, acreditados pela política de todos os séculos (PROUDHON, 1858, tome 2, XXXI, p. 214-215; SÉRGIO, 1916b, II, p. 10-11).

O sentido profundo da passagem “L'idée, avec ses catégories, naît de l'action et doit revenir à l'action, à peine de déchéance pour l'agent” é o de que a acção não admite nenhuma dicotomia entre matéria e inteligência, entre corpo e espírito. Isto porque a nossa acção é feita com o propósito de criação, cujo processo por excelência é o trabalho, o qual funde ideia e matéria.

A ideia e a acção não são isoláveis, a sua síntese formando a nossa experiência. A ideia não só emerge da acção, ou seja, se gera e se transmite por via da experiência, mas é a sua própria existência que depende da sua capacidade de voltar à acção, ou seja de re-orientar e ser útil na reconstrução da experiência.

O trabalho, portanto, produz, cria e educa. Opor o trabalho intelectual ao trabalho manual é formular uma antinomia artificial, fundada sobre as forças engendradas pelo processo de exploração económico. A pedagogia que Proudhon preconiza consiste em,

[...] por um lado, fazer o aluno percorrer a série inteira de exercícios industriais, indo dos mais simples até aos mais difíceis [...] por outro lado, em extrair destes exercícios a ideia que neles está contida, tal como outrora os elementos das ciências foram extraídos dos primeiros engenhos industriais, e a conduzir o homem, pela cabeça e pelas mãos, à filosofia do trabalho, que é o triunfo da liberdade (PROUDHON, 1858, tome 2, Sixième étude, XXXVIII, p. 232).

A ideia ao ser gerada pela acção é educativa, e ao aí voltar torna-se libertadora. Proudhon recusa, tal como Dewey o fará, o dualismo teórico/prático e afirma o carácter unitário do trabalho humano, “uno e idêntico no seu plano, que é infinito nas suas aplicações, como a própria criação”, propondo para o operário uma aprendizagem que abrace a totalidade do sistema industrial, uma vez que “todas as especialidades do trabalho humano são funções umas das outras”.

Ele vê nessa nova pedagogia, que propõe um ensino integral, uma significação revolucionária:

As consequências de uma semelhante pedagogia seriam incalculáveis. Feita abstracção do resultado económico, ela modificaria profundamente as almas e mudaria a face da humanidade (PROUDHON, 1858, tome 2, Sixième étude, XL, p. 236-237 *apud*; HAMELINE, 2004).

Se é certo que Proudhon censura aquela metafísica que está refém da distinção entre corpo e espírito, e cuja propagação associa à obra da Igreja, a verdade é que valoriza uma metafísica da imanência; isso significa que esta não pode ser obtida por pura

contemplação, obra de puros espíritos, não podendo, pois, subalternizar o trabalho na concretude da sua acção, antes dele deve partir. A recusa da influência da teologia sobre a metafísica é acompanhada por uma posição não-relativista, que valoriza a metafísica:

Assim a Revolução tem o cuidado de marcar os limites da metafísica, da qual proclama contra o ateísmo a necessidade e o objecto. [...] Como ciência dos factos do pensamento puro, ou noologia experimental, a metafísica é a primeira e a última letra da ciência (PROUDHON, 1858, tome 2, Septième étude XII, p. 303-304).

Mas, as ressonâncias pragmatistas *avant-la-lettre* do pensamento de Proudhon são mais extensas e profundas, pois Proudhon irá sublinhar o experimentalismo associado à acção dirigida, ao trabalho humano. Através do experimentalismo, que nele é político e económico, pode-se romper com o contexto fatalista daqueles que se apoiam na existência de verdades absolutas e imutáveis para justificar a dominação (MAROUPAS, 2015, p. 230).

Ora, o inquérito da verdade é sempre prospectivo — ele pode ser, ou não, bem-sucedido, conduzindo sempre a modificações, perdas ou adições, do que se tinha por verdadeiro; é ele que abre a via do possível, cuja dimensão de incerteza e de inesperado é fundamental. O determinismo denunciado por Antero, como uma ameaça à afirmação da liberdade pela nossa consciência, é-o também por Proudhon, que, em clara linguagem fichteana, propugna por um equilíbrio entre o eu e o não-eu (PROUDHON, 1858, tome 1, Troisième étude, XXII, p. 267-268).

A experimentação que Proudhon preconiza nos seus escritos e na sua prática põe em relação a sua ultrapassagem da dicotomia

idealismo/materialismo e o reconhecimento do pluralismo como um facto universal. O pluralismo das práticas não significa nem solipsismo nem relativismo pois é possível e desejável a constituição de uma razão pública, plural na sua constituição mas de propósito sintético, que arbitra entre os diversos julgamentos, a qual se estabelece muitas vezes pela confrontação de experiências divergentes, num processo democrático, que se baseia na comunicação e na federação das diversas soluções que naturalmente surgem para um problema reconhecido idêntico, cujo horizonte regulador é o da constituição de uma experiência única, ideal nunca atingido.

Assim esta razão pública ou colectiva,” *gardienne de toute vérité et de toute Justice, centre et pivot de toute raison particulière*” (PROUDHON, 1858, tome 2, Septième étude, XXXIV, p. 372), é um ser colectivo e plural, intersubjectivamente constituído, no qual se vai entretecendo a malha cada vez mais densa de relações concretas com que a realidade se identifica. Daí a necessidade de a educação ter uma dimensão social.

SOCIEDADE E TRABALHO: DEWEY E CLAPARÈDE

Sérgio entre 1914 e 1916 estuda com Édouard Claparède (1873-1940) em Genebra. Aí percebe melhor a importância do pensamento do norte-americano John Dewey (1859-1952), o qual elabora uma filosofia pragmatista da educação, de matriz hegeliana e evolucionista, que alia uma psicologia anti-associacionista com uma ética não-utilitarista, holista e de cooperação, negando os dualismos, já denunciados por Proudhon, e valorizando o ‘learning by doing’ e a ideia de escola como sociedade onde o trabalho é um valor maior.

O conhecimento das discussões europeias sobre o pragmatismo e o impacto do evolucionismo na filosofia e nas ciências sociais emergentes favoreceu uma compreensão intuitiva das ideias-chaves de Dewey por Sérgio. Claparède edita em 1913 o volume *L'école et l'enfant*, que reúne textos de Dewey, o qual Sérgio lê e anota. Claparède, no prefácio (um dos primeiros estudos europeus sobre Dewey), identifica as três características fundamentais da pedagogia de Dewey:

- 1) Ela é genética – a criança não deve ser educada a partir de fora, mas sim do seu interior; a criança deve-se formar e não ser moldada, ou seja, ela deve-se desenvolver;
- 2) Ela é funcional – os processos e as actividades psíquicas devem ser encarados como instrumentos destinados a prover à manutenção da vida, como funções, e não como processos que têm a sua razão de ser em si próprios;
- 3) Ela é social – a escola deve educar, desenvolvendo os instintos sociais.

O carácter funcional significa, em acordo com as ideias evolucionistas e com a ideia proudhoniana de imanência, que o psiquismo é um instrumento de uma acção com suporte orgânico, inexistente em puros espíritos. A psicologia de Dewey opõe-se à concepção de faculdades isoladas; operando juntas, a memória, a linguagem e a vontade,

[...] são instrumentos de acção, cujo próprio é de se adaptar a uma situação criada simultaneamente por uma circunstância exterior e por uma necessidade interior [...], é portanto, vão querer colocá-las em

acção fora de circunstâncias externas e internas que as tornam ao mesmo tempo necessárias e eficazes (CLAPARÈDE, 1913, p. XIX).

Entretanto, a pedagogia tradicional faz as crianças “falar, escrever, redigir, compor, dissertar, quando elas nada têm para dizer” (CLAPARÈDE, 1913, p. XIX). Sérgio, no seu exemplar, anotou: “só quem tem experiências a comunicar tem alguma coisa que dizer”. Assim, Claparède conclui que não se deve “apresentar as diversas disciplinas de modo pedante como fins em si [...], mas sim dá-las como instrumentos de vida, que é o que elas são na realidade”, tendo Sérgio anotado: “eu direi: como *instrumentos de trabalho*” (1913, p. XXII).

O carácter social da pedagogia de Dewey resulta da concepção funcional, pois “por um lado o indivíduo, sendo membro de uma sociedade, convém que seja preparado para ter uma função útil no grande organismo ao qual pertence” (organicismo social), de onde a “tese fundamental de Dewey” a de que a escola deve “colocar a criança em condições ambientes que fazem apelo aos seus instintos sociais”; Ora, “o tipo de trabalho que melhor se presta à colaboração mútua é [...], o trabalho manual, sendo ele que Dewey queria colocar no centro da vida escolar” (CLAPARÈDE, 1913, p. XXIII). Claparède aproveita para referir a concepção de *Arbeitsschule* de Kerschensteiner. Para este pedagogo alemão as ocupações manuais não têm fim utilitário,

[...] o seu fim não é o da aprendizagem de um ofício, com vista a uma carreira profissional definida, mas sim a de ser ‘métodos de vida, ou seja, centros de curiosidade científica e de investigação activa, pontos de partida donde as crianças são levadas a realizar o desenvolvimento histórico do homem’

(CLAPARÈDE, 1913, p. XXVII; SÉRGIO, 1916a/2008, p. 175).

Claparède conclui que a organização dos trabalhos manuais na Escola tem a “vantagem imensa de revelar à criança o valor do trabalho, a sua significação social e humana” (1913, p. XXVIII), valor cuja dimensão utópica Claparède reconhece, apesar de salientar a sua aplicação na *University Elementary School de Chicago*. Vemos assim que a ‘Escola de trabalho’ que Sérgio propõe está em harmonia com a leitura que Claparède faz da relevância social do ‘learnig by doing’ de Dewey e da pedagogia de Kerschensteiner.

Dewey, caso raro entre os filósofos académicos, interessou-se pelos problemas sociais e políticos de um modo muito prático e concreto, participando numa “universidade popular” —a Hull House em Chicago, fundada em 1889 como uma associação de trabalho social para imigrantes, sendo local de encontro de sindicalistas e de debate de questões sociais — , fundando uma escola experimental na Universidade de Chicago (1896), escrevendo sobre educação, presidindo a associações e intervindo em movimentos de opinião pública, comentando temas da actualidade política e do quotidiano.

O seu interesse pela reforma social, fá-lo colocar a escola no centro do processo de reconstrução da sociedade: a escola como sociedade em miniatura, lugar de cooperação, e não de competição. No manifesto *O meu credo pedagógico* (1897), lê-se:

Creio que a educação é o método fundamental de progresso social e de reforma [...]. Creio que a educação é a regulação do processo de chegar a partilhar a consciência social e que o ajuste da actividade individual com base nesta consciência

social é o único método seguro de reconstrução social (DEWEY, 1897a, p. 16).

Criticando o verbalismo, ou carácter abstracto do ensino tradicional, e tematizando a noção de interesse, mobilizador do esforço, Dewey aponta para uma Escola activa, na qual se estabelece a continuidade entre a aprendizagem escolar e o mundo do trabalho.

Tal é explicitado no curso de Ética de 1897, onde define interesse como “a satisfação na transformação (working out) de uma ideia num feito”, distinguindo-se assim do mero “sentimento”; como exemplos de interesse que visa a concretização de um feito (deed) per si, Dewey refere o de um pintor que está interessado em pintar o seu quadro, do jogador de xadrez que se interessa pelo seu jogo, do engenheiro interessado no seu projecto de drenagem.

Portanto, o interesse real mobiliza sempre o esforço para a realização do fim concreto desejado, contribuindo assim para o crescimento e reconstrução da experiência (DEWEY, 1897b, p. 80-81).

O ideal de sociedade de Dewey, assente na dignidade da pessoa e na cooperação, não está longe do de Proudhon, de Antero e de Sérgio. Na conferência ‘A escola e o progresso social’, publicada no volume *The school and the society* (1899), valoriza-se o trabalho não-alienado, a aprendizagem a partir de tarefas concretas, que “se abrem às possibilidades do espírito humano”, aliando-se à arte, à ciência e à história que lhe dão um sentido global (DEWEY, 1899, p. 32).

A escola deve ser julgada pelas melhorias que traz à criança no seu desenvolvimento físico, nas suas capacidades para ler e escrever, no seu conhecimento de geografia e história, nas suas maneiras, hábitos de prontidão, ordem, engenho e sabedoria; a escola deve ser julgada por aquilo que contribui para a comunidade e para

a democracia, para a possibilidade de vir a colocar ao dispor de todos as conquistas sociais, e conclui “aqui o individualismo e o socialismo coincidem” (1899, p. 19).

A ‘Nova Educação’ é uma educação para uma nova sociedade, resultado de profundas mudanças, as quais têm por elemento nuclear o mundo técnico-industrial que renova a condição do trabalho humano e a realidade da economia política:

A primeira mudança que me vem à ideia, aquela que obscurece e até controla todas as outras, é a mudança industrial – a aplicação da ciência que resulta nas grandes invenções que têm utilizado as forças da natureza numa vasta escala e com custos diminutos: o crescimento de um mercado mundial como objecto da produção, de vastos centros de manufatura que fornecem esse mercado, de meios de comunicação rápidos e baratos (DEWEY, 1899, p. 21).

Tais mudanças, identificadas, como em AS, pelo primado da ‘mudança industrial’, afectam o próprio âmago da nossa natureza humana, nos seus aspectos mais profundos e conservadores ligados às nossas convicções éticas e religiosas.

Se a máquina moderna tem favorecido a situação em que os empregados são meros apêndices das máquinas, é fundamental que a educação forme os futuros trabalhadores de modo a lhes permitir “ver no seu dia de trabalho tudo o que existe nele com uma significação larga e humana” (DEWEY, 1899, p. 38).

É fundamental que na consciência do trabalhador “o método, o propósito e o entendimento existam”, que a sua actividade tenha significado por si própria, que o trabalhador não seja como o escravo de que falava Platão, isto é, “daquele que nas suas acções não exprime as suas próprias ideias, mas as ideias de um outro homem”

(DEWEY, 1899). A escola deve visar o “desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária, devendo a disciplina na escola crescer e ser dependente deste objectivo” (DEWEY, 1899, p. 30).

Dewey afirma que o modelo dominante no ensino tem, do ponto de vista ético, como ‘fraqueza trágica’ o “preparar os futuros membros da ordem social num meio no qual as condições do espírito social estão ausentes”, usando “a competição como única medida para o sucesso” (DEWEY, 1899, p. 28-29).

O que se necessita é de uma escola que permita “o treino da atenção e do juízo que se adquire quando se tem de fazer coisas por um motivo real e visando um objectivo concreto” (DEWEY, 1899, p. 25). O espírito da Educação Nova deve ser baseado na ideia do desenvolvimento da experiência (que é “a mãe da disciplina que é digna desse nome”), que é o único treino que se torna intuição:

O mais importante a ter em mente, no que toca à introdução de várias formas de ocupação activa, é que através delas se renova completamente o espírito da escola. Ganha-se a possibilidade de se a afiliar com a vida, de se tornar o habitat da criança, onde ela aprende vivendo directamente; em vez de ser apenas um local para aprender lições que têm uma abstracta e remota referência a um possível viver futuro. Ganha-se a possibilidade de a escola se tornar numa comunidade em miniatura, numa sociedade em embrião (DEWEY, 1899, p. 31-32).

No seu *Educação Cívica*, Sérgio refere explicitamente o opúsculo de Dewey intitulado *Ethical Principles underlying education* (1903), isto no momento em que expõe os princípios fundamentais do método educativo do *self-government*:

É sua razão primeira [...] a ideia de que se não pode adestrar uma criança para um dever social sem a fazer quinhoeira de uma vida em sociedade: se a escola lhe não fornece condições para genuínos actos sociais, semelhantes às que depois, adulto, encontrará, a doutrina moral resulta oca, verbalista cadavérica – e pelo tanto, ineficaz; é de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem de uma comunidade, e que a escola reproduza o mais possível a estrutura da vida social adulta (SÉRGIO, 1915/2008, p. 80).

No *Ethical Principles*, Dewey aborda a questão ética segundo dois pontos de vista (o social e o psicológico), assinalando que “em assuntos intelectuais e espirituais” a “lei é a cooperação e a participação”, censurando a educação que prepara para a competição, (DEWEY, 1903, p. 17).

O trabalho manual é mais do que manual, sendo da ordem da actividade artística pois o carácter do trabalho artístico é a sua universalidade (como ensinou Kant) pelo que não deve ser sujeito à mera apropriação individual, o seu valor devendo ser partilhado por todos – Dewey, como Proudhon, eleva a dignidade filosófica do ‘trabalho’.

A concepção que isola um conjunto de virtudes e de actos especiais (por exemplo, a disposição para obedecer a leis) para definir o plano ético é uma perspectiva redutora, formal e mesmo patológica – “o termo ‘moral’ não designa uma região especial ou uma porção da nossa vida” (1903, p. 32); o ético relaciona-se profundamente com tudo o que tem que ver com a produção do carácter; tudo aquilo que lança luz sobre a constituição da sociedade e todo o treino que acresce os recursos sociais fazem parte da dimensão ética.



Assim, na escola os recursos éticos a mobilizar são de estrutura trinitária: 1) a vida social 2) os métodos de ensinar e de trabalhar e 3) os estudos ou o currículo. Para Dewey a socialização não é um fim em si pois uma sociedade humana válida e não medíocre, é aquela que é “constituída por indivíduos com qualidades pessoais significativas”, sendo o desenvolvimento da personalidade um fim maior da educação, (DEWEY, 1916/2016, p. 262).

Também Sérgio considerou a dialéctica entre meios e fins para sublinhar como a construção da personalidade é o fim maior da educação:

A personalidade é o nosso escopo: mas essa personalidade só na acção social se pode formar e desenvolver. A sociedade é um meio, mas um meio necessário; e para que esse meio realize o que a ele se deseja, cumpre que de certo modo nos dediquemos a ele como um fim, contanto que nunca lhe sacrifiquemos o verdadeiro fim que é a personalidade (SÉRGIO, 1915/2008, nota 19, p. 81).

Sérgio estava informado sobre, e em consonância com as linhas mestras da profunda filosofia de Dewey; o primado da prática e uma crítica ética da realidade descrita pela economia política inspiradas de Proudhon eram-lhes comuns, e Sérgio.

Tal como Dewey, aceitava a perspectiva evolucionista, que nos fazia uma espécie particular pela sua inteligência e sensibilidade, mas natural, posicionamento que impede cair no idealismo caricatural de nos supor puros espíritos, descuidando os aspectos activos da interacção com o mundo concreto, material e social, natural e artificial, e na qual o trabalho é via de progresso para todos, se o entendermos numa base de cooperação.

A ARBEITSSCHULE E O ENSINO DE CONTINUAÇÃO DE KERSCHENSTEINER

O pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (1852-1932) teve especial atenção ao ensino dos trabalhadores, propondo as escolas de continuação, onde os jovens trabalhadores prosseguiriam a sua aprendizagem escolar ao mesmo tempo que exerciam o seu mister, modelo que Sérgio difundiu entre nós e que tentou implementar enquanto ministro da Educação (SOUSA, 2011). Sérgio viu nesse modelo um modo de concretizar a sua filosofia da educação. Aqui cuidaremos da parte mais filosófica da reflexão do educador alemão.

Kerschensteiner foi director das escolas públicas de Munique entre 1895 e 1919, defendendo a ideia de que as escolas se deviam ver a si mesmas como elementos *produtivos* da sociedade; essa ideia foi sendo desenvolvida numa série de ensaios, começando em 1901 com o premiado *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (A educação cívica da juventude alemã), que foi traduzido nos EUA em 1911; em 1906 publica um texto sobre o valor educativo do trabalho produtivo (*produktiver Arbeit*), o qual é vertido em inglês em 1914.

Em 1910, deu uma série de conferências nos EUA, a convite de Charles R. Richards, presidente da Associação Internacional para o Fomento da Educação Industrial; em 29 de novembro de 1910 encontrou-se com Dewey, que há muito desejava conhecer pessoalmente, para uma conversa no Faculty Club da Universidade de Columbia, em Nova York (RÖHRS, 1999).

Tal como Dewey, Claparède e Sérgio, Kerschensteiner adopta uma filosofia voluntarista, onde a vontade e o intelecto devem ir juntos: “As nossas instituições públicas e privadas, os nossos programas e horários, deviam ser julgados tanto pela sua

influência sobre a vontade como pela sua influência sobre o intelecto” (KERSCHENSTEINER, 1911b, p. 55).

Kerschesteiner distingue dois tipos de aquisição de conhecimento e de habilidade (manual); por um lado, o conhecimento de segunda mão, que se apoia na memória para transmitir o adquirido por gerações anteriores, e a habilidade ou destreza mecânica, processos favorecidos pelo sistema de instrução que é usado como instrumento pelo Estado; por outro lado, o conhecimento adquirido pela própria experiência, associado à capacidade criativa, e o trabalho produtivo.

Ora, um novo espírito educacional vem mostrando que enquanto o primeiro processo de aprendizagem tem efeitos insatisfatórios sobre o carácter e promove a divisão no interesse do aluno, o segundo, que exige maior lentidão, favorece a modéstia e a motivação para agir; realisticamente, atendendo às condições possíveis do sistema, o melhor fruto obtém-se conjugando os dois métodos.

O valor educativo do ‘trabalho produtivo’ é iluminado pela noção fundadora de actividade, uma vez que nele se decide incluir, para além do trabalho físico não-alienado, a actividade de um jogador de xadrez, ou, genericamente, a produção de valores mentais.

A via para a ele chegar, percebe-se ao se considerar o jogo nas crianças, uma actividade produtiva, parcialmente inconsciente, que desenvolve a imaginação e o sentido da descoberta, e que progride por etapas (fases etárias) e que tem o seu fim em si; ao jogos sucede o interesse da criança pelo desporto, e, no processo de amadurecimento da actividade vai-se chegar ao “trabalho mental realmente produtivo”, exemplificado no trabalho intelectual de um cientista, actividade que implica o fixar de objectivos que estão para

além da actividade e o medir e ultrapassar dificuldades, (KERSCHENSTEINER, 1911b).

Entra-se, pois, num percurso, num caminhar constante e vivo: “O trabalho produtivo dentro dos limites da capacidade do indivíduo é sempre a origem de um crescimento propositado do poder mental, buscando sempre o renovar da actividade”; o seu carácter auto-télico é fonte de beatitude:

A principal bênção do trabalho produtivo, é a de que nele se prescrevem propósitos e deveres que elevam a alegria criativa acima das penas e da confusão da vida quotidiana, tal como o homem religioso se eleva pela força da sua inquebrantável fé (KERSCHENSTEINER, 1911b, p. 63).

A consonância com o “growth of experience” de Dewey é clara. A dimensão cultural e moral, de apuramento do carácter no exercício da autonomia, que nele deve se conter é fundamental pois “uma actividade puramente intelectual da parte do cientista faz dele apenas meio homem” (KERSCHENSTEINER, 1911, p. 65).

Movido por este ideal, tomado por instrumento educacional, a criança caminhará da prática do jogo ao desenvolvimento de capacidades técnicas. Pensando em seguida no mundo laboral, o pedagogo alemão afirma que só o trabalho produtivo, cujo objectivo é determinado pelo trabalhador, dá significado à vida.

E a condição contemporânea do trabalhador é dramática: “este escravo da máquina é mais pobre do que o escravo de Roma ou da Grécia” (KERSCHENSTEINER, 1914, p. 73), não se resolvendo o problema pela simples socialização dos meios de produção – “Só um remédio pode aqui acudir – Dê-se-lhes uma vida plena” (1914, p. 74), o que implica promover o espírito de

cooperação: “o cuidar dos outros dá conteúdo à vida, gerando trabalho produtivo”, fazendo “despertar um forte sentimento de responsabilidade que aí ganha forma prática” (1914, p. 77, 79).

Pensando nas soluções pela escola, Kerschensteiner refere a ideia de Fichte das pequenas escolas-comunidades de trabalho, as ‘*Mutualités scolaires*’ de Paris e a *George Junior Republic* do Estado de Nova York. Ora, intencionalmente decerto, Sérgio escreveu no início do seu *Educação Cívica*:

A noção de valor educativo das comunidades de trabalho está indicada em Fichte, que nos seus *Discursos à Nação Alemã* recomenda as comunidades de trabalho como importantes factores educativos (SÉRGIO, 1915/2008, p. 59).

E aí deu especial atenção à *Junior Republic* de R. W. George. O nome de Kerschensteiner não aparece mencionado no *Educação Cívica* (1915), plausivelmente porque era um autor vivo de uma nação inimiga, mas era óbvia a inspiração, começando pelo nome da obra.

Antes da Primeira Guerra Mundial, em Munique e, em geral, em qualquer cidade do Sul da Alemanha (pois a indústria pesada concentrava-se no Norte, em particular na região berlinense), a educação vocacional dos jovens trabalhadores consistia no aprendizado de um ofício, acção desenvolvida nos locais de produção e complementada pela frequência obrigatória, uma vez por semana, de uma escola de continuação (WINCH, 2006, p. 389).

Os jovens aprendizes frequentam estas escolas de continuação após terem concluído o ensino primário elementar obrigatório. Kerschensteiner parte de uma realidade muito concreta – a da necessidade que a maioria tem de se dedicar a tarefas

produtivas que lhe possam assegurar o sustento. Ele vai lutar pelo alargamento da frequência obrigatória deste tipo de escolas por todos aqueles que não se destinam ao liceu, aos estudos superiores, sendo estes, obviamente uma minoria de favorecidos (KERSCHENSTEINER, 1911a, p. 166-167).

Ao mesmo tempo tenta mobilizar capitais privados, de modo a que o patronato se veja directamente envolvido na formação dos jovens aprendizes. Nas escolas de continuação, o ensino vocacional deve desenvolver as capacidades que permitam transformar o trabalho numa via de auto-realização, de satisfação, evitando a estreiteza de vistas, que a formação profissional exclusiva pode implicar, através do desenvolvimento cultural e da educação cívica. Kerschesteiner critica as consequências sociais e políticas da divisão do trabalho e da estrutura classista no mundo capitalista industrial do seu tempo e lugar:

A divisão do trabalho é um elemento vital da indústria. Mas a indústria não é o objectivo da sociedade humana. O objectivo da sociedade é o fomento da justiça e da cultura. E se a indústria continuar permanente e impiedosamente a desrespeitar este objectivo ela tornar-se-á um perigo, não apenas para o estado, mas também, no fim, para si mesma. Um estado democrático ou mesmo um estado constitucional que seja regido exclusivamente pela luxúria do lucro, pelo dinheiro e pelos escravos-máquinas que o dinheiro compra, está condenado à ruína inevitável, logo que as riquezas naturais do solo se exaurirem e a população se tornar demasiado densa. Nem um estado industrial se pode permitir dispensar as forças morais. Estas forças crescem, mas não entre uma população de escravos-máquinas e príncipes do dinheiro. As forças morais tal como a habilidade no trabalho [skill in work] crescem no

único solo que é o da satisfação no trabalho [joy in work] (KERSCHENSTEINER, 1911a, p. 168).

Na sua crítica de base ética, iluminista e de sensibilidade socialista, Kerschesteiner coloca o trabalho produtivo no centro do ensino nas escolas de continuação:

Se a escola de continuação, a qual só pode ter os alunos sob a sua disciplina durante uma pequena parte da semana, pretende exercer uma influência educativa sobre eles, ela deve tirar partido dos alunos aproveitando os seus interesses egoístas na vida, enobrecendo esses interesses durante o processo de aprendizagem [...]. O melhor que há a fazer é aumentar a capacidade de satisfação [‘joy’ no original em inglês] que os alunos têm no seu trabalho [...]. Isso só pode ser feito colocando o trabalho prático do aluno no centro de todo a actividade escolar e ensinando o aluno a o executar o melhor possível, reflectindo sobre os processos de execução do trabalho, dando razões para estes, de modo a o aluno ter completa mestria no trabalho. Deve ser tarefa da escola o agrupar a organização do ensino em torno do trabalho, o qual será feito em oficinas, laboratórios e outros locais similares. Todo o outro ensino, comercial, científico, artístico e moral deve ser feito em estreita ligação com o trabalho. Isto permitirá à escola, indo por degraus, o alargar o treino puramente técnico e mecânico para uma dada vocação no sentido de uma cada vez mais abrangente disciplina moral e intelectual (KERSCHENSTEINER, 1911a, p. 171-172, 236).

As escolas de continuação são elemento central das medidas concretas da pedagogia trabalhista que Sérgio defende e fazem

explicitamente parte das propostas sergianas de reforma do ensino desde o Armistício de 1918, como se vê no ponto V (sobre Educação) do “esboço do Programa de Fomento”, na revista *Pela Grei* que dirige (SÉRGIO, 1918b, p. 11).

CONCLUSÃO

A resolução da questão social, que tanto preocupava a geração de 1870 que lera Proudhon, implicava para Sérgio uma reforma de mentalidades para a qual o papel da escola era central.

Durante a Primeira República, Sérgio publicita um ideal de escola, construído a partir do seu diagnóstico do problema português, numa perspectiva que mobiliza a crítica liberal de um Herculano, sensível às análises de Proudhon das contradições e injustiça do mundo industrial capitalista.

A seguinte passagem podia ter sido escrita também por um liberal de sensibilidade cristã que percebesse a desarmonia entre o estado do capitalismo e o ideal da livre iniciativa tal como teorizado nas duas grandes obras de Adam Smith:

A verdadeira luta social não é a de operários e patrões que os marxistas apregoam, mas a dos produtores e não produtores: a dos operários, patrões, cientistas e mesmo capitalistas de um lado, e do outro lado os parasitas de toda a espécie, entre os quais o da política é o mais nocivo (SÉRGIO, 1915/2008, p. 111).

O aspecto construtivo desse liberalismo que acreditava na livre iniciativa e no livre-cambismo havia sido radicalmente criticado pelos socialistas, nos quais se incluíam os outros mestres

espirituais de Sérgio – Antero, Oliveira Martins, e, portanto, Proudhon e vários economistas socialistas de sensibilidade cristã, como Émile de Lavelye.

O interesse de Sérgio pela economia política e pela tematização da noção de trabalho, e sua divisão, como factor da riqueza das nações (Adam Smith), mas também o reconhecimento das nefastas consequências da actual divisão do trabalho sobre a estrutura de classes, preparou-o para pensar que a solução educativa para Portugal era a de uma ‘Escola de Trabalho’.

Onde a preparação para a profissão devia ser feita de acordo com um conceito de trabalho que incluía o seu valor cognitivo, estando o fazer na origem do saber, e o seu valor moral, acentuado pela ética protestante cara a Herculano e pelas críticas socialistas à industrialização no século XIX. A significação filosófico-pedagógica de ‘trabalho’ deve reconduzi-lo a ser uma condição essencial da dignidade e do valor social da pessoa.

Sérgio, no seu período de formação, que culmina na sua obra *Notas sobre Antero* (1909), adquire um conhecimento profundo dos debates filosóficos europeus da segunda metade do século XIX. Isso favorece-lhe a capacidade de entender rapidamente as ideias filosóficas que podiam alicerçar o ideário da Escola Nova, de que Genebra era então um centro.

Essas ideias, de matriz kantiana, mas atentas ao hegelianismo (tematizador da ideia de que a história é um processo evolutivo no sentido da afirmação da consciência) e às suas variantes de esquerda, ao transformismo biológico (Lamarck, Darwin, Haeckel), e aos saberes sociais emergentes, conjugavam uma crítica ética e de economia política ao status quo com um interesse pela sociologia (Tarde, *La Science sociale* e os organicistas).

E a psicologia anti-associacionista (de que Dewey com a sua crítica do arco-reflexo é um dos expoentes) e a tradição pedagógica de matriz iluminista.

Em Genebra as preocupações não eram puramente viradas para a psicologia infantil e para a cientifização da pedagogia; nem se pode pensar que os seus Professores eram ingênuos defensores de um liberalismo burguês vagamente progressista, sendo, portanto, a Escola Nova alheia à ideia proudhoniana de um ensino integral para emancipar as classes trabalhadoras.

Claparède tinha genuíno interesse pela filosofia; recorde-se que secretariou o segundo Congrès International de Philosophie (onde participam Bovet e o seu mestre Flournoy) e que o seu sogro é o filósofo neo-kantiano, ucraniano de ascendência greco-alemã, Afrikan Spir (1837-1890), que inspira Tolstói e é o autor de *Esquisses de philosophie critique*, onde se critica o capitalismo por escravizar os trabalhadores (SPIR, 1887).

O apreço que Claparède e Ferrière exprimiram por Sérgio, que contrariamente a Faria de Vasconcelos, chega a Genebra sem experiência no ensino, decerto resulta de nele reconhecerem a perspicácia filosófica (de que os 2 ensaios sobre educação no primeiro volume dos *Ensaio*s, de 1920, dão prova).

Sérgio, ao esboçar o fundamento filosófico do seu ideal de ‘escola de trabalho’, soube perceber como se pode chegar a Dewey e a Kerschensteiner a partir de Proudhon, estabelecendo assim uma (ideológica e pragmaticamente arriscada) relação filosófico-metafísica fundadora que não terá sido explicitada por aqueles grandes pedagogos seus contemporâneos.

Decerto, o seu precoce interesse por Fichte e por Antero favoreceram essa sua intuição, uma fez que Fichte fez da noção de Actividade o fulcro da sua filosofia (PRÍNCIPE 2004). Sérgio identificou um núcleo pragmatista no pensamento de Proudhon:

negando o dualismo espírito-matéria (como os monistas do evolucionismo idealista), é através do trabalho, onde a acção e a ideia se complementam interagindo, que se constrói a experiência, experiência que é a de sujeitos-pessoas que vivem em relação que se quer de respeito e de reciprocidade, num processo onde o pluralismo, que afirma a primazia do possível sobre o determinismo fatalista, e a experimentação, que afirma o carácter aberto e em construção do conhecimento, o seu carácter dialógico, e que favorece o concreto sobre o geral-abstracto, permitem a construção da razão pública, a qual é superadora dos absolutos individuais.

Proudhon e Dewey coincidem nas consequências educativas da sua filosofia, favorecendo a interacção entre teoria e prática, e o carácter social e moral da racionalidade. Kerschensteiner crê que o ‘trabalho produtivo’, cujo paradigma é para ele, talvez, a actividade artesanal, é uma forma superior de expressão humana, sendo um meio privilegiado de constituição do carácter, incorporando elementos de auto-realização e de cidadania. Aspectos que fundam a pedagogia trabalhista de António Sérgio.

Esse ideal pedagógico é aberto, a sua operacionalização sendo regida pela ideia de experimentalismo valorizadora da especificidade das realidades sociais concretas (daí Sérgio se ter interessado, por exemplo, pelos hortos escolares, num país então essencialmente agrícola), e visa pensar a solução educativa para os males sociais que são históricos e mergulhando na *longue durée*, no sentido da construção de uma sociedade sem as injustiças resultantes das desigualdades entre classes sociais. Por isso, no Portugal do Estado Novo, o já francamente socialista António Sérgio escreveu, actualizando o que dissera em 1915:

O problema da sociedade de hoje é [...] coarctar as depravações da organização capitalista, abolir a exploração do homem pelo homem, encaminhar-

nos para o ideal de uma sociedade sem classes, tornar humano e agradável o trabalho de cada um [...]. Só a escola essencialmente activa, para ricos e pobres, pode fundir todas as classes numa comunidade humana superior. Por um lado, elevando o trabalho à dignidade de uma concepção geral e filosófica; por outro, banindo o dualismo pedagógico que divorcia as classes desde a escola; em baixo, a simples instrução do abc, mecânica e utilitária, para o homem do povo; em cima essa etérea educação, falsamente aristocrática, meramente especulativa e sem ligação com o trabalho, que se dá, ainda hoje, às classes dirigentes da sociedade (SÉRGIO, 1954/1974, p. 226-227).

REFERÊNCIAS

CLAPARÈDE, E. “Préface”. In: DEWEY, J. (ed.). **L'école et l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1913.

COLLELDEMONT, E. “Las palabras en los proyectos: la política pedagógica como proyecto social en la visión de António Sérgio”. In: ÁNGEL MOREU, Á.; GILL, E. P. (eds.). **La educación revisitada: ensayos de hermenéutica pedagógica**. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 2010.

DEWEY, J. **Democracy and Education an Introduction to the Philosophy of Education**. New York: The MacMillan Company, 2016.

DEWEY, J. **Ethical Principles Underlying Education**. Chicago: Chicago University Press, 1903.

DEWEY, J. **L'école et l'enfant, avec une préface de E. Claparède**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1913.

DEWEY, J. **My pedagogical creed**. New York: Kellog, 1897a.

DEWEY, J. **The school and the society**. Chicago: Chicago University Press, 1899.

DEWEY, J. **The study of ethics A sylabus**. Ann Arbor: Georg Wahr, 1897b.

FERNANDES, R. “António Sérgio, Ministro da Instrução Pública”. **Revista de História das Ideias do Instituto de História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**, n. 5, 1983.

FERNANDES, R. “António Sérgio: Notas Biográficas”. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 12, 2008.

FERNANDES, R. **A pedagogia portuguesa contemporânea**. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.

FIGUEIRA, M. H. “A Educação Nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (parte I)”. **História da Educação**, vol. 14, 2003.

FIGUEIRA, M. H. **Um roteiro da educação nova em Portugal Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882 -1935)** (Dissertação de Mestrado em Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

GONON, P. **The quest for modern vocational education: Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel.** Berlin: Peter Lang, 2009.

HAMELINE, D. “Éducation libérale contre éducation intégrale: comment qualifier une nouvelle éducation pour le peuple”. In: OTTAVI, D. (ed.). **L’éducation nouvelle, histoire, présence et devenir.** Berlin: Peter Lang, 2004.

KERSCHENSTEINER, G. “The fundamental principles of continuation schools”. **The School Review**, vol. 19, n. 3, 1911a.

KERSCHENSTEINER, G. **Education for Citizenship.** Chicago: Rand McNally and Co, 1911b.

KERSCHENSTEINER, G. **The schools and the nation.** London: MacMillan, 1914.

KROPOTKIN, P. **Ethics: Origin and development.** London: The anarchist library, 1922.

MACIEL, A. C.; MORÃO, A. R. B.; SILVA, C. “A revolução francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito”. **Educação em Revista**, vol. 36, 2020.

MARROUPAS, N. **Pragmatisme: une philosophie anarchiste? Une généalogie: Proudhon, Bakounine, James, Dewey** (Thèse de Doctorat en Philosophie Politique et Juridique). Paris: Université Paris, 2015.

MOREIRA, I. **O pensamento pedagógico de António Sérgio.** Rio de Janeiro: Editora Documenta História, 2009.

VITOR NETO. “Iberismo e municipalismo em J. F. Nogueira”. **Revista de História das Ideias**, vol. 10, 1988.

PINTASSILGO, J. **República e formação de cidadãos**. Lisboa: Colibri, 1998.

PRÍNCIPE, J. “António Sérgio: a técnica, o trabalho e as origens do conhecimento científico humano”. **Transformação: Revista de Filosofia**, vol. 44, 2021.

PRÍNCIPE, J. “As fontes da pedagogia trabalhista de António Sérgio”. **Educação e Filosofia**, vol. 33, n. 68, 2020.

PRÍNCIPE, J. **Razão e Ciência em António Sérgio**. Lisboa: INCM, 2004.

PROUDHON, P.-J. **De la justice dans la Révolution et dans l’Église**. Paris: Garnier, 1858.

RÖHRS, H. “Georg Kerschensteiner (1852-1932)”. **Unesco** [1999]. Disponível em: <www.ibe.unesco.org>. Acesso em: 23/09/2022.

SÉRGIO, A. “Cartas sobre a educação profissional”. In: SÉRGIO, A. **Ensaios sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SÉRGIO, A. “Educação Cívica”. In: SÉRGIO, A. **Ensaios sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SÉRGIO, A. “Esboço de um plano de Fomento, V- Educação”. **Pela Grei**, n. 1, 1918b.

SÉRGIO, A. “O ensino como factor do ressurgimento nacional”. In: SÉRGIO, A. **Ensaios sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SÉRGIO, A. “O problema da cultura e o isolamento dos povos peninsulares”. *In*: SÉRGIO, A. **Ensaio sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SÉRGIO, A. “Paideia (sugestões e conselhos de há mais de trinta anos)”. *In*: SÉRGIO, A. **Ensaio VII**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1974.

SÉRGIO, A. “Pela Pedagogia do trabalho”. **A Águia**, vol. 27, 1914b.

SÉRGIO, A. **Educação geral e actividade particular**. Lisboa, 1916b.

SÉRGIO, A. **Ensaio sobre educação**. Lisboa: INCM, 2008.

SMITH, A. **Riqueza das Nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

SOUSA, M. M. **António Sérgio - ministro da Educação** (Dissertação de Mestrado em Línguas e Culturas). Lisboa: Universidade de Aveiro, 2011.

SPIR, A. **Esquisses de philosophie critique**. Paris: Félix Alcan, 1887.

TRINDADE, R. “A difusão da obra pedagógica de Dewey em Portugal: O contributo de Adolfo Lima”. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 33, n. 1, 2020.

WINCH, C. “Georg Kerschensteiner: founding the dual system in Germany”. **Oxford Review of Education**, vol. 32, n. 3, 2006.