

## Índice

<b>Introdução.....</b>	
<b>1.Estatuto Epistemológico da História da Educação</b>	
<b>1.1 Conceito de "Ocidente"</b>	
<b>2. História da Educação como "História Interna"</b>	
<b>3. A Educação no Ocidente: Grécia e Roma (Idade Antiga)</b>	
<b>3.1 A Grécia</b>	
<b>3.2 Roma</b>	
<b>4.Educação Europeia na Idade Média: importância do Cristianismo</b>	
<b>4.1 A Fundação das Universidades</b>	
<b>4.2 A Escolástica</b>	
<b>5. Educação na Idade Moderna (introdução)</b>	
<b>6. Educação na Idade Moderna</b>	
<b>7. Educação na Idade Contemporânea</b>	
<b>7.1 Modelos "científicos" de Educação</b>	
<b>7.2 A Escola Nova</b>	
<b>8. Críticas ao processo educativo (Marxismo, Ivan Illich e a desescolarização)</b>	
<b>9. Outros autores e movimentos pedagógicos do Século XX</b>	
<b>10. A Infância através da História</b>	
<b>11. Internet (referências diversas a questões educativas)</b>	
<b>Bibliografia</b>	

## **Introdução**

Sem uma ideia de História não é possível compreender o presente e tentar perspectivar futuros. A História em geral, pode contribuir para estabelecer ligações entre Escola e Sociedade. A História da Educação, ramo da História em sentido lato, deve igualmente contribuir para esta finalidade, indo mais longe no estudo da evolução da Educação, pois trata-se daquilo que designamos por "História Interna". Sendo a Educação um tema que remete para muitos outros, trata-se por isso de algo que deve ser estudado com rigor, evitando facilitismos no tratamento das questões educativas. Muitas pessoas julgam poder falar com certezas sobre os problemas (e as soluções das questões educativas). Trata-se de um enorme engano. Engano só possível porque são poucos os que se dedicam ao estudo da Educação (sob várias abordagens) não sendo de esquecer a desvalorização social que tem sofrido a classe docente. É muito difícil encontrar um leigo disposto a falar sobre electricidade, construção de pontes ou medicina. É fácil encontrar pessoas com "diagnósticos" sobre os problemas que a Educação enfrenta, bem como os "remédios" para esses problemas. E, no entanto, a Educação envolve precisamente o estudo da electricidade, da construção de pontes ou da medicina! Quanto mais estudamos questões educativas mais nos apercebemos de como é difícil resolver os problemas educativos, até pelo facto de eles estarem ligados a muitos outros problemas. Este texto visa contribuir para a compreensão do que foi e é a Educação no Ocidente. Sabemos que é isso mesmo: um pequeno contributo, dentro de uma abordagem a esta problemática.

## 1. Estatuto Epistemológico da História da Educação

História, em linguagem corrente, é entendível como "o passar do tempo", ou até como "conto" em sentido literário. Uma das grandes dificuldades que as Ciências Humanas (julgamos que se deve dizer "Ciências Sociais e Humanas") têm reside no facto de grande parte do seu discurso ser feito em linguagem comum. A História entendida como Ciência é um estudo que se pretende rigoroso das Sociedades Humanas. O homem é um ser social e a sociedade humana "tem História" pois modifica-se com o tempo. Note-se que há espécies que vão dos mamíferos aos insectos que têm sociedades. Essas sociedades são repetições de si mesmas, não têm "História", não poderiam ser objecto de uma análise referente a transformações decorrentes do passar do tempo.

É comum considerar-se que a História como disciplina é possível a partir do aparecimento da escrita. Será desta forma que abordaremos o seu estudo.

"A história é a ciência da *res gestae*, a tentativa de responder a perguntas sobre acções humanas praticadas no passado. (...) A história actua através da interpretação das provas (...) a história é para o auto-conhecimento humano."<sup>1</sup>

Não se remetendo exclusivamente à escrita, é a ela que tradicionalmente a História recorre para distinguir grupos humanos que viveram antes do período histórico, na chamada Pré-História. Fixaremos esta metodologia ainda hoje largamente adoptada. Estamos de acordo com a proposta que diz:

"Sugiro que se considere como factor de distinção entre as nossas comunidades históricas e as pré-históricas, aquilo que está implícito na própria palavra: um grupo é histórico porque as provas da sua existência são, essencialmente, baseadas em documentos escritos (...) o outro grupo encontra-se no período anterior à invenção local ou à adopção da escrita e é, portanto, estudado por pré-historiadores que usam fontes não documentais."<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> COLLINGWOOD, R., G., *A Ideia de História*, Editorial Presença, 8ª Ed., Lisboa, 1994, p. 21.

<sup>2</sup> PIGGOTT, Stuart, *A Europa Antiga do Início da Agricultura à Antiguidade Clássica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, p.8.

## Stuart Piggott refere

"Uma curiosa situação: comunidades pré-históricas (assim designadas por não possuírem escrita) coexistem com as históricas (porque letradas), mas sem qualquer disparidade tecnológica visível, salvo quanto à capacidade ou incapacidade de fazer um registo permanente por escrito."<sup>3</sup>

Sublinhe-se que um dos problemas com que a História se debate diz respeito à possibilidade de falsificar documentos ou deturpar testemunhos. Mas julgamos que essa situação é inerente ao "fazer História". "Uma das tarefas mais difíceis do historiador é reunir os documentos de que pensa ter necessidade."<sup>4</sup>

O mesmo faremos quando tratarmos da divisão da História em Idades, considerando a existência da Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Temos o cuidado de alertar os leitores para o facto de não se passar de um dia para o outro como se passa de uma Idade a outra. Além disso tratamos aqui de História no "Ocidente". Neste sentido julgamos que a divisão da História em Idades continua a ser útil. Temos ainda o cuidado de notar que o homem da Idade Antiga não se considerava "antigo", como o homem da Idade Média não se considerava "medieval"; as classificações desse tipo são, como é óbvio, posteriores. A adopção, pela nossa parte destas "balizas" em História faz-se também pelo facto de serem as "balizas" que possibilitam a própria execução de estudos. Se não se adormece na Idade Média para acordar na Idade Moderna, também é indiscutível que a diferença de capacidades entre um cidadão com 18 anos e outro com 17 anos e 364 dias não é mensurável. Porém, também aqui, têm de existir "balizas" - neste caso legais - para o exercício do direito de voto.

### **1.1 Conceito de "Ocidente"**

Centramo-nos no que chamamos "Ocidente", pois é à civilização ocidental que pertencemos.

Nesta época em que alguns pretendem retomar a questão do relacionamento "homem - Deus" de maneira irracional - nomeadamente apelando a noções como "Guerra Santa", ou à luta contra "infieis", o "Ocidente" tem de se afirmar pelo respeito da diferença.

---

<sup>3</sup>PIGGOTT, Stuart, A Europa Antiga do Início da Agricultura à Antiguidade Clássica, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, p.25.

<sup>4</sup>BLOCH, Marc, Introdução à História, Publicações Europa-América, 6ª Edição, Lisboa, 1993, p.64.

Quando falamos em "Ocidente" não nos referimos a uma localização geográfica, mas a uma "Cultura", entendida como forma de sentir, pensar o Mundo e agir nele. "Ocidente" é o produto da fusão da Antiguidade Grega e Latina com o Cristianismo. Esta fusão espalhou-se por todo o planeta, levando os seus valores (religiosos, políticos, estéticos ou éticos) ao Continente Americano, a grande parte da África, zonas significativas da Ásia, à Austrália, e Nova Zelândia. Da imensa História Grega consideramos ter nascido a crença na razão humana (não se confrontando com a religiosidade); de Roma herdou o homem ocidental o Direito e a noção de funcionalidade e espírito prático; do Cristianismo ficou a ideia de Liberdade e Responsabilidade pelos próprios actos, que viria a ser determinante na força disseminadora da sua cultura.

Abel Salazar, afirma a este respeito o seguinte:

"O nosso estudo deve apoiar-se, sobretudo, na seriação [Egeia → Grécia → Roma → Europa], porque esta série forma precisamente a história cujo fluxo, no que diz respeito à Europa, conduz dos tempos pré e proto-históricos aos tempos actuais; forma o que podemos chamar a grande civilização greco-europeia." <sup>5</sup>

Consideramos a História da Educação como ramo da História.

Neste sentido, existem autores que optam por uma "História das Instituições Educativas", enquanto outros procuram fazer a "História das Ideias Educativas", podendo até buscar-se a "História dos Métodos Educativos", ou, mais recentemente a "História das Tecnologias Educativas". Julgamos que todas as abordagens são importantes. Optamos por desenvolver um texto principalmente concernente à História das Ideias Educativas, não deixando de referir os outros aspectos, quando tal se nos afigurar importante.

Na História não deve caber a imaginação, a divagação sem recurso a fontes. Concordamos com a afirmação segundo a qual

"a história é um relato de acontecimentos verdadeiros, ao contrário, por exemplo, do que acontece com o romance."<sup>6</sup>

Hoje temos ainda de referir o papel da cinematografia, por exemplo, que "produz história", à sua maneira, não rigorosa mas importante, pelo número de indivíduos que alcança.

<sup>5</sup>SALAZAR, Abel, "Os Sistemas Históricos", in *O Pensamento de Abel Salazar (antologia)*, selecção e introdução de Nogueira, Jofre Amaral, Editorial Inova, 1972, p.121.

<sup>6</sup>VEYNE, Paul, "Introdução" a *História e Historicidade*, HIGOUNET, C., et. al., Gradiva, Lisboa, 1988, p.9.

"A consciência da história expressa pelo cinema nos Estados Unidos levanta uma questão muito pertinente, ainda mais porque, nesse país, o filme desempenhou um papel essencial na vida social e cultural e porque, durante o longo período em que os emigrados de todas as nacionalidades ainda não falavam bem o inglês, o cinema mudo pôde oferecer espectáculos e representações acessíveis a qualquer público."<sup>7</sup>

A História é (como a Filosofia) uma disciplina que pretende realizar uma análise "global" em relação aos acontecimentos conhecidos. Desta abordagem resultam problemas óbvios: as várias Ciências vão limitando o seu campo, o mesmo não sucedendo com as disciplinas "de análise global". O progresso científico deve-se, em grande medida a essa limitação do objecto de cada Ciência. No entanto, a História ou a Filosofia continuam a ter espaço pois as diversas ciências não respondem a questões humanas fundamentais como as que se referem a valores ou ao sentido da existência.

Como já vimos, a História é uma Ciência Humana, na qual sujeito e objecto se justapõem. Nada demonstra a impossibilidade de construção de um discurso histórico rigoroso e por isso mesmo útil. Sendo um discurso que afecta os seres humanos, pois é deles que trata, a História não terá conseguido até hoje chegar a um estatuto de neutralidade mas vai sendo aperfeiçoada. As próprias fontes (gravações televisivas, jornais, filmes) são em número crescente, plurais e de qualidade superior ao que se verificava noutros tempos. Como refere António Nóvoa,

"o historiador é sempre prisioneiro das fontes, [sendo] a única libertação possível o alargamento e a diversificação dos documentos e dos materiais de investigação."<sup>8</sup>

É igualmente difícil encontrar um "equilíbrio" entre o papel dos sujeitos individuais, relacionando-os com o devir histórico. Esse papel, na concepção marxista da História parece não existir.

"A história é, antes de mais, 'história das forças produtivas, que se desenvolvem a si próprias e que são aceites pelas novas gerações e, assim, a história do desenvolvimento das forças dos próprios indivíduos' (...) de

<sup>7</sup>FERRO, Marc, A História Vigiada, S. Paulo, Martins Fontes, 1989, p. 69.

<sup>8</sup>NÓVOA, António, "A História do Ensino Primário em Portugal: Balanço da Investigação Realizada Nas Últimas Décadas", in 1º Encontro de História da Educação em Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, p. 45.

forma que as circunstâncias fazem tanto o homem como o homem faz as circunstâncias."<sup>9</sup>

Hoje dá-se importância ao estudo de biografias de personagens históricas, a relatos diversos, que numa visão marxista da História seriam possivelmente ignorados. Aliás, o marxismo teve sempre a dificuldade de compaginar a noção segundo a qual é a "luta de classes" a "força motriz" da História, com a homenagem a personalidades concretas (como Marx, Engels, Lenine, etc) e às suas "lutas pessoais", em prol de um certo tipo de "desenvolvimento histórico". A chamada "Nova História" procura ser o relato que englobe as pessoas e as mentalidades do presente e passado.

"Como muitos outros objectos de investigação recentes, o quotidiano tem também uma história, no seio da ciência histórica. (...) As questões sociais e políticas, no decurso da longa Idade Média, desde o fim da Antiguidade até à Revolução Industrial, manifestavam-se com maior clareza nas diferenças existentes nas maneiras de estar à mesa, na regulamentação das leis sumptuárias, nos manuais de cortesia e de civilidade pueril. Michel Foucault, por seu turno, demonstrara que o asilo, a prisão e o hospital eram lugares privilegiados, através dos quais se podia compreender, simultaneamente, o quotidiano da história, as suas transformações e o seu sentido."<sup>10</sup>

Não é correcto tentar produzir História "imediatamente". O tempo permite ao Historiador obter a chamada "distância focal", que leva à possibilidade de maior rigor. Ao ser autor e actor, a pessoa perde objectividade, pois está envolvida naquilo que descreve. Dessa forma a questão da distância focal revela-se fundamental na tentativa de obtenção de imparcialidade em

relação aos factos. A História estuda sociedades, mas apenas sociedades humanas. Recorda J. Amado Mendes John Dewey, para o qual

"ser intelectualmente objectivo é descontar e eliminar os factores meramente pessoais nas operações pelas quais se chega a uma conclusão."<sup>11</sup>

Por outro lado Stuart Piggott, quando, refere Osbert Lancaster, que, num prefácio, escreveu:

"os meus critérios políticos, arquitectónicos e cénicos permanecem firmemente anglo-saxões e os padrões de avaliação são sempre os de um

<sup>9</sup>FLEISCHER, Helmut, Concepção Marxista da História, Edições 70, Lisboa, 1978, p.27.

<sup>10</sup>LE GOFF, Jacques, "A História do Quotidiano" in História e Nova História, ARIÈS, DUBY, LE GOFF, 3ª edição, Teorema, Lisboa, 1994, p.87 e 91.

<sup>11</sup>MENDES, José M. Amado, A História Como Ciência, Coimbra Editora, 1989, p.17.

anglicano graduado por Oxford, com gosto pela arquitectura e tornado caricaturista, aproximando-se da idade madura e vivendo em Kensington."<sup>12</sup>

Vemos facilmente que não existe História sem historiador.

"A função do historiador é imprescindível à história, pois é ele que pesquisa, explora e trata os testemunhos e, inclusive, elabora a história propriamente dita."<sup>13</sup>

Ao referirmos aspectos epistemológicos da História pretendemos situar, neste relatório, a razão de ser do programa da disciplina que apresentamos, seus desenvolvimentos e pontos cruciais.

"Como qualquer outro domínio do saber, a História da Educação deve estar sempre predisposta a refazer-se (...) A História da Educação tem, assim, de estar atenta ao presente; em primeiro lugar, porque é este que lhe confere legitimidade funcional; depois, porque só ele permite interrogar devidamente o passado."<sup>14</sup>

Esta concepção parece-nos correcta. A própria modificação nas fontes, que já referimos, pode traduzir-se em modificações na forma de produzir a História da Educação. Aspecto igualmente importante, notado por António Nóvoa e Rogério Fernandes, tem a ver com o facto de a História da Educação não dever ser "insular", mas antes procurar ligações com a História das Mentalidades e da Cultura, interessar-se por problemas económicos, sociais ou demográficos.

É indesmentível que

"A educação apresenta uma característica especialmente destacada: mais que qualquer outro processo cultural, arrasta consigo toda a tradição do seu passado e projecta-a no presente, mesmo quando esse passado se traduza por preconceitos, práticas, atitudes e crenças mais latentes que manifestas."<sup>15</sup>

## **2. História da Educação como "História Interna"**

A História, entendida como registo rigoroso do passado é imensa. Tudo pode ser objecto da História. Porém, a História da Matemática, da Música, da

<sup>12</sup>PIGGOTT, Stuart, *A Europa Antiga do Início da Agricultura à Antiguidade Clássica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, p. 10.

<sup>13</sup>MENDES, José M. Amado, *A História Como Ciência*, Coimbra Editora, 1989, p.215.

<sup>14</sup>GOMES, Joaquim Ferreira, *Para a História da Educação em Portugal*, Porto Editora, 1995, p.16.

<sup>15</sup>BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, tomo I, p.15.



Física, ou da Educação são "Histórias Internas", isto é, realizadas por especialistas das diferentes áreas. Depois de escritas, essas Histórias Internas podem considerar-se ramos da História entendida em sentido lato. No entanto, a sua execução cabe aos especialistas de cada ramo do conhecimento. Não existe de resto qualquer conflito entre o Físico que estuda História da Física e o Historiador "generalista"; pelo contrário, julgamos ser este o único caminho possível nos nossos dias, pois não seria minimamente razoável esperar que os Historiadores a que chamámos "generalistas", que têm uma importante missão cultural, tivessem conhecimentos de elevado rigor em qualquer área do conhecimento humano. Consideramos que a História da Educação tem um carácter transdisciplinar pois entendemos que os acontecimentos de carácter económico, político ou até naturais são importantes para o desenvolvimento da Educação e para a sua compreensão. Esta consideração não contradiz o que antes afirmámos, pois pretendemos tão somente analisar a História da Educação com a ajuda de informações de carácter amplo. Pretende-se construir uma História da Educação "não insular", fazendo menção à importância de fenómenos como o terramoto de Lisboa de 1755. Sem que esse acontecimento se verificasse é provável que o Marquês de Pombal nunca viesse a ter a importância política que teve, o que até na Educação se reflectiu. A História Interna existe pela mesma razão que leva à existência de "Epistemologia Interna", realizada por especialistas de diferentes áreas do conhecimento.

Durante muito tempo não houve preocupações com a dificuldade de escrever História. Hoje pode dizer-se:

"O espelho estilhaçou-se. Morreu assim a história universal, morta de ter sido a miragem da Europa, que a media à escala do seu devir. Os outros povos só participavam nela a título de passageiros, quando a Europa por lá se passeava: no Egipto, por exemplo, antes de nascer, depois sob Roma, no tempo da cruzada ou de Bonaparte, de Meemet-Ali ou de Nasser. O que é verdade para o Egipto é-o também para a Índia, a Arménia, sei lá... A história deles não era história senão quando cruzava a nossa história."<sup>16</sup>

Marc Ferro sintetiza um aspecto crucial da problemática historiográfica: as próprias fontes são manipuláveis; ao estudar manuais escolares em uso a nível mundial, compreendeu que a História varia consoante quem a narra. Há uma História da África escrita pelos africanos, outra escrita pelos europeus (o

<sup>16</sup>FERRO, Marc, Falsificações da História, Publicações Europa-América, Lisboa, s/d, p.268.

mesmo se passa com a América); houve uma História soviética, com casos que se tornaram exemplares, como o de fotografias de dirigentes políticos apagados. Porém, ao falar das limitações da História, falamos dos limites do discurso científico. Ele engloba o erro, ter consciência deste facto é positivo, não é negativo.

Fig.1: Descrição sumária relativa ao processo que levou à existência do Discurso Historiográfico. Note-se de novo que se referem as Sociedades Humanas, as que a História estuda. Quanto às disciplinas que se consideram como relacionadas com o trabalho do Historiador podem ser consideradas ainda mais; o Historiador deve procurar ser uma pessoa informada e culta, na medida em que o seu discurso é sempre o resultado de informações transdisciplinares. Procurámos sintetizar, neste diagrama as informações colhidas ao nível da Epistemologia da História.

### 3. A Educação no Ocidente: Grécia e Roma (Idade Antiga)

#### 3.1 A Grécia

Por volta de 4000 anos a.C., povos da Anatólia (aonde hoje é território turco) fixam-se no que actualmente corresponde aproximadamente à Grécia. Cerca de 1600 a.C., cretenses e egeus fundam Argos e Micenas. No séc. XII a.C. os Dórios chegam também à região. Aqueus, Jónios e Dórios estarão na origem do povo conhecido por "gregos". Estes formarão uma língua e escrita comuns, embora mantendo independência política entre si, ficando célebres as "cidades-estado" até aos nossos dias. A Ilíada (História da conquista de Tróia) e a Odisseia (que narra as viagens de Ulisses) são poemas épicos atribuídos a Homero, podendo situar-se na origem da cultura grega. O mundo Grego Antigo reparte-se pela Jónia (Ásia Menor), pela metade Sul da península Itálica e Sicília (Grande Grécia) e Grécia continental (que corresponde, aproximadamente, às actuais fronteiras da Grécia. Atenas, Esparta ou Corinto estarão entre as mais importantes cidades gregas; porém, não podemos esquecer a colonização que esse povo empreende, chegando a formar núcleos populacionais em locais geográficos afastados, dos quais se destacam cidades como Neapolis (Nápoles), ou Siracusa e Agrigento (na Sicília).

Os poemas homéricos e de Hesíodo (que terá vivido durante o século VIII a.C.) eram recitados e constituíram a base da cultura. Considera-se Hesíodo posterior a Homero.

De Hesíodo, Os Trabalhos e os Dias e a Teogonia são as obras marcantes. A Teogonia, explicava a posição hierárquica dos deuses, que não eram vistos como fonte de virtude: os deuses, para os gregos, eram personagens com os defeitos dos humanos, mas eram imortais. A Teogonia, e os outros poemas, o

uso de uma língua comum, iriam conferir unidade aos gregos. A Educação de Esparta era baseada em quatro virtudes: prudência, temperança, força e obediência.<sup>17</sup> Pretendia-se que o cidadão se tornasse um bom militar.

Note-se que se considera que "As fontes para conhecer o aparecimento do Estado Espartano são muito escassas e extraordinariamente inseguras."<sup>18</sup>

Veremos que a Educação de Atenas diferia do modelo espartano.

Tales, Anaximandro e Anaxímenes inauguram o pensamento racional, em Mileto.

**Tales**, (640-548 a.C.) considerou a água o princípio de todas as coisas.

Estes indivíduos (os pensadores de Mileto ou "milésios") substituíam o politeísmo tradicional. Grandes civilizações da Idade Antiga (como o Egito ou Roma) foram politeístas.

**Xenófanes** (cerca de 570-470 a.C.) nascido em Cólofon, (Jónia), ataca a religião antropomórfica. Diz que se os animais soubessem pintar representariam os deuses à sua própria imagem.<sup>19</sup>

"Os filósofos começaram pela cosmogonia, herdando os problemas tradicionais implícitos nos mitos cosmogónicos. Como nasceu do caos ou da unidade inicial uma ordem universal?"<sup>20</sup>

**Pitágoras** foi outro importante pensador "pré-socrático". Para ele o número explica a realidade. Note-se que o número não se confunde com a sua representação, o algarismo, sendo antes uma propriedade comum a conjuntos entre os quais se pode estabelecer uma correspondência biunívoca. Pitágoras nasceu na ilha de Samos, mas viveu na Grande Grécia. Também para ele interessam os fenómenos de re-encarnação, que se verificariam, segundo os pitagóricos. Esta doutrina teria sido herdada dos órficos sobre os quais se sabe muito pouco. A este propósito, note-se que Fustel de Coulanges afirma:

"Acreditava-se que o espírito sendo imortal, ia, uma vez evadido dum corpo, animar um outro? Não, porque a crença na metempsicose nunca pôde deitar raízes nos espíritos das populações greco-italianas e, também não era essa a mais antiga opinião dos Árias do Oriente, pois que os hinos dos Vedas estão em oposição com ela. Julgava-se que o espírito subia para o céu, para

<sup>17</sup>BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 88.

<sup>18</sup>STRUVE, V., V., *Historia de la Antigua Grecia*, Editorial Futuro, Buenos Aires, 1964 (2 vols.), tomo I, p. 106, (Tradução nossa do castelhano).

<sup>19</sup>CHÂTELET, (dir.) *A Filosofia Pagã*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978, p. 32.

<sup>20</sup>CORNFORD, F., M., *Principium Sapientiae as origens do pensamento filosófico grego*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2ª Edição, p.61.

a região da luz? Também não porque o pensamento de que as almas entravam numa morada celeste, é de época relativamente recente no Ocidente; a habitação celeste era considerada apenas como que a recompensa para alguns grandes homens e para os bemfeitores da humanidade. Conforme as mais antigas crenças dos Italianos e dos Gregos, não era num outro mundo que a alma ia passar a sua segunda existência, mas ficava perto dos homens e continuava a viver na terra." <sup>21</sup>

Os pitagóricos interessam-se pela geometria e numerologia, atribuindo muita importância ao estudo dos números, que têm, para eles, características que permitem explicar o mundo.

"Depois da morte de Pitágoras, a sua escola separou-se, ao que parece, em duas seitas, uma das quais, a dos chamados 'Acusmáticos' ou 'Pitagoristas', conservou o aspecto místico do seu ensino, enquanto a outra, a dos 'Matemáticos', se concentrou no aspecto científico." <sup>22</sup>

**Heráclito** (540-480 a.C.), nasce em Éfeso (também situada na Jónia).

É um pensador pré-socrático importante. Dele são conhecidos, essencialmente, fragmentos. Para Heráclito é importante a tensão de contrários, construindo este pensador um discurso que se pode considerar uma antecipação do que viria a ser, muitos séculos depois, a dialéctica de Hegel.

"Praticamente, todos os aspectos do mundo são explicados, de forma sistemática, em relação com uma descoberta central - a de que as mudanças naturais de todas as espécies são regulares e equilibradas, e que a causa deste equilíbrio é o fogo, constituinte comum das coisas, ou Logos, como também foi denominado." <sup>23</sup>

Note-se igualmente que a expressão "Logos", não tem um sentido único. Pode ser entendida como "discurso, relato, razão, definição, faculdade

<sup>21</sup>COULANGES, Fustel de, *A Cidade Antiga*, 5ª Edição, Volume I, Livraria Clássica Editora, Lisboa, 1941, pp 13-14.

<sup>22</sup>KIRK, G., S., e RAVEN, J., E., *Os Filósofos Pré-Socráticos*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1979, p. 230.

<sup>23</sup>KIRK, G., S., e RAVEN, J., E., *Os Filósofos Pré-Socráticos*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1979, p. 217.

racional, proporção." <sup>24</sup> No caso de Heráclito, "Logos" será a razão que preside ao desenvolvimento dos acontecimentos.

**Parménides, Zenão e Melisso**, (os Eleatas), - Eleia situava-se na Grande Grécia, na Península Itálica, desenvolvem uma metafísica na qual defendem a pouca importância dos dados sensíveis e a importância do estudo do "verdadeiro ser". Parménides pode interpretar-se como alguém que busca um princípio único explicativo de tudo, com características de um Deus monoteísta.

**Empédocles** (494-434 a.C.) é outro importante pré-socrático. Fala da existência de 4 elementos, Terra, Ar, Água e Fogo. Da combinação destes elementos tudo resulta. Durante muito tempo, esta teoria dos 4 elementos seria importante no ocidente, dela restando ainda a noção popular das 4 forças da Natureza. Os pré-socráticos dedicaram-se à explicação da Natureza.

**Demócrito**, nascido e morto depois de Sócrates, a quem "Só a tradição pode impor o título de pré-socrático" <sup>25</sup> considera o átomo como partícula última de todas as coisas, constituindo-as. Para Demócrito a própria alma é um composto de átomos. Os atomistas são considerados pensadores tendencialmente materialistas. Como nota F. Châtelet <sup>26</sup>, Platão não citará uma só vez, na sua obra, o nome de Demócrito. Com Leucipo, considerado seu mestre, fica na história do pensamento ocidental. Citámos todos estes indivíduos pois eles eram, no seu tempo, atendendo a essa circunstância, "educadores", professores, fizeram "escola" - tiveram seguidores no plano intelectual.

Atenas afirma-se a partir do século V a.C. depois das reformas de Sólon, do governo de Pisístrato, do seu filho Hípias e de Clístenes. <sup>27</sup> Os persas invadem a Grécia sendo derrotados em Maratona em 490 a.C. e 10 anos depois na batalha naval de Salamina; em 479 foram novamente derrotados pelos Espartanos. As cidades gregas unem-se contra este inimigo comum. Péricles (495-429 a.C.) torna-se um importante líder democrata ateniense. Na sua época Atenas terá tido 144000 habitantes. <sup>28</sup> Pensa-se que as escolas existiam em Atenas no século V a.C. O alfabeto grego, derivado do fenício tinha apenas 24 caracteres. Era como o latino, um alfabeto fonético.

O aparecimento de autores de Teatro como Aristófanes (com as suas peças As Rãs ou As Núvens), faz pensar que boa parte da população de Atenas

<sup>24</sup>PETERS, F., E., Termos Filosóficos Gregos um léxico histórico, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1977, p. 135.

<sup>25</sup>CHÂTELET, (dir.) A Filosofia Pagã, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978, p. 50.

<sup>26</sup>CHÂTELET, (dir.) A Filosofia Pagã, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978, p.54.

<sup>27</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 111.

<sup>28</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 111.

sabia ler. Essa população dividia-se em cidadãos, metecos (estrangeiros residentes) e escravos. Para James Bowen

"A maior parte dos cidadãos não eram analfabetos nem cultos; o nível cultural das mulheres, metecos e escravos era inferior ao dos cidadãos." <sup>29</sup>

Na formação dos atenienses cabiam a educação física e a música. Dois textos de Platão <sup>30</sup> sugerem que a educação dos cidadãos era obrigatória.

"Aristófanes, num texto eloquente, mostra-nos as crianças de Atenas a caminho da escola; em ordem, distribuídas por bairros, elas caminham, em cerradas filas, pela chuva, pela neve ou com sol forte; essas crianças parecem já compreender que cumprem um dever cívico." <sup>31</sup>

Com a democracia ateniense surgem debates sobre o homem, a chamada problemática antropológica, que ultrapassa os temas dos "pré-socráticos".

### **Os Sofistas.**

De certa forma os antepassados (em termos culturais) dos advogados e professores do ensino superior actuais. Andavam por diferentes localidades, dando aulas a troco de dinheiro. São fundamentais na transição do pensamento helénico para as preocupações de ordem antropológica. O Homem começa a pensar sobre si mesmo. Os sofistas não constituem uma escola, nem uma linha de pensamento; ao invés, o que os une é a percepção do relativismo de valores que possibilita argumentações de tipo jurídico ou político. Os valores não são coisas, sendo, por isso diferentes de bens; a cada valor corresponde um contravalor ou valor negativo; por último os valores não são quantificáveis. Podemos dizer que valor é um conceito ao qual tendemos a dar a nossa adesão. A Justiça, a Solidariedade ou a Beleza - noutra plano - Estético, são valores, aos quais, como vimos, correspondem valores negativos (Injustiça, Indiferença, Fealdade) não sendo quantificáveis. Não se pode dizer que "A é 2 vezes mais solidário que B", por exemplo. A sofística terá tido uma remota origem na Sicília (Grande Grécia) com o aparecimento da retórica, atribuído a Tisias e Córax. **Górgias** (483-411 a.C.), foi um conhecido sofista, do qual não

<sup>29</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 121.

<sup>30</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 123.

<sup>31</sup>COULANGES, Fustel de, A Cidade Antiga, 5ª Edição, Volume I, Livraria Clássica, Lisboa, 1941, p.373.

se sabe, contudo, muito. Nascido em Leontinos (Sicília), embelezava o discurso com metáforas, dicção poética e adornos estilísticos.<sup>32</sup>

**Protágoras** (485-411 a.C.), nascido em Abdera (Trácia),<sup>33</sup> foi conhecido por se declarar agnóstico (afirmando a impossibilidade de determinar a existência ou inexistência de deuses) e pela frase "o homem é a medida de todas as coisas". Esta frase, por vezes mal entendida, resume a postura dos sofistas e a sua forma de argumentar. No fundo, julgamos que Protágoras diz que "cada homem" é a medida de todas as coisas; ou seja, tudo é bom ou mau, consoante cada pessoa, o que permite defender pontos de vista oportunos em cada momento.

**Sócrates** (469-399 a.C.), nasceu em Atenas. Opõe-se aos sofistas por considerar que a relativização dos valores por eles levada a cabo é perniciosa. Devem defender-se valores sem os relativizar, acabando por igualar valores positivos e negativos. Acreditava que a troca de ideias através do diálogo era fundamental para alcançar o auto-conhecimento. A frase "só sei que nada sei", que lhe é atribuída, é uma marca essencial do seu pensamento. Fazer com que os outros compreendam a sua própria ignorância era para ele tarefa crucial. Não propunha soluções para os problemas; pretendia antes a libertação de preconceitos e combateu os sofistas. Nada escreveu, tendo o seu discípulo Xenofonte dedicado a Sócrates palavras elogiosas. Mas é sobretudo Platão, quem nos descreve a obra, método filosófico e vida de Sócrates. É também considerado o primeiro mártir do pensamento crítico, uma vez que foi condenado à morte. Atenas sofrera uma derrota na Guerra do Peloponeso contra Esparta. Em 404 a. C., os espartanos ocupam Atenas e não arrasam a cidade por vontade própria. Nessa altura é imposto um governo ditatorial chefiado por Crítias. Houve repressão. Este governo durou apenas oito meses. Sócrates foi acusado de traição, pois durante a Guerra criticara o regime democrático, sendo por outro lado verdade que Crítias, o dirigente do regime tirânico era primo de Platão, discípulo de Sócrates. As críticas à Democracia, visíveis mais tarde na obra de Platão são importantes no contexto da teoria política. Sócrates foi condenado à morte por ingestão de cicuta e aceitou a pena.

"Ora, vi aqueles homens em pouco tempo fazerem lamentar os tempos da antiga ordem, como uma idade de ouro. Entre outros, ao meu querido e

---

<sup>32</sup>BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 134.

<sup>33</sup>A Trácia situava-se na zona geográfica onde hoje é (aproximadamente) a Bulgária.



velho amigo Sócrates, que não me canso de proclamar como o homem mais justo do seu tempo(...)" <sup>34</sup>

**Platão** (428-348 a.C.) - Aristocles era o seu verdadeiro nome.

"Nasceu em Atenas (...) no demo de Colitos. Segundo Diógenes Laércio, o seu pai Ariston descendia de Codros. A sua mãe Perictioné, irmã de Carmide e prima direita de Crítias, o tirano, descendia de Dropides, que Diógenes Laércio diz um irmão de Sólon. Platão tinha dois irmãos mais velhos, Adimanto e Gláucon, e uma irmã, Potoné, que foi a mãe de Speusipo." <sup>35</sup>

O destino trágico de Sócrates terá sido importante para o seu afastamento da cidade, durante um período relativamente longo, viajando ao Egipto e Sicília. Platão é o primeiro pensador do qual nos chegaram obras escritas importantes. Na sua obra há dois aspectos fundamentais: a teoria do conhecimento e a teoria política e social. Estes aspectos estão interligados. Em relação à primeira, Platão considera que existem dois mundos: o sensível, da corrupção, finitude e imperfeição, e o inteligível, das Ideias, mundo da perfeição, da ideia de Uno, Belo e Bem. Por um processo de ascense, a alma, situada por Platão no mundo das Ideias, pois é imortal, pode chegar ao verdadeiro conhecimento, numa espécie de "recordação". A alma contempla as Ideias quando permanece no mundo inteligível. Neste, existem ideias de tudo o que conhecemos no mundo sensível, sendo os modelos a partir dos quais são formados os entes sensíveis. Há quem pense que Platão terá tido acesso a textos dos primórdios Cristãos, podendo encontrar-se na concepção Cristã de alma, mundo espiritual, perfeição e imortalidade a inspiração de parte do pensamento gnoseológico de Platão.

"É preciso unir os dois mundos, o sensível e o inteligível, voltar ao mundo da 'opinião' para o moldar à imagem do mundo perfeito regido pelo Bem." <sup>36</sup>

<sup>34</sup>PLATÃO, Cartas, Editorial Estampa, 2ª Edição, Lisboa, 1980, carta VII, de Platão aos amigos e parentes de Dion, p.48.

<sup>35</sup>PLATON, ŒUVRES COMPLÈTES, Tome Premier, Librairie Garnier Frères, Paris, 1936, p.I (Tradução nossa do Francês).

<sup>36</sup>MAIRE, Gaston, Platão, Edições 70, Lisboa, 1980, p.54.

Em termos das suas ideias políticas, Platão propõe o governo do rei-filósofo. Associando a Democracia ao "regime do número", no qual tem tanto valor a opinião do sábio como a do ignorante, Platão pretende o governo dos mais cultos. Haveria lugar a uma sociedade com três classes: os sábios, de entre os quais sairia o rei; os guardiões, classe dos corajosos, que tratariam da segurança da cidade e a classe dos produtores, pessoas que não ultrapassavam o domínio dos sentidos. Defendeu também um tipo de "comunismo radical" pois propunha a comunidade de mulheres, filhos e bens.

"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."<sup>37</sup>

É desta forma que Platão descreve no Livro VII de A República, a sua famosa Alegoria da Caverna. Se um destes homens, um dia, pudesse sair da Caverna e ver o mundo exterior, por um lado desprezaria o "conhecimento" que tinha tido antes; por outro lado, se tentasse modificar a compreensão do mundo junto dos ex-companheiros, ainda agrilhoados, não seria compreendido. A elevação do espírito em direcção à luz é a própria dialéctica, o caminho para a descoberta da verdade. Há uma identificação entre Bem e conhecimento na obra platónica. Por isso (como referimos anteriormente) Platão pretende o governo do "Rei-Filósofo". Ao sustentar que a virtude se ensina e que o mal é sinónimo de ignorância, Platão confere à Educação a maior responsabilidade, atribuindo aos pedagogos um papel crucial no desenvolvimento da sociedade. Em toda a sua teoria gnoseológica e educativa se apela à superação do mundo sensível - mundo de aparência - para se chegar ao mundo das ideias.

"Quando nos elevamos acima das coisas sensíveis, através de uma ordem escalonada de amor bem compreendida, até a este grau e nos começamos a aperceber da beleza, estamos próximos do final, pois a verdadeira via de

<sup>37</sup>PLATÃO, A República, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Ed., Lisboa, p. 317.

Eros, quer sejamos nós a procurá-la quer nos conduzam, consiste em participar das belezas sensíveis e caminhar incessantemente para a beleza sobrenatural, passando, como que por escalões, de um corpo belo a dois, de dois a muitos, e após os corpos belos às acções belas, às ciências belas, até passar, finalmente, destas para uma ciência que não é mais do que a ciência da beleza absoluta".<sup>38</sup>

No campo da História das Instituições Educativas, também Platão foi importante. Fundou uma escola (Academia) em 385 a.C., que seria encerrada por ordem do imperador Justiniano, em 529 d.C., tendo por isso durado quase 1000 anos. Aí foi o próprio Platão professor durante 40 anos, tendo tido como discípulo mais conhecido Aristóteles. Como director da Academia, sucedeu-lhe em 347 a.C., Speusipo, seu sobrinho (como já referimos).

### **Aristóteles (384-322 a.C.)**

Nasceu na cidade de Estagira. Estudou durante vinte anos na Academia, com Platão. Aristóteles não seguiu a teoria das Ideias de Platão. Fundou em 335 a. C. o Liceu, escola rival da Academia.

"A superioridade do Liceu em relação à Academia - como ainda também em relação às outras escolas filosóficas: o Pórtico e o Jardim (...) - residia no número de áreas de estudo, na variedade dos cursos, nas enormes fontes de rendimento, na maior possibilidade de aprofundar as investigações no domínio da dialéctica filosófica, de todas as ciências de um modo geral, da retórica (em todos os seus aspectos), na grandeza das suas instalações (com salas de estudo, biblioteca, arquivo, lavatório e áreas afins)."<sup>39</sup>

Para Aristóteles o conhecimento parte do mundo material. Considera a substância como um composto de matéria, elemento passivo e determinado - e a forma - elemento activo e determinante.

No mundo existem a matéria pura, totalmente informe e a forma pura ou Deus na acepção aristotélica, o verdadeiro ser, actual, causa final, para o qual tudo se dirige. Aristóteles foi o primeiro indivíduo conhecido a estudar de um ponto de vista formal os princípios do raciocínio válido. A Lógica, produto dessas investigações, foi por ele considerada como um estudo preliminar.

<sup>38</sup>PLATÃO, *O Banquete ou Do Amor*, Atlântida, Coimbra, 1968, pp 95-96.

<sup>39</sup>GOMES, Carlos Humberto, "Introdução" a *Da Alma* de Aristóteles, Edições 70, Lisboa, 2001, p.11.

O silogismo foi definido por Aristóteles como um discurso no qual, mediante certas premissas, uma conclusão delas se infere necessariamente.

Exemplo clássico de silogismo é:

1- Todos os homens são mortais.

2- Sócrates é homem.

3- Logo, Sócrates é mortal.

As afirmações 1 e 2 são premissas; a 3 é a conclusão. Em relação aos silogismos, a que dedica os Analíticos Anteriores, afirma:

"É também óbvio que, de premissas falsas, podemos tirar uma conclusão verdadeira, enquanto não a podemos tirar de premissas opostas, porque neste caso, o silogismo é contrário à realidade." <sup>40</sup>

Aristóteles desenvolve a Lógica, considerando a ciência como o conhecimento racional do necessário. Formula princípios fundamentais, como o da não-contradição:

"É absolutamente impossível conceber que uma coisa é e não é." <sup>41</sup>

Aprofunda a discussão em torno de questões de Lógica como quando afirma:

"O contrário do bem é necessariamente o mal; isto é evidente por indução a partir dos particulares, como por exemplo o contrário da saúde é a doença e o contrário da coragem é a cobardia, e da mesma maneira os outros; mas o contrário do, mal é, ora um bem, ora um mal; o contrário da falta, que é um mal, é o excesso, que é também um mal (...)." <sup>42</sup>

A sua teoria das causas, que dividiu em quatro tipos: a formal - o plano da mudança, a final - a finalidade, o objectivo da mudança, a eficiente - o agente da mudança e a material - o que muda, foi importante por muito tempo. Considera a existência da Alma - facto de extrema importância para a formação da mentalidade europeia, pois, como veremos, S. Tomás de Aquino, na Idade Média, referirá explicitamente Aristóteles nas suas obras. De resto, na Idade Média, Aristóteles será referido como o "Filósofo", sempre com letra maiúscula.

"Assim sendo a alma - entendo a alma daquele ser que é animado - define-se, portanto, segundo duas funções: uma é a faculdade de poder

<sup>40</sup>ARISTÓTELES, Organon III Analíticos Anteriores, Guimarães Editores, 2ª Ed., Lisboa, 1986, p.163.

<sup>41</sup>CHÂTELET, (dir.) A Filosofia Pagã, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978, p. 129.

<sup>42</sup>ARISTÓTELES, Categorias, Instituto Piaget, Lisboa, 2000, p.101.

julgar, sendo ela a função combinada do pensamento discursivo e da sensação; a outra é aquela função que origina o movimento local num determinado espaço." <sup>43</sup>

Os objectos inertes eram compostos por elementos Mas,

"Quanto aos seres vivos, só é possível compreendê-los na condição de lhes pressupor uma alma (psique)." <sup>44</sup>

No que respeita à Ética e à Política, Aristóteles propõe que os humanos se conduzam pelo primado da coragem, da moderação e da generosidade. Muitas vezes Aristóteles é apontado como partidário do bom senso, do meio termo, que levará à existência do homem enquanto animal político, animal da pólis, ou seja, social. Analisa constituições de várias cidades, classifica as formas de governo baseando-se em dois critérios: como justas ou injustas. Distingue a monarquia, a aristocracia e a democracia moderada da tirania, da oligarquia e da democracia. Considera a democracia moderada a melhor forma de organização política. Defende a propriedade privada. Encerra o período clássico da filosofia grega, do qual também fazem parte Sócrates e Platão.

O seu pensamento abarcará a Biologia (faz estudos sobre o princípio da vida e sobre animais), bem como a Astronomia. Mesmo quando erra (caso da "geração espontânea") tem importância pela influência que exerce; no caso da defesa que faz do geocentrismo, pode dizer-se que partindo de dados sensíveis, é fiel a eles. De facto, quem trabalha num campo, durante o dia, tem a noção de que o Sol orbita em torno da Terra. A vida e obra de Aristóteles foram possíveis pela afirmação da Macedónia. Esse ascendente seria de tipo político-militar e cultural. Os macedónios acabariam por conquistar e unificar o mundo grego, tendo Aristóteles sido professor de Alexandre Magno. Na Academia o ensino centrara-se nos estudos de base matemática; no Liceu, pelo contrário, vão centrar-se na Biologia, Física, Ética, Política, Retórica e Lógica. <sup>45</sup>

Para James Bowen a obra aristotélica tem o "selo" de um estilo pedagógico. A palavra "método", de origem grega, aparece na obra de Platão e na de Aristóteles. No fundo quer dizer "caminho para". A razão é entendida como activa, ordenando os dados sensíveis. Assim, enquanto para Platão conhecemos os cavalos do mundo sensível porque eles são cópias de uma ideia de cavalo, presente no mundo das ideias, para Aristóteles, é a partir da

<sup>43</sup>ARISTÓTELES, *Da Alma*, Edições 70, Lisboa, 2001, p.110.

<sup>44</sup>CRESSON, André, *Aristóteles*, Edições 70, Lisboa, 1981, p. 29.

<sup>45</sup>BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 171.

observação dos cavalos que construímos uma imagem mental de cavalo, dado que o nosso intelecto é activo. Para Aristóteles, o verdadeiro conhecimento é idêntico ao seu objecto. <sup>46</sup> Nas obras Ética e Política, trata da educação. Na Política trata da educação destinada às crianças. A partir dos sete anos as crianças devem frequentar a escola, que deve ser oficial. Propõe como disciplinas a leitura, escrita, ginástica e música. Aristóteles terá ensinado no Liceu durante 12 anos. Platão tentou criar a educação formadora do dirigente; Aristóteles, tornou um objectivo o conhecimento desinteressado.

"O ensino não partirá de certezas e verdades, mas de dúvidas e de problemas. Assim, o seu objectivo será triplo: exercitar o espírito do aluno (...) reunir os diferentes pontos de vista que já foram expressos (...) conduzir à pesquisa filosófica, formulando dúvidas sobre cada coisa, e submeter a uma prova lógica cada problema, de forma que seja verificada a legitimidade da certeza em cada caso."<sup>47</sup>

Aristóteles junta os estudos de Lógica e Gramática aos de Retórica e dialéctica, criando as bases para a educação medieval.

### **3.2 Roma**

Fundada (segundo a tradição) cerca de 753 a.C., Roma viria a desempenhar um papel fundamental para o nascimento daquilo a que chamamos "Ocidente".

"A maior contribuição romana no campo da cultura foi feita no desenvolvimento do Direito. Quintiliano foi um pedagogo importante e Estrabão, grego de origem, foi um grande geógrafo. A nível da arquitectura e da engenharia civil os romanos criaram obras notáveis pela sua robustez como uma imensa rede viária, servida por pontes que chegaram aos nossos dias em condições de serem utilizáveis. Pode dizer-se que os romanos foram técnicos e não teóricos; o próprio Direito visa a resolução de problemas. A noção de higiene foi praticada pelos romanos, com a criação de banhos públicos, sendo também de destacar o papel que tiveram as termas. Os romanos criaram escolas aonde as crianças aprendiam a ler. A pedagogia teve como base o grego e o latim. É ao Império que se deve a noção de unidade entre os povos europeus. Devemos sublinhar a capacidade mostrada pelos romanos de assimilar elementos culturais de outros povos, a concessão

<sup>46</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 177.

<sup>47</sup>HOURLAKIS, Antoine, Aristóteles e a Educação, Edições Loyola, S. Paulo, 2001, p.47.

de cidadania, a divulgação do Latim e a facilidade de comunicações que permitiu a herança cultural comum aos europeus.

Roma deixou-nos o Latim, a literatura clássica, a engenharia, o direito, a administração e a organização do governo."<sup>48</sup>

A História de Roma, nos seus múltiplos aspectos, é imensa e não trataremos dela em História da Educação. Pode dizer-se que inicialmente os romanos cultivavam virtudes comuns aos povos que se ocupavam essencialmente da agricultura, não tendo grandes preocupações com a educação. A dignidade, a lealdade e a valentia na guerra eram valores cultivados. Nesta altura as necessidades de desenvolvimento intelectual eram mínimas.<sup>49</sup>

**Marco Catão** (243-149 a.C.) foi um partidário dos valores tradicionais romanos. Orador e Historiador, Catão foi conhecido (em termos de obra) por Cícero. Em 146 a. C. a Grécia torna-se uma província romana. A partir dessa data será cada vez mais importante o papel de escravos gregos que eram encarregados da educação das crianças de Roma. **Marco Túlio Cícero** (106-43 a.C.) é considerado um pensador fundamental no contexto romano, que marcará de forma duradoira. Cícero julga a questão cultural propondo a preservação dos valores romanos juntamente com a cópia do modelo grego, sempre que se torne necessário. Note-se que terá existido educação feminina em Roma, bem como professoras, sendo a capacidade de ler e escrever bastante comum no mundo romano, pelo menos a nível da classe média.<sup>50</sup>

Cícero fala da aprendizagem da música (sons, ritmos e cadências) da geometria, astronomia, literatura (poetas, explicação das palavras) e oratória, invenção, estilo, memória e dicção.<sup>51</sup>

"É a República, é a vida de todos vós, ó Quirites, são os vossos bens e riquezas, são as vossas esposas e os vossos filhos, é esta cidade cheia de opulência e de beleza, sede do mais ilustre império..."<sup>52</sup>

O desenvolvimento da arte de falar em público e mesmo das obras escritas continuou, em Roma, a tradição Grega, sendo visível em homens como Cícero, movidos, na maior parte dos casos, por intenções políticas.

<sup>48</sup>MOTA, Carlos e CRUZ, Maria Gabriel, História da Educação com referência à Educação de Infância, Textos de Apoio, Série Didáctica, nº 33, UTAD, SDE, 2001.

<sup>49</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 238.

<sup>50</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, pp 254-255.

<sup>51</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 264.

<sup>52</sup>CÍCERO, Marco Túlio, Cícero e as Catilinárias, Edições 70, Lisboa, 1990, p.67 (Terceira Catilinária).

Desde o ano 45 a.C., com a morte de Pompeu e a tomada de poder por César, Roma torna-se um Império do Ocidente Europeu ao Egito. A cultura vai ganhando terreno à medida que a própria cidade de Roma se torna mais importante e maior. Torna-se comum encontrar libertos <sup>53</sup> em posições sociais de relevo. Durante o reinado de Cláudio (41-54 d.C.) um "libertinus" podia ter acesso à magistratura e muitos dedicaram-se ao ensino. <sup>54</sup> Em relação aos métodos de ensino, verificamos que pouco mudaram com o tempo. Os romanos valorizavam a memória, sabendo-se que as crianças aprendiam a contar pelos dedos. Já desde o século III Roma perdeu a iniciativa no campo das ideias, que se encontrará no **Cristianismo**. <sup>55</sup> O Cristianismo terá como meta a salvação pessoal, sendo esta igualmente a meta da educação. **Constantino** (312-337), converte-se, passando o Cristianismo a ser favorecido e tornando-se, com **Teodósio I**, religião do Estado. Roma chega a um sincretismo cultural com o Cristianismo. É de referir ter sido Cícero, quem considerou pela primeira vez, o grego Heródoto como tendo sido "O pai da História". <sup>56</sup> O Império Romano do Ocidente, com o tempo, será cada vez mais frágil. Em 410 Alarico entra em Roma. O último imperador do Ocidente, Rómulo Augusto, será deposto por Odoacro em 476.

Com o fim do Império no Ocidente, aumenta o número de iletrados; o Latim fragmenta-se e os livros são em cada vez menor número.

#### 4. Educação Europeia na Idade Média: importância do Cristianismo

**Santo Agostinho** (354-430) "é uma das figuras mais interessantes do seu tempo, do cristianismo e da filosofia." <sup>57</sup>

Africano, nascido próximo de Cartago, em Tagaste, morre em Hipona.

Como salienta Julián Marías, é um africano da África romanizada e cristianizada. Está situado no limite entre a Idade Antiga e a Idade Média.

Filho de Santa Mónica, estuda em Cartago e tem um filho, Adeodato. De Santo Agostinho se diz ter sido um seguidor do maniqueísmo, doutrina que prega a diferença radical entre Bem e Mal, Deus e o Diabo, etc.

Agostinho segue para Roma e depois para Milão onde conhece Santo Ambrósio, bispo da cidade, que muito o influencia, e terá levado à sua

<sup>53</sup>Os libertos eram escravos a quem os seus senhores concediam a liberdade, tornando-se cidadãos romanos.

<sup>54</sup>BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 272.

<sup>55</sup>BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, 1985, Tomo I, p. 297.

<sup>56</sup>PEREIRA, Maria Helena da Rocha, *Estudos de História da Cultura Clássica*, Cultura Grega, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981, p.249, nota 109.

<sup>57</sup>MARÍAS, Julián, *História da Filosofia*, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p.126.



conversão ao Cristianismo. Será ordenado sacerdote e mais tarde chegará a bispo de Hipona. Da sua obra destacam-se As Confissões e A Cidade de Deus.

A primeira é uma obra autobiográfica e a segunda é uma "utopia" cristã.

Para Santo Agostinho é sempre preciso crer para compreender e compreender para crer. Distingue os corpos inanimados, os viventes sem razão e as criaturas espirituais.<sup>58</sup>

Santo Agostinho caracteriza Deus dizendo que é uma natureza que não pode mudar nem no espaço nem no tempo.<sup>59</sup>

"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 de aquele que insinuou. (...) 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."<sup>60</sup>

O homem é racional como o anjo, e mortal como o animal, sendo também a imagem de Deus. A alma é movida pelo amor. Todo o poder vem de Deus (o que se aplica ao Estado). Santo Agostinho pertence à Idade Média pelas problemáticas que trata, pelas preocupações intelectuais que revela, pois, em termos da divisão clássica das Idades Históricas vive na Idade Antiga. (Com efeito, a Idade Média situa-se entre 476 e 1453 ou 1492, portanto depois da sua morte). É importante notar que Santo Agostinho é normalmente considerado como alguém influenciado por Platão. Leu obras platónicas e a sua descoberta da alma lembra a recordação a que alude Platão quando fala do caminho para o conhecimento. Como nota Julián Marías "estabelece o seu centro no homem interior. Pede ao homem que entre na interioridade da sua mente para encontrar-se a si mesmo, e, encontrando-se a si mesmo, encontrar a Deus."<sup>61</sup>

Para Santo Agostinho,

<sup>58</sup>CHÂTELET, François (dir.) A Filosofia Medieval, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1974, p. 72.

<sup>59</sup>CHÂTELET, François (dir.) A Filosofia Medieval, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1974, p. 71.

<sup>60</sup>AGOSTINHO, Santo, O Mestre, Porto Editora, Porto, 1995, p.98.

<sup>61</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p.133.

"O ouro, a prata, os corpos belos e todas as coisas são dotadas de um certo atractivo. O prazer de conveniência que se sente no contacto da carne influi vivamente."<sup>62</sup>

Podemos considerar existir aqui uma desconfiança relativamente ao mundo sensível, corrupto.

#### 4.1 A Fundação das Universidades

Facto relevantíssimo verificado na Idade Média foi a fundação das Universidades. Como nota Julián Marías, a Idade Média foi um período de dez séculos no qual a actividade intelectual continuou. Há dificuldades novas, a vários níveis, mas a Idade Média não foi apenas um tempo de obscurantismo.

No começo do século XIII é fundada a Universidade de Paris; seguem-se Oxford e Cambridge e, mais tarde, Pádua, Salamanca, Toulouse, Montpellier, Braga, Viena, Colónia.<sup>63</sup> As Universidades serão, desde o início enormes centros culturais, divididas em faculdades: Medicina, Teologia, Artes (Filosofia) e Direito. As Universidades foram, segundo Jacques Le Goff, ajudadas pelos Papas, para poderem começar os seus trabalhos.

"A Paris, é Celestino III quem assegura, em 1194, os primeiros privilégios à corporação e são sobretudo Inocêncio III e Gregório IX que lhe asseguram a autonomia. Em 1215, o cardeal Robert de Courson, legado pontifício, dá à Universidade os seus primeiros estatutos oficiais. (...) Em Oxford, é também um legado de Inocêncio III, o cardeal Nicolas de Tusculum, quem confere à Universidade o começo da sua independência. Contra Henrique III, é Inocêncio IV quem a coloca 'sob a protecção de S. Pedro e do papa' e encarrega os bispos de Londres e de Salisbúria de a protegerem contra as investidas reais. Em Bolonha, é Honório III quem coloca à cabeça da Universidade o arcediogo, que a defende contra a Comuna. A Universidade emancipa-se definitivamente quando, em 1278, a cidade reconhece o papa como senhor de Bolonha. Facto de importância capital, este apoio pontifício. A Santa Sé reconhece, sem dúvida, a importância e o valor da actividade intelectual (...)."<sup>64</sup>

#### 4.2 A Escolástica

Conhecida como educação característica da Idade Média, a **Escolástica** existirá em paralelo com as sete artes liberais (Trivium e Quadrivium), sendo

<sup>62</sup>AGOSTINHO, Santo, *Confissões*, Livraria Apostolado da Imprensa, 10ª Ed., Porto, 1981, p.59.

<sup>63</sup>MARÍAS, Julián, *História da Filosofia*, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p. 168.

<sup>64</sup>LE GOFF, Jacques, *Os Intelectuais na Idade Média*, Gradiva, 2ª Ed., Lisboa, 1984, pp73-74.

um saber principalmente teológico e filosófico. Para Julián Marías, os problemas da Escolástica são, antes do mais, problemas teológicos. Mas esses problemas são tratados a partir de raciocínios de tipo filosófico. Assim, a Escolástica parte de problemas religiosos, tentando resolvê-los com recurso à Filosofia.<sup>65</sup>

"Além dos seus utensílios, o técnico intelectual dispõe de um método: a escolástica. (...) A escolástica tem por base a gramática. Os escolásticos são os herdeiros de Bernardo de Chartres e de Abelardo. (...) A escolástica alimenta-se de textos. É o método de autoridade e apoia-se no duplo contributo das civilizações precedentes: o Cristianismo e o pensamento antigo enriquecido pelo desvio árabe. (...) Nada de menos obscurantista que a escolástica, para quem a razão termina na inteligência, cujos clarões se fundem na luz."<sup>66</sup>

"Os universitários dos séculos XII e XIII tinham consciência da sua vocação de descobridores, os do século XV contentam-se em ser conservadores."<sup>67</sup>

Vemos assim que o estabelecimento das Universidades teve o apoio do papado, sendo difícil aos próprios universitários a compreensão da importância do seu próprio papel.

**S. Tomás de Aquino** (1225-1274), estudou o **Trivium** (gramática, retórica e dialéctica) e o **Quadrivium** (aritmética, geometria, astronomia e música). Foi aluno de Santo Alberto Magno. As suas obras estabeleceram aspectos relevantes da Teologia Católica. É conhecido como Doutor Angélico, sendo doutor da Igreja Católica e seu teólogo oficial. Tornou-se Dominicano. Ensinou em Paris e em várias cidades de Itália.

A mais importante obra de S. Tomás é a Suma Teológica.

"A partir do mesmo século XIII [os seus escritos] converteram-se nos textos capitais da Escolástica, e uma boa parte da produção ulterior desta consistiu nos comentários aos livros de S. Tomás, sobretudo nas diferentes partes da Suma Teológica."<sup>68</sup>

Este mesmo autor considera que S. Tomás adapta a Filosofia grega de Aristóteles ao pensamento cristão da Escolástica. No entanto, Julián Marías, também considera que o pensamento de S. Tomás se dirige para a fundamentação da teologia cristã, baseada em pressupostos totalmente alheios

<sup>65</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p. 141.

<sup>66</sup>LE GOFF, Jacques, Os Intelectuais na Idade Média, Gradiva, 2ª Ed., Lisboa, 1984, pp91-93.

<sup>67</sup>LE GOFF, Jacques, Para um Novo Conceito de Idade Média, Editorial Estampa, Lisboa, 1993, p.182.

<sup>68</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p. 174.

à mente helénica. <sup>69</sup> Para S. Tomás a verdade vem de Deus. Preocupou-se com a demonstração da sua existência, com a interpretação racional dos dogmas. S. Tomás considera que a Teologia se funda na Revelação e a Filosofia na razão humana. Procura demonstrar a existência de Deus por cinco razões:

- 1º o movimento, que existe porque o motor primeiro (Deus) é a sua causa;
- 2º a causa eficiente: tem de haver uma causa primeira que é Deus;
- 3º o possível e o necessário: Deus é necessário por si mesmo;
- 4º os graus de perfeição: a causa de toda a perfeição e de todo o ser é Deus;
- 5º o governo do mundo: há um ente que ordena a natureza que é Deus. A propósito da causalidade diz S. Tomás:

"Vejo, portanto, que quatro são as causas, nomeadamente, eficiente, formal, material e final, devendo saber-se que qualquer destas causas se divide de muitos modos. Porém, existe o que se chama uma causa anterior e uma causa posterior. Dizemos que a arte e o médico são as causas da saúde. Contudo, a arte é a causa por anterioridade (causa anterior) e o médico (físico) é a causa por posterioridade e de forma paralela aparece nas outras causas.

Todavia, note-se que devemos pôr uma questão à causa ou colocar uma pergunta relativamente à causa primeira, de tal maneira que se pergunta: Porque está este homem de saúde? Ao que se deve responder: porque o médico o curou. E, ainda: porque o curou o médico? Por causa da arte de curar que ele possui. (...) do mesmo modo, é próprio de umas causas serem causas por si próprias e outras por meio dos acidentes. A causa por si própria diz-se que é a causa de alguma coisa, enquanto desta maneira o construtor é causa da casa e a madeira é a matéria do estrado. Causa por meio do acidente (causa acidental) diz-se àquela que acontece à causa por si própria, assim como quando dizemos que um erudito nas artes liberais cria alguma regra." <sup>70</sup>

S. Tomás foi um autor de enorme importância em tudo o que se refere à teoria do conhecimento. Assim, diz:

"Também parece que nada de incorruptível pode ser a forma de um corpo corruptível. De facto, estar na matéria não é acidental para uma forma, mas isso é algo que lhe é essencialmente inerente; se assim não

<sup>69</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p. 175.

<sup>70</sup>TOMÁS DE AQUINO, Santo, Princípios da Natureza, Porto Editora, Porto, 2001, pp 101-102.

fosse, da matéria e da forma resultaria um uno por acidente. Mas nada pode existir sem o que lhe é essencialmente inerente; logo, a forma do corpo não pode existir sem o corpo. Se, portanto, o corpo fosse corruptível, seguir-se-ia que a forma do corpo seria corruptível. Além do mais, as formas separadas da matéria e as que se encontram numa matéria não são da mesma espécie, conforme se prova no livro VII da *Metafísica*. Muito menos, portanto, uma só e mesma forma numericamente idêntica pode num momento estar sem o corpo. Logo, uma vez destruído o corpo, ou é destruída a forma do corpo ou ela passa para um outro corpo. Se, portanto, o intelecto não é a forma do corpo, parece seguir-se necessariamente que o intelecto é corruptível. (...) Deve mostrar-se com as palavras de Aristóteles que ele defendeu que a alma intelectiva é forma e que também é incorruptível" <sup>71</sup>

Para S. Tomás a alma podia conhecer pois se aproximava de Deus: era incorruptível, ao contrário da matéria. S. Tomás pretendia combater o averroísmo, que defendia a doutrina do intelecto agente separado, e da dupla verdade, (é desnecessário que a verdade filosófica se harmonize com a verdade teológica).

O posicionamento político de S. Tomás revela influência aristotélica: para ele o poder deriva de Deus, mas considera o melhor tipo de governo a democracia moderada e o pior a tirania.

Para Julián Marías, S. Tomás provocou uma renovação no interior da Escolástica. Embora tenha tido adversários no interior da Igreja, a aceitação do tomismo dá-se na Universidade de Paris, sendo S. Tomás canonizado em 1323.

O grande desafio que S. Tomás procurou ultrapassar terá sido o da conciliação entre razão e fé.

Falámos da importância do Cristianismo na Idade Média, em termos educativos e culturais. Terminamos referindo o constante labor de inúmeros monges que dotados de enorme força de vontade, copiaram obras da Antiguidade Clássica que de outro modo se teriam perdido. Foram os célebres monges copistas. É importante assinalar, neste ponto, que muitas obras dos clássicos chegaram até nós por intermédio de traduções árabes, muitas das quais feitas por árabes ibéricos.

## **5. Educação na Idade Moderna (introdução)**

---

<sup>71</sup>TOMÁS DE AQUINO, Santo, *A Unidade do Intelecto contra os averroístas*, Edições 70, Lisboa, 1999, pp73-75.

Na Idade Média deu-se uma fragmentação do poder político e um conseqüente enfraquecimento do poder central do Estado, nomeadamente dos reis. A economia daí resultante é normalmente designada por "rural fechada", embora o comércio e as manufacturas tenham lentamente progredido. O Leste europeu manteve-se sob a influência de Constantinopla, sem grande alteração política ou de qualquer outro tipo. Foi o Ocidente europeu a área da medievalidade. Como já referimos, considera-se que a Idade Média dura até 1453. No Ocidente da Europa a insegurança, motivada pelo desaparecimento das legiões do Império, o poder feudal e a estagnação das cidades são comuns nesta época de cerca de dez séculos. A Igreja será a grande herdeira da Antiguidade Clássica, procurando a catequização dos povos germânicos que invadem os territórios antes pertencentes ao Império Romano do Ocidente.

Não se passa da Idade Média à Idade Moderna de um dia para o outro, tal como não acontecera isso na passagem da Idade Antiga para a medievalidade, como tivemos ocasião de sublinhar. A expansão dos povos europeus, encabeçada pelos portugueses e castelhanos, será o movimento decisivo para a passagem da Idade Média à Moderna. Em 1415 os portugueses tomam Ceuta; em 1498 chegam a Calecute, na Índia; em 1500 Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil; em 1514 os portugueses chegam a Timor. É espantosa esta sequência. Pensa-se (e tal tem sido motivo de debates intensos) que os portugueses conheciam o território da actual Austrália. Curiosamente, esta questão foi referida em Outubro de 2002, sendo noticiada mundialmente (pela cadeia televisiva CNN, por exemplo) pois especulou-se sobre a origem de canhões utilizados em navios portugueses, aparecidos ao largo na costa de Queensland, próximo da capital desse território australiano, a cidade de Brisbane. Embora esse assunto concreto seja controverso, de há muito que se fala nele na Austrália, aonde terão sido os portugueses os primeiros europeus a chegar, antes de James Cook. Porém, na época, os reis de Portugal, conscientes das dificuldades em manter diversas possessões, dada a exiguidade da nossa população (cerca de um milhão de habitantes, nessa altura) não terão tido nunca interesse numa expansão para um território tão vasto como o australiano (7,7 milhões de Km<sup>2</sup>). Por outro lado, o Brasil é reconhecido desde cedo como um território imenso e relativamente próximo de Portugal. A Idade Média vai-se transformando porque quer portugueses, quer castelhanos, introduzem na Europa novas plantas (o caso da batata é normalmente apresentado como paradigmático) e ainda prata e ouro, antes escassos. De facto, a Idade Média vivera com uma série de problemas de difícil solução, como a falta de meios de pagamento (naquele tempo moedas cunhadas em cobre, prata ou ouro,

essencialmente). Rapidamente, a introdução destes metais, possibilita a reactivação do comércio. Para além disso os burgos (em especial os portos) reanimam-se, voltando as cidades a desempenhar um papel fulcral do ponto de vista político e económico, o que não acontecera até então.

Normalmente considera-se 1453 (ano da queda do Império Romano do Oriente) como o final da Idade Média. Há quem aponte 1492 (ano da chegada de Colombo à América) como o da transição entre as duas Idades. De qualquer modo, a Idade Média dura cerca de dez séculos, pois principia em 476.

## 6. Educação na Idade Moderna

**Leonardo da Vinci** (1452-1519) pode ser considerado um homem característico da Idade Moderna.<sup>72</sup> O mesmo se pode dizer de **Miguel Ângelo** (1475-1564) e de muitos outros, em geral referenciados como Renascentistas. Bronowski e Mazlish falam da data de 1453 como tradicionalmente marcando o final da Idade Média, mas referem igualmente a imprensa (1451) e a sua difusão "tornada comum cinquenta anos mais tarde."<sup>73</sup> Curiosamente, a data de 1491, é muito próxima da de 1492, ano da chegada de Colombo à América, como já referimos.

"Seria injusto estabelecer um paralelo entre algumas de outras repúblicas que existiam no século XV e a cidade de Florença que foi, de muito longe, o centro mais importante onde se elaborou o espírito italiano e até o espírito moderno da Europa em geral. Siena sofria dos males orgânicos mais graves e a sua prosperidade relativa, em matéria de arte e de indústria, não deve iludir-nos a este respeito. Eneias Sívio olha com inveja essas 'felizes' cidades imperiais da Alemanha, onde a existência não é envenenada por confiscações de toda a espécie, pela violência das autoridades e as facções."<sup>74</sup>

Manacorda fala da importância da Reforma Luterana no campo educativo:

<sup>72</sup>Cf. BRONOWSKI, J. e MAZLISH, Bruce, A Tradição Intelectual do Ocidente, Edições 70, Lisboa, 1983.

<sup>73</sup> BRONOWSKI, J. e MAZLISH, Bruce, A Tradição Intelectual do Ocidente, Edições 70, Lisboa, 1983, p.23.

<sup>74</sup>BURCKHARDT, Jacob, O Renascimento Italiano, Editorial Presença, Lisboa, 1973, p.74.

"Se os pais não se podem privar das crianças o dia inteiro, mandem-nas (à escola) pelo menos uma parte do dia" (do capítulo: Devem mandar-se os filhos à escola)." <sup>75</sup>

A Idade Moderna será a concretização do humanismo renascentista para o qual "O mundo não é um conjunto finito e concluído, mas antes um todo infinito e aberto em todas as direcções. A sua ordem não é final mas sim causal" <sup>76</sup>

Essa

"Crise da consciência europeia foi descrita e explicada de várias maneiras diferentes. (...) o desenvolvimento da nova cosmologia [que] substituiu o mundo geocêntrico dos Gregos e o mundo antropocêntrico da Idade Média pelo universo descentrado da astronomia moderna(...)." <sup>77</sup>

**Giordano Bruno** foi um dos responsáveis pelo despontar de uma nova cosmologia que viria a ter implicações em campos muito diversos, movendo-se embora (ele próprio o refere, no campo das ideias). <sup>78</sup>

A **Reforma Protestante** teve, no campo do catolicismo uma resposta importante dada pelos **Jesuítas**. Fundada por **Santo Inácio de Loyola** (1491-1596) a **Companhia de Jesus** dedicou-se à educação. Os Jesuítas compreenderam que tinham de combater o avanço do protestantismo no campo educativo, pois a Educação molda os espíritos das crianças. Os Jesuítas estabeleceram colégios, aonde existia uma firme ordem e hierarquia. Estudava-se Filosofia, Latim, Grego, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia. Em Filosofia estudavam-se Séneca e Cícero, Tomás de Aquino e Aristóteles. Liam-se os textos dos filósofos. Os alunos faziam disputas entre si a respeito do significado dos textos filosóficos. S. Francisco Xavier insistirá na construção de escolas para evangelizar a Índia. <sup>79</sup>

A Companhia de Jesus será responsável pelo combate, no campo educativo, contra o movimento protestante, nomeadamente em França, aonde "no final do pontificado de Gregório XIII (1585) os Jesuítas já eram senhores em França de 15 colégios (...) com 1300 alunos em Paris em 1581, 1500 em Billom em 1581 e 800 em Dôle em 1585". <sup>80</sup>

<sup>75</sup> MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, Cortez, S.Paulo, 2000, p.197.

<sup>76</sup> ABBAGNANO, Nicola, História da Filosofia, Editorial Presença, Volume V, Lisboa, 1978, p.30.

<sup>77</sup> KOYRÉ, Alexandre, Do Mundo Fechado ao Universo Infinito, Gradiva, Lisboa, s/d, p.5.

<sup>78</sup> BRUNO, Giordano, Acerca do Infinito, Do Universo e dos Mundos, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1978, p.3.

<sup>79</sup> MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p.66.

<sup>80</sup> MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p.68.



Mesmo na Alemanha e na Suíça os esforços dos Jesuítas teriam algum êxito e na Polónia chegam aos 444 colégios.<sup>81</sup> Para Julián Marías, "o traço mais característico dos seus institutos e talvez o mais original na época é na verdade a disciplina."<sup>82</sup> No entanto, o mesmo autor refere que os Jesuítas eram complacentes no que diz respeito ao tempo de estadia no colégio (um dia livre por semana, dois recreios de uma hora depois das refeições) os Jesuítas não concediam mais de um mês para as férias grandes e os próprios alunos externos se deviam abster de participarem na vida mundana, sendo as próprias famílias chamadas à ordem. Existia em cada aula um professor responsável pelo bom andamento dos estudos e pela boa educação em geral.<sup>83</sup> Fundamental é notar que se bem que os Jesuítas mantivessem as próprias punições físicas,

"a pedagogia jesuíta concedia pelo contrário grande importância às sanções positivas da glória e da honra, directamente ligadas aos exercícios literários (...)."<sup>84</sup>

Os alunos eram divididos em Romanos e Cartagineses, sendo hierarquizados; disputavam entre si as matérias, subindo ou descendo na sua classificação. O esforço pedagógico dos Jesuítas foi enorme e leva Julián Marías a considerar que ninguém duvidará disso. Marías considera que o aparecimento da filosofia cartesiana é uma ocasião falhada pelos Jesuítas. O cartesianismo, para Marías, poderia ter feito com que a erudição desse lugar ao conhecimento científico.

Para Julián Marías, a pedagogia dos Jesuítas levaria a

"uma escolástica nova, menos teológica e filosófica do que a da Idade Média, menos universitária também; (...) apoiada na existência de 600 colégios e vários milhares de professores."<sup>85</sup>

A Ratio Studiorum, é o plano de estudos dos Jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica. Não menos importante é o facto de este sistema se destinar à formação das elites.

Podemos referir neste passo a obra de **René Descartes** (1596-1650), que não tendo sido um pedagogo, foi alguém cuja dimensão intelectual atravessou

<sup>81</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p.70.

<sup>82</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p.74.

<sup>83</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, pp 75-76.

<sup>84</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p.76.

<sup>85</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, p.121.

o tempo, sendo de destacar as suas críticas à Escolástica, expostas, subtilmente pelo princípio da "dúvida metódica", que se opunha ao da "certeza".<sup>86</sup>

**Johan Comenius** (1592-1670)

O seu verdadeiro nome é Jan Komensky. Nasce na Morávia, mas viajará pela Polónia, Inglaterra, Suécia, Hungria e Alemanha.

Escreve obras de grande importância como a Didáctica Magna. Para Julián Marías, a Didáctica Magna constitui

"O primeiro ensaio importante de sistematização da Pedagogia, partindo de um princípio fundamental que não passa da fé ardente e ingenuamente optimista de Coménio na perfeição da espécie humana e na grande influencia da educação sobre o homem e a sociedade."<sup>87</sup>

Coménio (nome por que é conhecido em português) é partidário da extensão da escolaridade a toda a juventude. Também considera que os filhos dos nobres ou pessoas ricas não são predestinadas. Para ele não se deve excluir ninguém da educação. A salvação da humanidade radicaria na Educação. (Note-se que esta ideia tem sido repetida ao longo da História, e Jean-Jacques Rousseau terá sido o seu maior propagandista). Coménio tem o projecto de criar uma ciência da educação. Os seus escritos Didáctica Checa, A Porta Aberta das Línguas e a própria Didáctica Magna, são esforços nessa direcção, segundo Olivier Cauly.<sup>88</sup>

Para ele a criança é o bem que o homem tem de educar. Coménio critica a educação dos Jesuítas, começando pelo Latim, e continuando no ataque a uma educação demasiado literária. Para ele a escola baseada no Latim faz com que a criança encare a sua língua materna como algo estranho, o que é uma inversão. Pensa na substituição dos textos antigos por descrições do mundo no qual a criança vive.<sup>89</sup>

Desenvolve já uma psicologia da relação mãe-filho, que aqui encontram o seu equilíbrio.<sup>90</sup>

Atribui grande importância ao papel da mãe e da família, bem como o ensino básico. Como síntese das propostas de Coménio podemos voltar a citar Cauly:

<sup>86</sup>Veja-se DESCARTES, Discurso do Método, Clássicos Sá da Costa, Lisboa, 1980.

<sup>87</sup>MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982, pp. 126-127.

<sup>88</sup>CAULY, Olivier, Comenius o pai da pedagogia moderna, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p.125.

<sup>89</sup>CAULY, Olivier, Comenius o pai da pedagogia moderna, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 139.

<sup>90</sup>CAULY, Olivier, Comenius o pai da pedagogia moderna, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 144.

"o projecto de uma didáctica geral reveste-se aqui de todo o seu sentido: a educação metodicamente orientada e repensada a partir dos seus fundamentos é, possivelmente, o único meio de que o homem dispõe para realizar a sua humanidade num mundo liberto da barbárie." <sup>91</sup>

Note-se que a proposta de ensinar utilizando as línguas nacionais, a proposta de ensinar essas mesmas línguas essencialmente pela conversação e a ideia de incluir o sexo feminino no processo educativo são ideias revolucionárias no seu tempo.

"Se alguém disser: onde iremos nós parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras. E todos saberão para onde devem dirigir todos os actos e desejos da vida, por que caminhos devem andar e de que modo cada um há-de ocupar o seu lugar. Além disso, todos se deleitarão, mesmo no meio dos trabalhos e das fadigas, meditando nas palavras e nas obras de Deus, e evitarão o ócio, causa de pecados carnis e de delitos de sangue, lendo frequentemente a Bíblia e outros bons livros (e estes prazeres, muito doces, atraem quem já os saboreou)." <sup>92</sup>

### **Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)**

Rousseau é, pelo tempo em que vive, um homem da Idade Moderna, pois falece antes da Revolução Francesa (1789) que normalmente marca o início da Idade Contemporânea. Pertence de certa forma às duas Idades Históricas referidas, ou pode ser visto como uma figura semelhante a Santo Agostinho, homem da Idade Antiga mas pertencendo, pelo pensamento, à Idade Média.

A obra de Rousseau terá um impacto tremendo. É, sem qualquer dúvida, dos pensadores educativos mais marcantes da História.

"Em 1762 apareceu o livro que iria mudar o pensamento sobre a educação no Ocidente, e que teria um efeito cada vez maior na prática subsequente: referimo-nos, obviamente ao Emílio de Jean Jacques-

<sup>91</sup>CAULY, Olivier, Comenius o pai da pedagogia moderna, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p.157.

<sup>92</sup>COMÉNIUS, Didáctica Magna, 2ª Ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1976, p. 143.

Rousseau, que imediatamente após a sua publicação seria o livro mais censurado, proibido e por isso mesmo mais procurado do século." <sup>93</sup>

A mãe de Rousseau morreu no parto. O pai (relojoeiro) era uma personagem culta mas que pouca importância terá dado à educação do filho, ficando este com um sentimento de solidão. <sup>94</sup>

Para Bronowski e Mazlish, não admira que tenha aconselhado no Emílio uma educação que permitisse a um homem desempenhar qualquer profissão, pois "Vagabundeou com um peregrino; foi professor de música em Lausanne e trabalhou como criado, vigilante e preceptor."<sup>95</sup> Iria para Paris, considerando a vida de salão algo imoral,

"Embora ele próprio vivesse em pecado com uma antiga criada de botequim de quem tivera cinco filhos, todos abandonados na roda. Apesar das suas falhas morais, Rousseau achava que, por natureza, era um homem bom; e veio a acreditar que apenas o carácter pervertido e antinatural da vida moderna o tinha corrompido a ele e à sociedade francesa." <sup>96</sup>

Escreve um ensaio sobre o progresso das artes e das ciências, destinado a um concurso aberto pela Academia de Dijon Discurso Sobre os Efeitos Morais das Artes e das Ciências no qual considera que o progresso de ambas corrompe a moral. Ganhou o concurso, sendo este escrito a base a partir da qual consideraria que sendo tudo bom quando vem da mão do Criador, se torna mau nas mãos do homem. Para Bronowski e Mazlish, Rousseau secularizou o problema do mal, pois liberta-o da Teologia. <sup>97</sup> Chegaria a louvar a ignorância. Pretendia a regeneração da humanidade pela redescoberta de si mesma.

"Não é a razão mas o sentimento o verdadeiro instrumento do conhecimento; não é o mundo exterior o objecto a ser visado mas o mundo humano." <sup>98</sup>

Para Rousseau a Educação deve ser progressiva, dividindo o ensino segundo momentos de desenvolvimento. A princípio o aluno deveria ser estimulado ao

<sup>93</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, 1985, Tomo III, p.244.

<sup>94</sup>BRONOWSKI, J. e MAZLISH, Bruce, A Tradição Intelectual do Ocidente, Edições 70, Lisboa, 1983, pp 296-297.

<sup>95</sup>BRONOWSKI, J. e MAZLISH, Bruce, A Tradição Intelectual do Ocidente, Edições 70, Lisboa, 1983, p.297.

<sup>96</sup>BRONOWSKI, J. e MAZLISH, Bruce, A Tradição Intelectual do Ocidente, Edições 70, Lisboa, 1983, p.297.

<sup>97</sup>BRONOWSKI, J. e MAZLISH, Bruce, A Tradição Intelectual do Ocidente, Edições 70, Lisboa, 1983, p.300.

<sup>98</sup>ARBOUSSE-BASTIDE, "Introdução e Notas" a Do Contrato Social, Ensaio Sobre a Origem das Línguas e Discurso Sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens de Jean-Jacques Rousseau, S. Paulo, Nova Cultural, 1991, p.XV.

nível dos sentidos. Preocupa-se com o que não deve ser feito, em termos educativos. "Os livros só podem fazer mal, com excepção do Robinson Crusóé que relata as experiências de um homem livre, em contacto com a Natureza." <sup>99</sup>

Para ele a Liberdade é um princípio e não um facto, sendo uma norma.

"Na consciência da liberdade revela-se a espiritualidade da alma humana; por isso é a exigência ética fundamental, e renunciar a ela é renunciar à própria qualidade de homem e aos «direitos da humanidade»." <sup>100</sup>

Passa das propostas pedagógicas a propostas políticas, vendo a Lei como acto da vontade geral e da soberania. Na sua obra Contrato Social, propõe sanções para a manutenção da estabilidade política. Todo o ser racional deveria ter a "Crença num ser supremo, vida futura, felicidade dos justos, punição dos culpados. A esses dogmas positivos deve-se acrescentar apenas um negativo: a rejeição de todas as formas de intolerância." <sup>101</sup>

James Bowen refere que Rousseau tentou ganhar de novo o prémio da Academia de Dijon com um ensaio sobre as origens da desigualdade entre os homens, o que não conseguiu, tendo porém publicado em 1755 o Discours sur l'origine de l'inégalité, que teve grande sucesso. <sup>102</sup>

Em 1761 Rousseau publica Julie ou a Nova Heloísa e, em 1762, a obra Contrato Social.

O Emile, também de 1762 é, no entanto, a sua principal obra no plano educativo. Como já referimos, Rousseau tenta indicar como educar para a bondade, seguindo uma "educação negativa" até à idade dos 10 ou 15 anos para deixar que a criança aprenda pela observação.

"Tudo bem considerado, o ofício que eu mais gostaria que agradasse ao meu pupilo é o de marceneiro. É limpo, é útil, pode exercer-se em casa; mantém o corpo suficientemente ágil; do marceneiro, exige arte e inteligência, e na forma dos trabalhos que a utilidade determina, a elegância e o gosto não ficam excluídos. Se, por acaso, o génio do vosso pupilo estivesse decididamente virado para as ciências especulativas, não acharia mal que lhe désseis um ofício em conformidade com as suas inclinações; que aprendesse, por exemplo, a fazer instrumentos de matemática, óculos, telescópios, etc. Quando Emílio aprender o seu ofício, também o quero

<sup>99</sup>ARBOUSSE-BASTIDE, idem, p.XVI.

<sup>100</sup>ARBOUSSE-BASTIDE, idem, p.XVII.

<sup>101</sup>ARBOUSSE-BASTIDE, idem, p.XIX.

<sup>102</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, p. 245.

aprender com ele; porque estou convencido de que só conseguirá aprender bem o que aprendermos juntos." <sup>103</sup>

Repare-se que Rousseau valoriza a actividade manual, dando-lhe importância para o desenvolvimento intelectual. Para Rousseau, seria possível que, mediante uma educação correcta, Emílio mesmo

"A respeito da morte, ainda não sabe bem o que ela é; mas, acostumado a suportar, sem resistência, a lei da necessidade, quando tiver de morrer morrerá sem gemer e sem se debater; é tudo quanto a natureza permite nesse momento que por todos é receado." <sup>104</sup>

Vemos que Rousseau parece ser partidário de um naturalismo na educação.

O Emílio tem uma parte declaradamente anticlerical, na linha dos pensadores do Iluminismo, segundo James Bowen. <sup>105</sup>

O arcebispo de Paris criticou esta obra e Jean-Jacques Rousseau foi para Inglaterra em 1765 aonde se relacionou com David Hume. Viria a desentender-se com Hume e regressaria a França em 1767, estabelecendo-se em Paris em 1770 e, seguindo o modelo de Santo Agostinho, <sup>106</sup> redige as suas Confissões. Naquele tempo não existiam estudos científicos sobre a hereditariedade. Acreditava-se, por exemplo, que o leite materno podia influenciar a personalidade da criança acabada de nascer. <sup>107</sup> Impunham-se à criança modelos adultos de comportamento.

Considerando Platão um grande autor em termos pedagógicos e, na sua obra destacando A República, Rousseau, tem como ideia central que "A educação é parte integral da reforma social, mais até, é uma condição prévia e necessária." <sup>108</sup> Rousseau é partidário de uma Educação Pública, semelhante ao modelo proposto por Platão na República. Para ele deve sempre seguir-se a "ordem natural" levando a cabo uma sequência correcta: a natureza, as coisas, o homem. No Emílio divide o desenvolvimento humano por fases. Nesta obra fala também da educação das meninas, de "Sofia", criança imaginária, embora muito menos do que fala da educação dos rapazes. Para ele a educação é um processo contínuo, que começa com o nascimento, seguindo um

<sup>103</sup>ROUSSEAU, Jean-Jacques, Emílio, Europa-América, (2 vols.), Lisboa, 1990, volume I, p. 220.

<sup>104</sup>ROUSSEAU, Jean-Jacques, Emílio, Europa-América, (2 vols.), Lisboa, 1990, volume I, p. 229.

<sup>105</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, p. 245.

<sup>106</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, p. 245.

<sup>107</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, pp 246-247.

<sup>108</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, p.248.

desenvolvimento natural das capacidades latentes na criança, na sequência sensação, memória e compreensão.<sup>109</sup> A educação deve começar por ser "negativa"; a criança deve aprender por si o que não deve fazer, desde roubar (pode ser espancada pelos proprietários do que rouba) até mexer em pedaços de lenha em braza; compreenderá assim o que não deve fazer. Assim, a educação devia basear-se na experiência. Dado que os livros substituem a experiência, "considera as línguas uma das aprendizagens menos proveitosas, a Geografia uma mistura sem sentido de abstracções, bem como a História e os contos, cuja compreensão ultrapassa as capacidades da criança."<sup>110</sup> Com a puberdade a Geografia ganha sentido, mas Rousseau entende que os conceitos se podem formar naturalmente. Os livros são necessários e Emílio lê Robinson Crusoe (de onde se pensa que Rousseau retira a sua teoria do "Bom Selvagem"). Como já referimos, o trabalho manual é muito considerado por Rousseau para a adolescência. Para este autor nascemos duas vezes: quando efectivamente nascemos e quando nos tornamos seres humanos, com o desenvolvimento da sexualidade adulta, participando de maneira responsável na sociedade.<sup>111</sup> A partir dos dezoito anos considera que o jovem entra na primeira fase da vida adulta. Recomenda a leitura da literatura francesa passando depois à grega e romana.<sup>112</sup> Sobre a educação de Sofia, descrita no livro V do Emílio, a futura esposa deste, Rousseau considera uma igualdade total entre homens e mulheres, mas entendendo que as mulheres são débeis, refere que Sofia deve ser protegida. O matrimónio deve ser uma situação de respeito mútuo. No final do Emílio, este casa com Sofia e Rousseau refere:

"Passaram alguns meses; uma manhã, vejo Emílio entrar no meu quarto e ouço-o dizer-me, enquanto me abraça: 'Meu mestre, felicitai o vosso filho, porque ele espera ter, em breve, a honra de ser pai.'" <sup>113</sup>

Em vários aspectos, Jean-Jacques Rousseau pode ser considerado um autor conservador nas propostas que faz, como por exemplo no papel reservado ao casamento e à própria educação feminina, direccionada para o matrimónio, notando-se alguma falta de coerência neste ponto, pois Rousseau fala de igualdade entre homens e mulheres.

Rousseau postulou três capacidades no ser humano (dadas por Deus): a razão, a consciência e o livre arbítrio. Pela razão conhecemos o bem, pela

<sup>109</sup>BOWEN, James, idem p.250.

<sup>110</sup>BOWEN, James, idem p.252.

<sup>111</sup>BOWEN, James, idem p.254.

<sup>112</sup>BOWEN, James, idem p.256.

<sup>113</sup>ROUSSEAU, Jean-Jacques, Emílio, Europa-América, (2 vols.), Lisboa, 1990, volume II, p. 326.

consciência amamos o bem e pelo livre arbítrio procuramos o bem de forma consciente. <sup>114</sup>

A escola deveria desenvolver a actividade física, a disciplina, o sentimento de igualdade, a fraternidade; com uma boa constituição e boas leis isto conduziria a um crescimento moral certo. Rousseau fala deste tema na obra Considerações Sobre o Governo da Polónia. <sup>115</sup>

Bowen considera que a influência de Rousseau foi enorme pois os Jesuítas foram expulsos de Portugal, <sup>116</sup> França e Espanha, sendo as obras do pedagogo lidas (mesmo clandestinamente) nesses países ou na Itália. Para Bowen, Rousseau estava de acordo com os princípios fundamentais do Iluminismo, o que facilitou a sua aceitação. De Jean-Jacques Rousseau, podemos dizer, em síntese, que o sentido da sua obra, propondo uma "Redenção Pedagógica" da Sociedade, acaba por ser exagerado, pois o Sistema Educativo está contido no que designamos por "Sociedade" e não o contrário; dito de outro modo, a Sociedade condiciona a Educação, é algo mais abrangente que esta. Pretender alterar a ordem social a partir da Educação é utópico, embora Rousseau tenha tido um papel positivo e extremamente relevante. Chamou a atenção para os direitos da criança embora partindo de uma "antropologia" duvidosa. De facto, considerou a criança semelhante ao "Bom Selvagem", figura mítica, sem correspondência com qualquer realidade. (Nas sociedades chamadas "primitivas", conhecidas e estudadas nomeadamente durante o século XX, não se encontrou o tipo humano idealizado por Rousseau.)

Porém, tanto no seu tempo como depois, a sua obra foi um marco, por defender sempre (mesmo quando exagerou) o papel fundamental da Educação em qualquer sociedade e os direitos da criança enquanto ser humano em formação, portanto "ser específico".

## 7. Educação na Idade Contemporânea

A **Revolução Francesa** (ocorrida em 1789) marca o início da Idade Contemporânea.

A Revolução Francesa teve enorme importância: a partir dela a subida da burguesia ao poder político será um facto cada vez mais visível nos diversos países europeus. A burguesia desenvolvera-se lentamente, primeiro através de pessoas que se deslocam para as cidades aí exercendo profissões ligadas à

<sup>114</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, p. 258

<sup>115</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, p. 261.

<sup>116</sup>Pensamos que a questão dos Jesuítas e do Portugal governado por Pombal está para além da obra de Rousseau. Isso é, no entanto, um aspecto que James Bowen não verificou.



construção naval, ao fabrico de armas, ao comércio, ou a várias outras "artes"; constituem os chamados artesãos, que trabalham em oficinas. Alguns burgueses (em especial judeus) são cambistas. Os burgueses começam a afirmar-se como classe ao longo da Idade Média, continuando esse processo (bem como o seu enriquecimento) durante a Idade Moderna. Porém, não têm poder político, que continua a pertencer aos elementos da Nobreza, entretanto cada vez mais empobrecida, pois apenas se dedica à exploração das suas propriedades rurais. A Revolução Francesa ocorre porque os nobres, com dificuldades económicas crescentes, pretendem subsídios do Rei, só possíveis pela aplicação de impostos sempre renovados e pesados aos elementos do povo. Esta Revolução, de carácter político, fará a criação da noção política de "direita" e "esquerda", e levará a burguesia, ao poder. Depois de muitas vicissitudes, os reis de França serão decapitados; esse país conhecerá o período do "terror"; finalmente os revolucionários serão substituídos por **Napoleão**, um militar oriundo da Córsega, que se proclamará Imperador.

"Obra da burguesia, a Revolução redundou em proveito da burguesia. Na direcção da administração pública, ela substitui-se à aristocracia, classe vencida. Instruída, exercitada na prática dos negócios, a burguesia, em face da massa ignorante, é a única que pode fornecer quadros à nova ordem." <sup>117</sup>

Desde essa época as monarquias europeias desaparecem ou tornam-se (consoante os casos) meramente simbólicas, sendo a nobreza substituída pela burguesia, em termos de poder político. Essa classe necessita, para governar, de conhecimentos; será partidária de amplas acções no campo educativo. Outra Revolução, não menos importante, mas de tipo diferente, ocorre. Trata-se da **Revolução Industrial**, de carácter tecnológico, com importantes consequências na produção de riqueza. Tendo tido o seu início por volta dos anos 30 do século XVIII, na Inglaterra, a Revolução Industrial espalhou-se, ao longo do século XIX, à generalidade da Europa, América do Norte e até ao Japão. A manufactura e o antigo artesão serão substituídos pela produção em série, feita com a ajuda de maquinaria, em locais com grande número de trabalhadores. Surgem grandes fábricas aparecendo igualmente o operariado. Na Inglaterra, a mecanização, estendendo-se aos campos, libertou mão-de-obra para as fábricas. O império colonial inglês era imenso. Este império produzia matérias-primas sendo um imenso mercado para as produções das fábricas da sua metrópole. James Watt, em 1777, inventa a máquina a vapor;

<sup>117</sup>NICOLLE, Paul, *A Revolução Francesa*, Lisboa, Europa-América, 1975, p.118.

Cartwright, inventa o tear mecânico em 1785. Verifica-se uma enorme urbanização com a Revolução Industrial. Ligada a esta aparecem bairros miseráveis, grande mendicância e exploração do trabalho infantil. Neste contexto surgem novos pensadores e homens de acção na área educativa.

### **Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)**

Este educador suíço terá tido como ambição

"Juntar aquilo que Rousseau separara", isto é, o homem natural e a realidade histórica. (...)

"Ele foi um democrata, a quem a Assembleia Nacional conferiu, em 1792, a cidadania francesa." <sup>118</sup>

Pode considerar-se que Pestalozzi parte de Rousseau ao considerar o ser humano como tendo uma "bondade natural", bem como a perfectibilidade do homem. Para ele o grande objectivo era o desenvolvimento da alma infantil e o grande meio a acção da mãe.

"Os instintos ou vontades da criança são manifestações necessárias do instinto animal, cujo excessivo predomínio é preciso sem dúvida frear, mas que nesta tenra idade não pode ser combatido com as punições." <sup>119</sup>

Sugere uma educação não-repressiva, sem medo das punições, propõe novas didácticas. Pensa na necessidade de apresentar exemplos concretos à criança, considerando ser prejudicial partir de conceitos abstractos.

"Como é possível fazer entender à criança que dois mais dois são quatro, se primeiro não se mostra isso na realidade?" <sup>120</sup>

Propõe também que se conceda lugar de relevo à música, considerando Manacorda que

"Desenvolve a sua obra com uma clara consciência dos seus fins [que seriam] preparar o ser humano para o uso livre e integral de todas as suas faculdades." <sup>121</sup>

Para Jean Chateau, Pestalozzi, conhecido em todos os continentes, apresenta a intuição como base do conhecimento, a educação como arte de fazer passar a criança a intuições mais claras e precisas, e a educação moral uma obra de amor e fé que desperta na criança o respeito e o amor pela ordem instituída pelo Criador. <sup>122</sup>

<sup>118</sup>MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, Cortez, S.Paulo, 2000, p.261.

<sup>119</sup>MANACORDA, Mario Alighiero, *idem*, p. 263

<sup>120</sup>MANACORDA, Mario Alighiero, *idem*, p.265.

<sup>121</sup>MANACORDA, Mario Alighiero, *idem*, p. 266.

<sup>122</sup>CHATEAU, Jean, Os Grandes Pedagogos, Lisboa, Livros do Brasil, s/d, p. 234.

Concebe a educação escolar como um complemento da educação doméstica e como um meio de preparação à educação pela vida. <sup>123</sup> Para Jean Chateau, Pestalozzi é um precursor da Escola Nova e algumas das suas intuições foram confirmadas pela Psicologia Contemporânea. Acentua a importância das relações entre a criança e a mãe, e das relações na família.

"Apoiava toda a educação no respeito e amor. Respeito por si mesmo no aluno e respeito do aluno pelo professor; amor do aluno pelos mestres, correspondente ao amor do mestre pelos alunos." <sup>124</sup>

Roger Gal acentua o carácter prático de Pestalozzi, trabalhando na sua escola de Yverdon, tentando basear-se na Psicologia, dedicando-se a educar crianças pobres, filhas de mendigos ou órfãos, que gostaria de ter tornado universal a educação elementar.

"A instrução deve começar com a experiência imediata da criança, pelo estudo do meio ambiente, para depois estabelecer ligação com a linguagem. A intuição é o princípio absoluto. A experiência, os factos concretos, o exercício prático dos bons hábitos e das virtudes serão igualmente a base da moral, moral vivida antes mesmo de ser conhecida." <sup>125</sup>

**Johann Friedrich Herbart** (1776-1841) foi um educador alemão considerado por alguns autores de História da Educação como um dos precursores da pedagogia científica. Foi professor em Universidades como Göttingen, Jena e Königsberg.

"Seguindo a tradição conscientemente teorizante que se concentrava na moral como interesse central da educação, iniciada por Rousseau e continuada por Kant e Pestalozzi, Herbart considerou que a simples instrução deve ter esse objectivo último." <sup>126</sup>

Os seus estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos, influenciaram os métodos de ensino europeus e dos Estados Unidos da América. Herbart entendia a educação como fatalmente ligada à psicologia. Esta concepção é de extraordinária importância, pois trata-se de reconhecer a especificidade da criança, ligando a essa atitude a ideia de estudar a criança cientificamente. A

<sup>123</sup>CHATEAU, Jean, *idem*, p. 235.

<sup>124</sup>CHATEAU, Jean, *idem*, p. 248.

<sup>125</sup>GAL, Roger, *História da Educação*, Lisboa, Vega, 1992, p. 89.

<sup>126</sup>BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*, Herder, Barcelona, tomo III, p.304

pedagogia, para Herbart, tinha de estar ligada à Psicologia, para poder progredir em direcção a um estágio novo de desenvolvimento. As noções novas, quando apresentadas à criança ligam-se às já existentes formando o que ele designa como "massa perceptiva". Para Herbart os professores teriam de ser capazes de identificar os interesses dos alunos, ligando-os à civilização humana. Embora tenha sido um autor notável pela tentativa de ligar a educação a práticas e métodos científicos, não podemos esquecer que para ele o fim último da educação seria a construção de comportamento ético, mais do que a transmissão de conhecimentos. Depois da sua morte, os seus discípulos criaram o "Herbartianismo", nome que se aplica a um sistema pedagógico, de carácter metodológico, com grande influência nos meios educativos da Europa e Estados Unidos. Essa pedagogia (ou metodologia) ficou conhecida pela adopção de cinco passos formais na educação.

Esses passos seguem uma ordem: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Herbart destacou-se pela procura de rigor e pela sua metodologia. Autores como ele tentam já levar a Educação para o campo das ciências, entendidas como estudos objectivos, com métodos e técnicas claramente definidos.

## 7.1 Modelos "científicos" de Educação

**John Dewey** (1859-1952) autor norte-americano, foi uma personagem que se moveu nos domínios da filosofia, educação e psicologia.

Dewey escreveu desde cedo, tendo vivido 93 anos, o que contribuiu para engrandecer a sua obra. Em 1879 licenciou-se na Universidade de Vermont e em 1884 doutorou-se na Universidade John Hopkins. Foi aluno de **Stanley Hall**, um dos fundadores da psicologia experimental, e discípulo de **Charles Sanders Peirce** (1839-1914) que terá formulado os princípios do pragmatismo, mais tarde continuado por **William James**, com quem Pierce se escreveu. Começou por estudar a filosofia de Hegel. Ensinou na Universidade do Michigan e na Universidade de Minnesota. Em 1894 torna-se director do departamento de filosofia, psicologia e pedagogia da Universidade de Chicago. James Bowen considera Dewey um representante da "filosofia radical americana".<sup>127</sup> A obra de 1899 Escola e Sociedade é marcante pelas preocupações que revela na análise do relacionamento entre estas entidades. Também John Dewey considera os interesses da criança como ponto de partida

<sup>127</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, p. 512.

da educação. (Como veremos falou dos interesses da própria criança, tendo considerado que os materiais de Maria Montessori eram fornecidos prontos com um "ponto de vista" adulto.) Dewey teve uma enorme carreira como docente; ensinou na Universidade de Columbia de 1904 a 1930, sendo aí professor emérito de 1930 a 1939. Em 1899 foi eleito presidente da Sociedade Americana de Filosofia. Interessou-se por questões sociais, foi conferencista deslocando-se ao Japão e à China de 1919 a 1921; visitou escolas na União Soviética em 1928. Existe alguma semelhança na concepção de Dewey sobre trabalho (manual) e escola e a visão marxista. Esta foi continuada por Lenine e pela sua esposa - Krupskaya, embora não haja coincidência de opiniões.<sup>128</sup>

Na obra de John Dewey, sublinhem-se os seus trabalhos How We Think (Como Pensamos) de 1910 e Democracy and Education (Democracia e Educação) de 1916. James Bowen refere que tanto Dewey como William James tinham como objectivo a "Transformação radical da sociedade".<sup>129</sup> Dewey dedica-se à "Educação Progressiva". Esta teria, para Bowen, características distintas na Europa, em relação aos EUA. Enquanto na Europa foi resultado de entusiastas, apoiada por associações de diferentes tipos, mas não pretendia estruturar uma filosofia comum, nos EUA pretendia a transformação da Sociedade a partir da Escola, foi propagada sobretudo por professores universitários e não tinha ligação a uma visão materialista do mundo.<sup>130</sup> Assim, a "Educação Progressista" é um movimento diferente na Europa ou nos EUA.

Dewey aproxima-se do Pragmatismo. Cabe neste passo referir **William James** (1842-1910). Este, é habitualmente considerado o autor que desenvolveu o Pragmatismo. Para William James, médico, psicólogo e filósofo norte-americano, as teorias são instrumentos que usamos para resolver problemas. Estabelece um novo conceito de "verdade", baseado na sua visão "pragmática", que viria a ter, até aos nossos dias, influência no próprio pensamento político norte-americano ao considerar que "verdadeiro é o que é útil". James, como referimos, terá sido por sua vez influenciado por Pierce. Dewey continuaria o próprio James no desenvolvimento do Pragmatismo.

A pedagogia de John Dewey afirma o valor da Democracia, tendo o autor alguma suspeição em relação ao capitalismo liberal (como já vimos). Seguindo princípios próximos de William James, propõe que a escola organize o

<sup>128</sup>MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, Cortez, S.Paulo, 2000, p. 317: este autor fala das semelhanças e diferenças entre o pensamento pedagógico de John Dewey e dos marxistas-leninistas.

<sup>129</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, p. 513.

<sup>130</sup>BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, tomo III, pp 512-513.

currículo em torno de problemas da vida quotidiana. Em termos didáticos, afirma que a

"Experiência é bastante mais vasta do que a consciência, porque compreende também a ignorância, o hábito, tudo o que é crepuscular, vago, obscuro e misterioso (...) fazem parte da experiência os aspectos desfavoráveis, precários, incertos, irracionais, odiosos do universo, ao mesmo título que os aspectos nobres, honrosos e verdadeiros." <sup>131</sup>

As obras O meu Credo Pedagógico de 1879, Escola e Sociedade de 1899 e Democracia e Educação de 1916, afirmam a importância da razão e das relações Escola/Sociedade. O interesse está na base da sua pedagogia.

"O interesse não é um dado, não é qualquer coisa de fixo e estático: ligado à actividade, muda e desenvolve-se com o complicar-se e enriquecer-se da própria actividade. Por isso (...) os interesses devem ser levados a evoluir." <sup>132</sup>

Por outro lado, "A educação deriva da participação do indivíduo na consciência social e é um processo que se inicia inconscientemente quase à nascença".<sup>133</sup>

Para Dewey

"O processo educativo tem dois aspectos, um psicológico, que consiste no extrinsecar-se e desdobrar-se das potencialidades individuais, o outro social que consiste no preparar e adaptar o indivíduo às obrigações que deverá cumprir, quando adulto, na sociedade." <sup>134</sup>

Dewey afirma que preparar um indivíduo para a vida futura é "Dar-lhe o governo de si próprio." <sup>135</sup>

Em Escola e Sociedade afirma que a escola deve ser um ambiente de vida e trabalho. Dewey pretendeu que se desse a extensão do método científico aos problemas humanos, mais do que pretender que a Educação se baseasse nas conclusões das diversas ciências (mesmo das ciências humanas e sociais).

Defende uma sociedade democrática, constituída, como já vimos, por indivíduos capazes de auto-governo, e, portanto, de julgar conscientemente.

<sup>131</sup>ABBAGNANO, Nicola e VISALBERGHI, História da Pedagogia, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, vol. IV, p.814.

<sup>132</sup>ABBAGNANO, Nicola e VISALBERGHI, História da Pedagogia, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, vol. IV, p.820.

<sup>133</sup>ABBAGNANO, Nicola e VISALBERGHI, *idem*, p.820.

<sup>134</sup>ABBAGNANO, Nicola e VISALBERGHI, *idem*, p.821.

<sup>135</sup>ABBAGNANO, Nicola e VISALBERGHI, *idem*, p.821.

**Maria Montessori** (1870-1952). Nasceu em Chiaravalle, Itália. Com dezasseis anos frequenta a escola técnica para se licenciar em engenharia. Ao decidir ser médica, teve que lutar contra os preconceitos da época que vedavam essa profissão às mulheres. Montessori entrou para medicina, tendo sido a primeira médica italiana. Podemos considerar que Maria Montessori foi médica, psicóloga e pedagoga. Começou por trabalhar em Psiquiatria, interessando-se pelas crianças com problemas mentais. Recusou a noção de que essas crianças não podem aprender. Leccionou Higiene no Colégio das Mulheres de Roma e Antropologia, também em Roma, na Universidade, durante 4 anos, de 1904 até 1908. Montessori considerava o ensino do seu tempo monótono e repressivo. Partindo das ideias de Itard, Fröebel e Edouard Séguin, médico francês que desenvolvera um sistema educativo para crianças deficientes que Montessori aplicou a crianças normais. Actualmente a expressão "normal" não é usada, pela dificuldade em definir o conceito de "normal". Nos Estados Unidos, por exemplo, aplica-se para as crianças "normais" a expressão "main stream", que se pode traduzir como "maioritária". Em 1898 participou no Congresso Pedagógico de Turim, na sequência do qual o Ministério da Instrução de Itália a convidou a dirigir um curso para professores sobre o tratamento de crianças com problemas mentais. Montessori pretendia criar ambientes de liberdade, capazes de permitirem a livre expressão das capacidades infantis. Funda a "Casa dei Bambini", (Casa das Crianças), a primeira em 1906, em Roma. Na sequência das suas experiências educativas publica em 1909 Il Metodo della Pedagogia Scientifica, e em 1913 organizou em Roma o I Congresso Internacional do Método, ao qual já assistiram professores norte-americanos. Em 1914 realizou-se novo congresso, já nos Estados Unidos, aonde, entretanto Maria Montessori dera conferências. O seu método de ensino espalhou-se pelos EUA e Alemanha, tendo sido fundada uma escola montessoriana em Berlim, em 1919. O seu método chegou também à Austria, Dinamarca, Suécia e Holanda, aplicado no Liceu Montessori de Amsterdão. Também se difundiu este método na Escócia e Inglaterra, Hungria, Checoslováquia, Roménia, Bulgária, Albânia, Grécia, Polónia, Turquia, Lituânia, Letónia, Islândia, Espanha e União Soviética. Na África surgiram escolas montessorianas em vários países, e na Ásia de Israel à China passando pela Índia, a mensagem da pedagoga italiana foi chegando. No continente americano, para além dos EUA, apareceram escolas montessorianas no México, Cuba, Panamá, Bolívia, Equador, Venezuela e Chile. Até na Austrália o método montessori foi

divulgado. Em Portugal o método montessori foi divulgado em livro de Luísa Sérgio.<sup>136</sup> Sete aspectos fundamentais balizam o método Montessori:

- 1º Promover o conhecimento científico da criança;
- 2º Estabelecer um ambiente de liberdade e respeito pela criança;
- 3º O ambiente educativo deve ser esteticamente belo;
- 4º A criança deve ser activa;
- 5º A criança deve poder auto-educar-se;
- 6º A criança deve corrigir-se, não cabendo a correcção ao professor;
- 7º O professor deve, essencialmente, observar.

Montessori concebeu material educativo que se tornou célebre e visa desenvolver diferentes capacidades. Note-se que se lhe atribui a ideia da miniaturização do mobiliário.

Existe material para a educação motriz, sensorial e da linguagem. Executam-se exercícios manuais simples como a jardinagem bem como a ginástica e movimentos rítmicos. O asseio pessoal é mantido. No estudo matemático existe material destinado à aritmética e à geometria. Os exercícios de Montessori pressupõem a disciplina. As crianças têm liberdade de movimentos dentro da sala de aula, do que resulta maior auto-confiança; não podem, no entanto, magoar os colegas. Existe assim, uma ideia de "liberdade responsável". Maria Montessori viveu em Espanha e na Índia, falecendo na Holanda em 1952. O impacto da obra de Maria Montessori foi imenso e perdura até hoje.

Nos seus jardins, as crianças chegavam de manhã, comiam duas refeições, tomavam banho regularmente, tinham acesso a cuidados médicos. Ao fim da tarde, deixavam o jardim. As crianças mais velhas eram responsabilizadas, ajudando a tomar conta das mais novas.

Refira-se ainda que Maria Montessori colaborou com a **UNESCO**, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, criada em 1946 para promover a cooperação entre os Estados membros da ONU nestes domínios. A UNESCO tenta erradicar o analfabetismo, promover o ensino gratuito e a troca de conhecimentos entre os países do mundo.

**Ovide Decroly** (1871-1932), belga, foi médico, pedagogo e psicólogo. Influenciado por Haeckel, que sustentava que as crianças (e as crias animais em geral) reproduzem, ao longo do seu desenvolvimento, o desenvolvimento da sua espécie, o que no caso humano consiste em considerar que a criança reproduz a evolução da nossa espécie. Trata-se de um enunciado segundo o qual a ontogénese recapitula a filogénese.

---

<sup>136</sup>Esposa do pedagogo e ensaísta António Sérgio.



Cooperou com John Dewey, cuja obra divulgou na Europa, tendo também mantido contacto com Maria Montessori, Cousinet e Freinet, entre outros. Decroly pretende partir dos interesses da criança. Quis a criação de uma "pedagogia do interesse". Decroly estudou as relações da criança com o meio, considerando a natureza, a família e a sociedade, como componentes desse "meio". O desenvolvimento psicológico, para Decroly, resulta da interacção do indivíduo com os estímulos provenientes do meio. Para ele deve fazer-se um estudo globalizante da realidade. Também como outros educadores seus contemporâneos, afirma que o ensino tem de deixar de ser abstracto, porque o carácter abstracto do ensino desinteressa a criança. Considera o jogo uma actividade fundamental das crianças, numa aproximação que será mais tarde seguida por psicólogos como Henri Wallon. A criança deve observar e actuar. É pela observação que a criança entra em contacto com o mundo. A acção deve ser auxiliada pelo jogo. Decroly define o homem como um ser com quatro tipos básicos de necessidades:

- 1- a alimentação;
- 2- a luta pela sobrevivência;
- 3- a defesa contra inimigos;
- 4- a acção em conjunto, para trabalhar e melhorar as suas condições de vida.

Assim, define o humano com base em aspectos biológicos. Este naturalismo encontra-se na sua obra pois propõe que as escolas tenham forte ligação ao mundo rural, para ele muito mais educativo que o urbano. As turmas devem ter poucos alunos. Considera a mulher mais apta do que o homem para a educação das crianças. Para ele os professores devem ter sólida formação em psicologia genética. A obra de Ovide Decroly, como outras, sublinhou o papel da psicologia, criticou a educação livresca, e no campo social apresentou uma desconfiança relativamente às cidades, pois para ele a criança deve contactar com a natureza, estando esta "humanizada", ou seja, alterada, nas cidades.

Decroly notabilizou-se nas propostas que fez relativamente ao ensino da leitura. Praticou o ensino seguindo o sistema global, indo do reconhecimento da frase, até à sílaba e à letra. Neste aspecto apresenta uma visão inovadora para o seu tempo.

## **7.2 A Escola Nova**

É difícil definir com rigor o que se entende por Escola Nova, pois já falámos de autores (como Maria Montessori, John Dewey ou Ovide Decroly) que se podem enquadrar nela. Outros ainda, como o pedagogo soviético Anton Semionovic Makarenko, tiveram traços que os aproximam deste movimento,

embora não se confundam com ele. Por razões de ordem metodológica e de facilidade de exposição iremos englobar neste ponto, os autores que, como Claparède ou Adolphe Ferrière, fundaram o Bureau International des Écoles Nouvelles, ao qual pertenceria o português Faria de Vasconcelos. Visalberghi e Abbagnano consideram **Lev Tolstói** (1828-1910) um precursor deste movimento. Tolstói foi um grande escritor russo, proprietário rural com preocupações de ordem moral e humanísticas, que se incomodava com a condição social dos camponeses da Rússia czarista, conhecidos como "mujiques" - à letra "homemzinhos".

Nos seus romances Guerra e Paz ou Ana Karenina, analisa a Psicologia e a História. Proprietário de uma enorme quinta, chamada Iasnaia Poliana, nela fundou uma escola para os filhos dos camponeses, para que aprendessem pela liberdade. Considerando o interesse o ponto de partida da educação, Tolstói inscreve-se desta forma na mesma linha de pensamento de pedagogos por nós já referidos, tendo sido o inglês Cecil Reddie (1858-1932) o fundador da primeira instituição com o nome "Escola Nova", em 1889, na localidade de Abbotsholme. Era um internato, com métodos de ensino novos. O ensino baseava-se em problemas reais. Dava-se ênfase à observação. Existia um horário para as actividades desportivas e várias formas de trabalho manual como a jardinagem, horticultura e carpintaria. Visitavam-se fábricas, tendo a ideia das visitas de estudo sido muito bem acolhida por este movimento. Os alunos ocupavam-se com trabalhos artísticos, publicando um jornal - ideia que mais tarde Célestin Freinet continuaria.

**Robert Baden Powell** (1857-1941), pode ser associado a este movimento. Criou o escutismo, que visa inculcar valores como a disciplina, o sentido do dever, a honra, a responsabilidade, um espírito patriótico e universalista.

**Edmond Demolins** (1852-1907), fundou em 1899 uma "Escola Nova" em Verneuil. Começaram a ensinar-se as línguas estrangeiras com o recurso a professores estrangeiros (o que já tinha sido feito por Reddie). As "Escolas Novas" trouxeram ideias importantes como as visitas de estudo, a valorização do trabalho manual e da arte, as caminhadas a pé e a prática da agricultura, tentando ligar a escola à natureza. A coeducação dos sexos foi também realizada na maioria das "Escolas Novas". Note-se que (talvez numa aproximação ao pensamento de Decroly, de quem já falámos) estas instituições eram localizadas em meios rurais, embora algumas estivessem próximas de estações de caminhos de ferro, utilizáveis nas visitas de estudo. Os pedagogos da Escola Nova acreditavam no progresso técnico. **Faria de Vasconcelos**, por exemplo, dedica grande parte de uma obra a elogiar a construção do canal do

Panamá e os métodos de trabalho utilizados pelos norte-americanos. **Georg Kerschensteiner** (1854-1932), professor primário, licenciado em Matemática, inspector escolar e professor da Universidade de Munique, inspira-se em Dewey. Como se referiu, neste movimento pedagógico, encontramos traços do pensamento de John Dewey, de Decroly, ou até de Anton Semionovic Makarenko. A valorização do trabalho manual, o regime de internato, são traços comuns entre a Escola Nova Europeia Ocidental e a escola soviética de Makarenko. Mas a Escola Nova visava a para a vida num regime político democrático à maneira ocidental, enquanto Makarenko pretendia integrar os seus alunos na sociedade soviética. (Daí o afastamento deste pedagogo em relação a este movimento). Importante neste movimento pedagógico foi **Edouard Claparède** (1872-1940), médico e psicólogo suíço. Claparède orientou o movimento pedagógico em termos psicológicos. **Adolphe Ferrière** (1879-1960), suíço, foi biólogo e sociólogo. Em 1899 fundou em Genebra o Bureau International des Écoles Nouvelles. Fundou em 1912 o Instituto Jean-Jacques Rousseau, depois com o nome de "Instituto das Ciências da Educação". Redigiu um texto, com trinta princípios, no qual pretende definir o que deve ser uma Escola Nova. Em 1921 foi fundada em Calais a Liga Internacional da Educação Nova, cujos congressos internacionais seriam interrompidos com a Segunda Guerra Mundial. O congresso europeu realizou-se (depois da Guerra) em Paris, em 1946. Esta liga contou entre os seus membros e dirigentes personalidades de destaque mundial em áreas científicas diversas, como o físico Paul Langevin, os psicólogos **Cousinet** e **Henri Wallon** ou **Gaston Mialaret**, bem como o português Faria de Vasconcelos. Adolphe Ferrière afirma a sua importância ao publicar, no prefácio da obra de Vasconcelos Une École Nouvelle en Belgique os trinta princípios fundamentais da Escola Nova, ou 'trecálogo' da Escola Nova, considerando-a quase perfeita, do seu ponto de vista.

Escreve Adolphe Ferrière em Une École Nouvelle en Belgique:

"Perguntaram-me muitas vezes o que é uma Escola Nova (..) a do meu amigo e colega Faria de Vasconcelos em Bièrges-lez-Wawre na Bélgica, que a guerra destruiu, era uma Escola nova típica." (p.7)

(...)Em que me baseio para "decretar" em que consiste a Escola nova típica? (p.8)

1. A Escola nova é um laboratório de pedagogia prática. (...) [Tem de] estar ao corrente da psicologia moderna(...) (p.10)

2.A Escola nova é um internato, que consegue grande influência sobre o aluno [mas eu não nego que] A influência natural da família, se é sã é preferível ao melhor dos internatos". (p.10)

3.A Escola nova situa-se no campo, que constitui o ambiente natural da criança. A influência da Natureza, a possibilidade que ela oferece para trabalhos no campo é importante para a cultura física e a educação moral; mas, para a cultura intelectual e artística é desejável a proximidade de uma cidade. (p.10)

4.A Escola nova agrupa os seus alunos em casas separadas, cada grupo com 10 a 15 alunos vivendo sob a direcção material e moral de um educador e da sua esposa ou de uma colaboradora. É necessário que as crianças não sejam privadas de uma influência feminina adulta, que outro tipo de internato não lhes poderia oferecer. (p.10)

5. A coeducação dos sexos deu sempre melhores resultados que a sua separação. (p.11)

6. A Escola nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos pelo menos durante uma hora e meia por dia, em geral de 2 a 4 horas, trabalhos obrigatórios. (p.11)

7. Entre os trabalhos manuais a marcenaria ocupa o 1º lugar, porque desenvolve a habilidade e firmeza manuais e o sentido da observação exacta. A cultura do solo e a criação de animais constituem a característica de actividades ancestrais de que as crianças gostam e que devem ter a ocasião de exercer. (p.11)

8. Deve deixar-se espaço para a liberdade dos alunos, a par de trabalhos obrigatórios, para desenvolver o seu engenho.

9.A cultura do corpo é assegurada pela ginástica, jogos e desportos;

10. As viagens, a pé e de bicicleta, são muito importantes. (p.12)

## II

11. Em matéria de educação intelectual a Escola nova deve levar os alunos à aplicação do método científico: observação, hipótese, verificação, lei.

12. Deve desenvolver-se a cultura geral a par dos gostos preponderantes de cada criança.

13.O Ensino é baseado em factos e experiências.

A teoria segue a prática; nunca a precede. (p.13)

14. O ensino é baseado na actividade pessoal da criança.

15. O Ensino é baseado nos interesses espontâneos da criança: 4-6 anos, idade dos interesses disseminados ou idade do jogo - 7 a 9 anos, idade

dos interesses ligados aos objectos concretos imediatos - 10 a 12 anos, idade dos interesses especializados concretos ou idade das monografias -13 a 15 anos, idade dos interesses abstractos empíricos - 16 a 18 anos, idade dos interesses abstractos complexos: psicológicos, sociais, filosóficos. (p.14)

16. O trabalho intelectual individual consiste em pesquisas (factos, livros, jornais, etc.)

17. O trabalho colectivo consiste em trocas, e elaboração lógica comum dos documentos particulares.

18. A Escola nova é limitada (no ensino, à manhã) - em geral das 8 horas ao meio dia - a tarde é dedicada ao «estudo» pessoal; As crianças com menos de 10 anos não têm deveres a fazer sós. (p.14)

19. Estudam-se poucos ramos por dia.

20. Estudam-se poucos ramos por mês ou por trimestre. Um sistema de cursos, análogo ao da universidade, permite a cada aluno ter um horário individual. (p.14)

### III

21. A Educação moral deve fazer-se de acordo com o senso crítico e a liberdade.

22. A maior parte das Escolas novas são monarquias constitucionais: os alunos procedem à eleição dos chefes, ou prefeitos, que têm uma responsabilidade definida.

23. Os cargos devem proporcionar uma entre-ajuda efectiva. (p.16)

24. Devem existir recompensas ou sanções positivas [chamam-se actualmente 'reforços'].

25 As punições devem estar de acordo com as faltas cometidas.

26. Deve-se praticar a emulação, comparando o aluno com o seu trabalho actual e não com o dos seus colegas.

27. A Escola nova deve ser um meio estético, como escreveu Ellen Key. A ordem é a condição primeira, o ponto de partida. (p.16)

28. A música colectiva, canto ou orquestra, exerce uma influência profunda e purificante em quem a pratica.

29. A educação da consciência moral consiste principalmente em julgamentos de valor que se repetem.

30. A educação da razão prática consiste principalmente, nos adolescentes, em reflexões e estudos que levem à ideia do progresso espiritual individual e social. (p.17)

[Nas páginas 17,18 e19] , Ferrière refere as escolas de :

- Abbotsholme(Inglaterra);
- Bedales (Inglaterra);
- Roches (França);
- Lietz (Alemanha);
- Odenwald(Alemanha-30pontos);
- Bierges (Bélgica). Atinge todos os pontos, salvo os 4 e 5; considera a escola de Faria de Vasconcelos como atingindo 28,5 pontos, só não fazendo mais devido à situação político-religiosa da Bélgica. (...)

Acompanhamos de forma calorosa este pioneiro da educação do futuro." A. Ferrière, Julho de 1915. <sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> FERRIÈRE, ADOLPHE, "Prefácio" a VASCONCELOS, Faria, Une École Nouvelle en Belgique, Neuchatel & Niestlé, S.A. Editeurs, Paris, 1915.

Vimos assim que a chamada "Escola Nova" foi um imenso movimento, com características próprias, que seria criticado por duas grandes ordens de razões: em primeiro lugar, os autores deste movimento legaram-nos um património pedagógico talvez mais adequado a crianças sem família; em segundo lugar, estas escolas, de uma forma aparentemente contraditória com o exposto no ponto anterior, teriam, para trabalharem de uma forma considerada correcta, pelos seus defensores, custos de funcionamento muito elevados.

A Escola Nova é herdeira de Rousseau e Pestalozzi e por ser uma instituição cara, contradiz a noção de proporcionar o acesso ao ensino a grande número de alunos.

## **8. Críticas ao processo educativo (Marxismo, Ivan Illich e a desescolarização)**

**Karl Heinrich Marx** (1818-1883) e **Friedrich Engels** (1820-1895), foram filósofos, historiadores, economistas e políticos alemães, criadores de uma importante corrente de pensamento que visava a transformação da sociedade, tendo a sua obra implicações no campo educativo. Grande parte dos seus livros foram escritos em co-autoria. A designação "marxismo" acentua a importância de Karl Marx, no contexto desta corrente de pensamento, em relação a Friedrich Engels.

Marx doutorou-se em Filosofia pela Universidade de Berlim em 1841. Aproveitou ideias no que chamou "socialismo utópico", de **Saint-Simon**, **Fourier** e **Robert Owen**. Dessas ideias terá sublinhado a imoralidade da má distribuição da riqueza, bem como o princípio de que a propriedade privada dos meios de produção é a responsável pelo estado de injustiça na sociedade humana. Dentro desta linha de pensamento **Proudhon** proclama que "a propriedade é um roubo".<sup>138</sup> Marx não irá tão longe. Estudioso, também se informou sobre as teorias económicas de **Adam Smith** (autor de importantes obras no campo da Economia, como Riqueza das Nações, e **David Ricardo**, também economista, que se interessou pela obra de Adam Smith, tendo ele próprio continuado o desenvolvimento da Economia, publicando entre outras a obra Princípios de Economia Política e de Tributação. Tendo sido aluno de Hegel, Marx reinterpreta a sua dialéctica que explicava o desenvolvimento universal por um movimento em três momentos, "tese-antítese-síntese". Mas,

<sup>138</sup>PROUDHON, A Nova Sociedade, Edições Rés, Porto, s/d.

enquanto Hegel aponta Deus como o culminar desse movimento, Marx aplica a dialéctica ao desenvolvimento social: a tese é o estado actual da sociedade, a antítese é o proletariado, a síntese (superação) será uma nova sociedade, a sociedade socialista, a qual, em movimentos posteriores chegaria à fase "comunista". Da obra do seu colega de Universidade **Ludwig Feuerbach**, retirará a noção de alienação, importante no escrito Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844. Mas, enquanto para Ludwig Feuerbach a alienação (estado de uma consciência distorcida da realidade) é proveniente da religião - "ópio do povo" - para Karl Marx, é a situação social do homem que determina a sua consciência. Note-se que já David Ricardo considerara que "Os grupos ou classes sociais têm solidariedade e costumes próprios."<sup>139</sup>

Karl Marx entende que os processos económicos determinam toda a evolução social humana. A organização económica de uma sociedade é a sua base, a sua "infraestrutura". A arte, a filosofia e o próprio sistema educativo, dependem desta e constituem a "superestrutura". É a propriedade privada dos meios de produção que gera desigualdade e alienação. Marx considera a Educação como parte do sistema económico incorrecto, estando ao seu serviço. O capitalismo produz a concentração de riqueza que reduz os que vendem o seu tempo de vida para sobreviverem - os proletários - a um estado de alienação. O trabalho alienado, para Marx, não realiza o trabalhador.

"Um dos pontos essenciais dos Manuscritos de 1844 é uma crítica radical à sociedade capitalista centrada na análise da alienação, cuja matriz explicativa será, na perspectiva de Marx, a alienação sócio-económica. A propriedade privada dos meios produtivos, indesligável do fenómeno da alienação, será ainda para Marx a raiz dos antagonismos sociais e políticos que caracterizam a sociedade burguesa."<sup>140</sup>

De resto, para Marx,

"[Com a divisão do trabalho] Desde que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de actividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder os seus meios de subsistência."<sup>141</sup>

<sup>139</sup>RICARDO, David, Princípios de Economia Política e de Tributação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1978, p.13.

<sup>140</sup>SOUSA, Maria Carmelita Homem de, "Os Manuscritos de 1844 de Karl Marx", Revista Portuguesa de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Braga, Tomo XXXVI-2-1980, pp153-186.

<sup>141</sup>MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, A Ideologia Alemã, Editorial Presença, Lisboa, 1975, Vol I, p.40.



"O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção directa a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. Semelhante facto implica apenas que o objecto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objecto, que se transformou em coisa física, é a objectivação do trabalho. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objectivação como perda e servidão ao objecto, a apropriação como alienação." <sup>142</sup>

Antes de outras questões Marx e Engels colocam a própria divisão do trabalho na raiz das distinções sociais. Marx e Engels consideram também crucial o papel do Estado, no desenvolvimento de determinado tipo de sociedade.

"Com o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu no seio do conflito entre elas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado." <sup>143</sup>

Para Karl Marx, o Sistema Educativo, não é objecto de crítica porque ele se ocupe de questões didácticas, mas porque é um veículo da "ideologia dominante", conjunto de ideias simplificadas e erradas que servem a classe

---

<sup>142</sup>MARX, Karl, *Escritos de Juventude*, Manuscritos de 1844, Edições 70, Lisboa, 1975, p. 130.

<sup>143</sup>ENGELS, Friedrich, *A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado*, Editorial Presença, Lisboa, 1974, pp 227-228.

dominante. É de notar, porém, que Marx tece considerações sobre o trabalho infantil, hoje reais em países do chamado "Terceiro Mundo", que revelam preocupações de tipo moral com a infância. Escrevendo sobre os fabricantes de fósforos diz:

"Metade dos operários são crianças abaixo dos 13 anos e adolescentes com menos de 18. Esta indústria é a tal ponto insalubre e repugnante e, por isso mesmo, tão mal afamada, que só a parte mais miserável da classe operária lhe fornece crianças esfarrapadas, corrompidas e meio mortas de fome. Entre as testemunhas ouvidas pelo comissário White, havia 270 com menos de 18 anos, 40 com menos de 10, 12 com 8 anos, e 5 com 6 anos! O dia de trabalho variava entre doze, catorze e quinze horas; trabalhavam também de noite; refeições irregulares tomadas quase sempre dentro da fábrica, envenenados pelo fósforo. Dante consideraria que as torturas do seu inferno seriam um zero ao pé destas manufacturas." <sup>144</sup>

No Século XX, o filósofo e político francês, do Partido Comunista, Louis Althusser, fazia uma síntese desta abordagem marxista à Educação. Assim, para Althusser, a escola integra o que designa como "aparelho ideológico do Estado", que, actuando em conjunto com o que ele designa por "aparelho repressivo do Estado", constituído pelas Forças Armadas e policiais, o aparelho judicial e o sistema prisional, concorrem para a manutenção no poder da classe dominante. Marx não considera a Educação mais do que "superestrutura" - produto da "infraestrutura" - a base económica da sociedade. Deste modo, para ele, não seria sequer muito importante analisar métodos ou técnicas pedagógicas pois esses métodos e técnicas seriam sempre algo ao serviço do poder.

O Sistema Educativo é um veículo da alienação, numa sociedade aonde as pessoas têm uma falsa consciência da realidade. Mesmo assim,

"Em Setembro de 1886, no I Congresso da Internacional dos Trabalhadores, Marx considera importante a educação gratuita, para os dois sexos, laica, concretizadora de uma ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista." <sup>145</sup>

<sup>144</sup>MARX, Karl, O Capital, Delfos, 7ª Edição, Volume I, in Cap. X, "O Dia de Trabalho", Lisboa, s/d, (2 Vols), pp 155-156.

<sup>145</sup>MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, op. cit., pp 314-315.

O marxismo viria a ser uma corrente política de grande importância, continuada (para muitos alterada), por **Vladimir Illich Ulianov**, dito **Lenine**, dirigente russo que conquistou o poder e constituiu a **União Soviética**, em 1917. Note-se que a sua esposa, Krupskaya, foi uma educadora que considerou homens como Rousseau ou Pestalozzi "democratas". Com Lenine dá-se a criação do chamado "marxismo-leninismo", não deixando de parecer contraditório que, em muitos países do mundo os marxistas-leninistas se tenham batido por melhorias numa escola "capitalista", ou "burguesa". Porém, voltamos a sublinhar que a importância da crítica marxista à Educação reside no facto não desprezível de devermos considerar os limites da Educação, por si só, enquanto factor de transformação social.

**Ivan Illich** (1926 - ), nascido em Viena de Áustria, foi ordenado padre em 1951, sendo vice-reitor da Universidade Católica de Porto Rico, até 1960. Deixou a Igreja em 1969. O seu livro Desescolarização, de 1971, foi um sucesso. Publica também Libertar o Futuro, editado em Portugal. Ivan Illich considera que a escola massificada é pobre e empobrecedora, e, para mais, os países pobres nunca terão, mesmo assim, possibilidades de estender a escolarização a todos. Quer dizer, para Illich, mesmo a tentativa de escolarizar sem o emprego de grandes meios financeiros, não é possível nos países mais pobres, pois outros sectores da sociedade reclamam investimentos. Para Illich, a escola, o sistema de segurança social, são problemas e não soluções de problemas. A Educação não é um meio que leve à "igualdade" dos cidadãos, antes continua as desigualdades. Para ele a escola "intoxica" em termos de padrões de comportamento que fornece. Pode considerar-se a abordagem de Illich semelhante à de Marx, ao considerar que a Escola "aliena", forma nos alunos uma consciência distorcida da realidade. Para Illich (nessa visão semelhante à marxista),

"A escola moderna tem as suas origens no movimento de escolarização universal que se iniciou há dois séculos [portanto no século XVIII, uma vez que Illich escreve no século XX] como uma tentativa de incorporação de todas as pessoas no Estado industrial. Na metrópole industrial, a escola era a instituição integradora. Nas colónias, a escola inculcia nas classes dominantes os valores do poder imperial e confirmava nas massas o seu sentimento de inferioridade em relação ao escolar educado."<sup>146</sup>

<sup>146</sup>ILLICH, Ivan, Libertar o Futuro, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1973, p.164.

Deste modo, também Ivan Illich chama a atenção para o facto de a escola não poder ser vista como "regeneradora". Propõe mesmo o "abandono da escolarização". Illich chega mesmo a chamar à Escola a "vaca sagrada". E diz:

"Desenvolveu-se gradualmente a ideia de que a escolarização era um meio necessário para alguém se tornar membro útil da sociedade. Cabe a esta geração a tarefa de enterrar esse mito." <sup>147</sup>

Para Illich, o aumento da população seria outro entrave ao desenvolvimento da escolaridade.

"A explosão da população produz mais consumidores para todas as coisas, desde os alimentos aos anticonceptivos, ao passo que a imaginação, cada vez mais limitada, não é capaz de conceber outros meios de satisfação das suas exigências além dos 'conjuntos' presentemente à venda nas sociedades mais admiradas." <sup>148</sup>

As críticas de Ivan Illich à "Escola" entendida como "Sistema Educativo", que ele pretende abolir, não se resumem a um ou outro país pois afirma:

"A produção de inferioridade por meio da escolarização é mais evidente nos países pobres, mas é, porventura, mais dolorosa nos países ricos. Os 10 por cento de cidadãos dos Estados Unidos que auferem maiores rendimentos acodem à educação dos seus filhos principalmente através de instituições particulares. No entanto, conseguem ainda obter dez vezes mais dinheiro dos fundos públicos destinados à educação do que os dez por cento mais pobres da população. Na Rússia soviética, uma crença ainda mais puritana nas virtudes da meritocracia faz com que a concentração dos privilégios da escolarização nos filhos dos profissionais citadinos seja um facto ainda mais penoso." <sup>149</sup>

As propostas de Illich são um exagero, na nossa opinião, pois não descortinamos no abandono da escolarização qualquer alternativa positiva à realidade actual. As críticas ao processo educativo, que referimos, foram importantes como moderadoras de um excesso de "optimismo pedagógico".

<sup>147</sup>ILLICH, Ivan, Libertar o Futuro, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1973, p.158 e 159.

<sup>148</sup>ILLICH, Ivan, Libertar o Futuro, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1973, pp 208-209.

<sup>149</sup>ILLICH, Ivan, Libertar o Futuro, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1973, p.237.

## 9. Outros autores e movimentos pedagógicos do Século XX

**Anton Semionovic Makarenko** (1888-1939) foi um pedagogo soviético (nascido na Ucrânia) muito conhecido, com obra teórica e prática. Dirigiu uma escola de órfãos, a Colónia Gorky e, a partir de 1927, nova colónia de órfãos, na cidade de Karkov, a Colónia Djerjinsky. A base da sua pedagogia estava de acordo com os interesses do governo soviético: para ele, era necessário começar pelo colectivo, subordinando-lhe os interesses individuais. Makarenko chegou a ser considerado o "pedagogo oficial" do regime soviético. Os alunos estavam sujeitos a uma forte disciplina, de tipo militar, praticando-se nas instituições que Makarenko dirigiu, o trabalho manual (agricultura ou até iniciação a estudos de produção industrial). A obra de Makarenko (tal como a de pedagogos da Escola Nova) encontrou terreno num país devastado, com inúmeros órfãos. Os seus estabelecimentos eram internatos. Procurava-se implicar os alunos mais velhos na condução dos mais novos. Makarenko pretendia criar o homem novo, adequado à sociedade soviética. Dele consideramos duas obras fundamentais <sup>150</sup> (com tradução portuguesa, que referimos na Bibliografia, Poema Pedagógico e As Bandeiras nas Torres. Eis como se refere a um aluno:

"Mitiaguine era um ladrão nato. Não tirava nada na colónia, por consideração pelos que ali viviam e por compreender muito bem que agir de outra maneira seria prejudicar os seus camaradas. Mas nos mercados da cidade e em casa dos camponeses nada lhe escapava. Era frequente passar a noite fora e de manhã a custo o fazíamos levantar para o pequeno-almoço. Aos domingos pedia regularmente autorização e voltava tarde, à noite, às vezes com um boné ou um lenço de pescoço novo, e sempre com presentes que distribuía a toda a malta. Os pequenos adoravam-no, mas ele sabia esconder-lhes a sua livre filosofia de gatuno."<sup>151</sup>

Para Makarenko, como nota Manacorda,

"A educação dos sentimentos é viável somente se se conseguem propor essas perspectivas de tal forma que de individuais tornam-se de grupo e do grupo cheguem à classe social, ao povo todo e a todos os homens do mundo. O trabalho, a colaboração, as perspectivas de alegria, a felicidade para todos os homens (e não mais apenas a felicidade do

<sup>150</sup>MAKARENKO escreveu outras obras como Livro dos Pais que não tratamos neste trabalho.

<sup>151</sup>MAKARENKO, Anton, Poema Pedagógico, primeira parte, Livros Horizonte, Lisboa, 1980, p. 181.

indivíduo, expressadas no Setecentos por Locke, Rousseau e pelos revolucionários da América e da França), eram os métodos e os fins da pedagogia de Makarenko, tão exigente e rigorosa quanto optimista." <sup>152</sup>

**Alexander Sutherland Neill** (1883-1973) foi um pedagogo escocês que começou por trabalhar na Alemanha (1921), mudando-se em 1924 para a Inglaterra aonde cria a escola que denomina "Summerhill".

O governo da escola é feito por professores e alunos, com direito a voto em igualdade. Os alunos têm total liberdade: fazem algo (ou não), apenas estão impedidos de interferir com os outros.

Neill pretendia (e de certo modo executou) a criação uma pedagogia libertária e não-directiva. Note-se que existem sempre dificuldades, nestas situações, pois ao definir que não pode (o aluno) interferir com os outros, existe alguma "directividade". Na realidade, as pedagogias não-directivas, se levadas ao extremo, podem conduzir ao que em Direito se chama a "anomia", ausência total de regras. <sup>153</sup> Escreveu livros de divulgação do seu pensamento, como Diário de um Mestre-Escola, ou Liberdade sem Medo. As suas propostas servem como ideias para reflexão, mais do que como modelo prático. Em pleno Século XX, autores como Neill lembram Rousseau quando este chegou a advogar uma "educação negativa", uma espécie de "não-educação".

**Célestin Freinet** (1896-1966) foi um professor primário e pedagogo francês.

O alcance da obra teórica e prática de Freinet foi grande, sendo importante, nomeadamente ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Freinet foi ferido na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tendo retomado a profissão de professor (que já exercera antes do conflito). Pretendeu fundar uma pedagogia baseada em métodos activos, na participação das crianças na aprendizagem. Para ele o processo educativo deve ter ligação com o contexto quotidiano, fazendo com que a escola não se afaste do meio familiar e do meio físico e social em que a criança se insere. A escola deve inserir-se na vida da comunidade em que existe fisicamente. A acção é o ponto de partida do ensino. A criança deve experimentar, descobrir por tentativa e erro, não sendo regida pelo ensino abstracto. "Se as crianças têm orgulho nas suas obras é porque têm consciência de serem verdadeiramente os seus autores." <sup>154</sup> A escola deve desenvolver capacidades intelectuais, mas também capacidades físicas e sociais. A criança aprende pelo que ele designa por "trabalhos-jogos". Motiva o trabalho de grupo, a interacção entre as crianças, estimula a prática da dança, teatro ou jardinagem.

<sup>152</sup>MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, op. cit., p. 316.

<sup>153</sup>Veja-se ASCENSÃO, José de Oliveira, O Direito, Introdução e Teoria Geral, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

<sup>154</sup>FREINET, Célestin, O Texto Livre, 2ª Ed., Dinalivro, Lisboa, 1976, p. 54.

"Os nossos alunos escrevem textos quando têm vontade de escrever, quando estão inspirados, quando um acontecimento ou um facto os impressionou, quando sentem a necessidade espontânea de desabafar; o texto produzido representa algo de sintético, de global: o facto, o acontecimento, a ideia, o sentimento, são expressos graças a um conhecimento das técnicas de expressão, conhecimento que, bem o sabemos, não é perfeito *a priori*, e que não se desenvolve automaticamente porque a criança escreve muito. Muitos poetas cinzelam longamente os seus versos, muitos escritores recomeçam cem vezes a sua obra; mas apenas para rever, enriquecer, retocar uma experiência que foi espontânea; analisam então os seus escritos para conseguirem uma técnica de expressão perfeita. É o que fazemos muitas vezes e de forma metódica com os nossos alunos."

155

Muito importante, no âmbito da prática pedagógica de Freinet é o jornal escolar. Este é feito pelos alunos que escolhem os textos, publicam e divulgam o jornal. Freinet instituiu também a correspondência escolar. Os seus alunos escreviam a alunos de outras escolas, por correio normal, chegando por vezes a visitar os colegas nos locais aonde viviam.

**Carl Ransom Rogers** (1902-1987) foi um dos fundadores da psicologia humanista. Para Carl Rogers o indivíduo é quem determina (os seus interesses) os processos a que é submetido, tratando-se de terapia ou de Educação.

A Educação deve centrar-se no desenvolvimento da pessoa. O professor, deve, antes de mais, orientar o crescimento pessoal num clima de liberdade.

A verdadeira aprendizagem é a que o aluno faz por si próprio. No fundo, Carl Rogers pensa que não se ensina nada. O professor não ensina, facilita a aprendizagem. Tem um papel semelhante ao do psicoterapeuta. É o aluno quem acaba por identificar os seus problemas. Rogers afirma, a este respeito:

"Não estou nada preocupado com os que diriam: 'mas isto não é ciência!'. Quando os estudos são imparciais, comunicáveis e contestáveis, são ciência, e eu acredito que podíamos compreender mais significativamente muitos mistérios humanos se contássemos completamente com a inteligência e a lucidez da pessoa que participa." <sup>156</sup>

<sup>155</sup>FREINET, Célestin, *O Texto Livre*, 2ª Ed., Dinalivro, Lisboa, 1976, pp 56-57.

<sup>156</sup>ROGERS, Carl R., *Grupos de Encontro*, Lisboa, Moraes, 5ª Edição, 1980, p.175.

Carl Rogers pretende que o aluno a passe por quatro etapas de crescimento pessoal por ele definidas: libertação de emoções, tomada de consciência, acção, nova orientação. Mais uma vez, tal como no caso de A. S. Neill, parece-nos existir alguma dificuldade em compaginar uma proposta de não-directividade, com objectivos definidos pelo professor, logo uma proposta "directiva".

**Paulo Reglus Neves Freire** (1921-1997) foi um pedagogo brasileiro nascido em Recife. Licenciou-se em Direito, chegando a exercer advocacia.

De 1941 a 1947 foi professor de português.

Em 1959 doutorou-se em Filosofia e História da Educação. Foi professor de Filosofia e História da Educação em 1961, na Universidade de Recife.

Participou numa campanha de alfabetização de adultos no Estado do Rio Grande do Norte, Estado Brasileiro vizinho (a Norte) de Pernambuco (cuja capital é a já mencionada cidade de Recife). O presidente João Goulart nomeou-o, em 1963, Presidente da Comissão de Cultura Popular. Com o golpe militar de 1964, foi preso durante cerca de dois meses e exilado por quinze anos. Durante esse período, viveu no Chile, indo em 1969 para Harvard e em seguida para Genebra durante dez anos.

Visita vários países africanos, com destaque para as ex-colónias portuguesas, como a Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e S.Tomé e Príncipe.

Volta ao Brasil, aonde foi professor na Universidade de S.Paulo, e Secretário da Educação do Município, eleito pelo Partido dos Trabalhadores. Na obra Pedagogia do Oprimido, afirma que a educação é sexista, racista e favorece os poderosos.

Desenvolve um método de ensino baseado na aprendizagem de palavras que são conhecidas pelo aluno, sendo divididas em sílabas que podem ser recombinadas, originando a escrita de outras palavras. Para Paulo Freire a Educação é libertadora desde que o seu sujeito seja o povo oprimido, sendo a finalidade da educação a libertação do povo. A Educação é uma acção política.

Paulo Freire recusa o capitalismo liberal. A sua obra teórica retomou a ideia da transformação da realidade social a partir da acção educativa, o que é de alguma forma um "retorno a Rousseau", nos finais do Século XX. Na realidade, a sua pedagogia é considerada "utópica e esperançosa" por Maria Gabriela Bacelar. Segundo esta autora, Paulo Freire propõe uma pedagogia da libertação e da transformação [que]

"tem de ser uma pedagogia utópica e esperançosa, orientada para o futuro, construída a partir de sonhos possíveis, fiel ao compromisso histórico que exige a denúncia da sociedade existente e a vontade de uma



sociedade futura melhor, com base numa teoria da acção transformadora do homem-sujeito na (e da) História." <sup>157</sup>

Na pedagogia de Freire afirma-se a importância da alteridade,

"Já que, para além de reconhecer o papel decisivo da intersubjectividade para a constituição da consciência, do mundo e de um projecto, e até para a produção de um conhecimento mais seguro, consciente e crítico acerca da realidade, ele insiste, sobretudo, no valor absoluto que o outro deve representar para o educador, afirmando, por isso, o profundo respeito que aquele lhe deve merecer." <sup>158</sup>

Paulo Freire entende que a educação pode melhorar a condição humana. Para Maria Gabriela Bacelar, os princípios do seu projecto pedagógico enquadram-se numa pedagogia filosófica, tal como esta é definida por Adalberto Dias de Carvalho. <sup>159</sup> Nesta linha de pensamento inscrevem-se as palavras de Freire

"A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a 'espiritualização' do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos." <sup>160</sup>

As preocupações éticas de Paulo Freire são também visíveis na já referida obra Pedagogia do Oprimido, talvez a mais famosa de todas as que escreveu.

"A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem

<sup>157</sup>BACELAR, Maria Gabriela, "Violência e Educação, 7. Paulo Freire - Uma Pedagogia Utópica e Esperançosa", p. 123, artigo in Carvalho, Adalberto Dias de, (org.) Filosofia da Educação: Temas e Problemas, Afrontamento, Porto, 2001.

<sup>158</sup>BACELAR, Maria Gabriela, "Violência e Educação, 7. Paulo Freire - Uma Pedagogia Utópica e Esperançosa", p. 123, artigo in Carvalho, Adalberto Dias de, (org.) Filosofia da Educação: Temas e Problemas, Afrontamento, Porto, 2001.

<sup>159</sup>BACELAR, Maria Gabriela, "Violência e Educação, 7. Paulo Freire - Uma Pedagogia Utópica e Esperançosa", p. 124, artigo in Carvalho, Adalberto Dias de, (org.) Filosofia da Educação: Temas e Problemas, Afrontamento, Porto, 2001.

<sup>160</sup>FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia, 15ª Ed., Paz e Terra, S. Paulo, Rio de Janeiro, 2000, p. 57.

recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos." <sup>161</sup>

Refira-se que

"Paulo Freire foi o educador de Língua Portuguesa de maior renome mundial. Considerado por alguns, por exemplo Roger Garaudy, como 'o maior pedagogo do nosso tempo' foi, sem dúvida, quer a nível da produção teórica quer da intervenção prática, uns dos maiores pedagogos de todos os tempos. É uma referência obrigatória quando se fala da alfabetização, educação de adultos, educação popular ou comunitária. Pode-se estar de acordo ou em desacordo com os seus pontos de vista; é, contudo, impossível ignorar a sua obra.(...) Cerca de 30 universidades, de diferentes países (EUA, Canadá, Inglaterra, Bélgica, Suíça, Itália, Espanha, Portugal, Brasil, Bolívia e El Salvador), concederam-lhe doutoramentos *Honoris Causa*. <sup>162</sup>

Freire foi mais uma pessoa que se deu conta de que

"O professor passa sem processo de ruptura [...] da experiência passiva como aluno ao comportamento activo como professor, sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz seus alunos aprenderem." <sup>163</sup>

A Pedagogia de Freire pode ser entendida no sentido que dão ao que chamam "elementos de importância crucial" Yves Bertrand e Paul Valois. Para estes autores existem:

- a)Dimensão ecológica: a pessoa humana esqueceu ou ainda não se consciencializou de que vive sobre a terra.
- b)Dimensão societal: a pessoa humana esqueceu ou ainda não compreendeu que vive com outras pessoas.

<sup>161</sup>FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido, 29ª Ed., Paz e Terra, S. Paulo, Rio de Janeiro, 2000, p.30.

<sup>162</sup>APPLE, Michael, W. e NÓVOA, António (orgs) Paulo Freire: Política e Pedagogia, Porto Editora, Porto, 1998, pp 142-143.

<sup>163</sup>SACRISTÁN, J. Gimeno, O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática, Artmed, 3ª Ed., Porto Alegre, 1998, p. 183.

c)Dimensão praxeológica: a pessoa humana esqueceu ou ainda não descobriu que toda a decisão ou acção individual tem consequências para as outras pessoas, a sociedade e o meio biofísico.

d)Dimensão cósmica: a pessoa humana ainda não descobriu que vive um processo de hominização.

e)Dimensão espiritual: a pessoa humana esqueceu ou ainda não compreendeu a sua união com Tudo o que existe." <sup>164</sup>

Ainda em relação ao sentido da obra de Freire, note-se o seu traço humanista, respeitador do 'outro', do caminho de 'Utopia' que essa obra encerra.

"Mais premente é toda esta teia antropológica quando ela obriga a que repensemos, nos nossos dias, no âmbito da sociedade tecnológica onde a questão da violência tem a ver não apenas com a minha relação com o outro ser humano (que, conhecendo ou desconhecendo como um eu outro, é meu contemporâneo), mas ainda com todos quantos me sucederão no tempo e que são minhas vítimas potenciais." <sup>165</sup>

---

<sup>164</sup>BERTRAND, Yves e VALOIS, Paul, Paradigmas Educacionais escola e sociedades, Instituto Piaget, Lisboa, 1994, p. 188.

<sup>165</sup>CARVALHO, Adalberto Dias de, "A Filosofia da Educação Perspectivas e Perplexidades" in Filosofia da Educação: Temas e Problemas, Afrontamento, Porto, 2001, p.25.

## 10. A Infância através da História

Como remate deste escrito, faz-se uma referência à noção de Infância, no Ocidente, pois a Educação sempre teve como meta essencial moldar os comportamentos humanos, começando, como é lógico pela "Infância".

As crianças foram e continuam a ser vítimas de maus tratos. Os maus tratos tanto podem ser físicos como psíquicos, havendo autores que consideram esta situação comum ao longo da História. O trabalho infantil, por exemplo, terá existido de forma constante. O acesso à escolaridade foi considerado de forma díspar em relação aos dois sexos. Enquanto, desde a Antiguidade, o sexo masculino foi sendo "escolarizado", o mesmo não se verificou com o sexo feminino, encarado como bastião da família. "Bastião" não no sentido de detentor do poder, mas no de "centro" da família enquanto "produtor" de filhos e responsável por eles, especialmente durante a infância. A violência sofrida pelas crianças nos seus lares, tantas vezes cometidas pelos próprios pais, acompanha a Humanidade, ao longo dos tempos e continua a existir. O próprio infanticídio será algo sempre presente ao longo da História. Philippe Ariès, na obra História Social da Criança e da Família, defende que a ideia de infância como período específico esteve ausente durante grande parte da História, especialmente na Idade Média.

O infanticídio terá sido praticado na Grécia Antiga, (chamando-se a atenção para a eugenia, praticada em Esparta).

"O Estado tinha o direito de não permitir que os seus cidadãos fossem disformes ou monstruosos. Por consequência, ordenava ao pai a quem nascesse semelhante filho, que o matasse. Encontra-se esta lei nos antigos códigos de Esparta e nos de Roma." <sup>166</sup>

Outro modo de maltratar as crianças que atravessa a História Ocidental é o abandono. O modo abandonante sempre terá existido, sendo as "rodas" que existiram nos conventos até à Idade Contemporânea prova disso mesmo. Foi a Idade Moderna que introduziu novas abordagens em relação à infância. A obra de Jean-Jacques Rousseau é um marco fundamental, situando-se no entanto, no limiar da Idade Contemporânea. Pestalozzi, Herbart e Froebel, continuam e desenvolvem a herança de Rousseau, considerando a criança como ser com direitos, ser em formação, que deve merecer uma educação própria.

---

<sup>166</sup>COULANGES, Fustel de, A Cidade Antiga, Livraria Clássica Editora, Lisboa, 1941, p.372.

Nos nossos dias podemos dizer que a criança das sociedades industriais não é, em geral abandonada, mas sofre da privação da companhia dos pais, durante longos períodos.

"O tráfego entre a cidade e os subúrbios, as escolas centralizadas (...) a mãe que trabalha (...) o poder sedutor da televisão para manter as crianças ocupadas (...) todas estas manifestações de progresso operaram para diminuir a oportunidade de contacto entre os filhos e os pais(...)"<sup>167</sup>

Esta citação que se refere a uma época com cerca de trinta anos, é completamente actual.

"Mesmo após o século XVII ainda existia uma significativa indiferença da sociedade em relação à infância e o seu estatuto não era reconhecido (...) o conceito moderno de infância foi socialmente construído, através de um lento processo atravessado por modificações conjunturais das sociedades daquelas épocas, sendo também atravessado e (re)construído pela articulação dos discursos filosófico, económico, médico-higienista, moralista-filantropo e psico-pedagógico, desenvolvidos ao longo dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX."<sup>168</sup>

Maria Emília Vilarinho refere que já Aristóteles (384-322 a.C.) escreveu sobre Educação Infantil, na obra Política, tendo acontecido, durante a Idade Média um "esquecimento" da infância; Ariès entende que a Idade Média perdeu as preocupações com a infância.<sup>169</sup>

A infância pode ser encarada como momento específico (do desenvolvimento humano) no relacionamento entre pais e filhos, ou como momento específico (do desenvolvimento humano) no relacionamento entre Sistema Educativo e as crianças. Nos países com maior "índice de desenvolvimento humano" a especificidade da infância é reconhecida e as crianças são respeitadas enquanto tal; acabou a antiga noção de "pequeno adulto"; o trabalho infantil foi quase totalmente extinto. Passou a existir a noção de que a criança necessita de uma "Educação Infantil", no fundo uma Educação adequada a um determinado estágio etário. O Sistema Educativo dos países de maior

<sup>167</sup>PAPALIA, Diane E. e OLDS, Sally Wendkos, O Mundo da Criança, Mc-Graw-Hill, S. Paulo, 1981, p.400, citando Bronfenbrenner em 1970.

<sup>168</sup>VILARINHO, Maria Emília, Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000, p.25.

<sup>169</sup>ARIÈS, Philippe, História Social da Criança e da Família, Zahar, Rio de Janeiro, 1981, pp.45-46.

"Desenvolvimento Humano", fez grandes progressos. Porém, como nota Orlindo Gouveia Pereira

"o homem desenvolveu procedimentos subtis de punição psicológica, que, por exemplo, usa formas de criar padrões de comportamento conformista que designa por «espírito de disciplina»." <sup>170</sup>

Por outro lado,

"as práticas infanticidas - veja-se o caso do infanticídio feminino na China actual - o trabalho infantil (até de tipo escravo) continuam, especialmente em países asiáticos. Mas os países que denunciam as práticas de trabalho escravagista na Ásia não deixam de manter - e até de aumentar - o comércio com essa zona do mundo." <sup>171</sup>

---

<sup>170</sup>PEREIRA, Orlindo Gouveia, Desenvolvimento Psicológico da Criança, Lisboa, Moraes, 1976, 1º volume, capítulo 1, p.40.

<sup>171</sup>MOTA, Carlos Alberto e CRUZ, Maria Gabriel, a Infância - realidade ou utopia? Revista Linhas Críticas, Universidade de Brasília, Vol.7, nº13, Julho a Dezembro de 2001, ISSN 1516-4896, p.171.

## 11. Internet (referências diversas a questões educativas)

<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>

<http://www.klickeducacao.com.br> (Portal brasileiro de Educação)

<http://www.min-edu.pt/sees/>

<http://www.terravista.pt/guincho/1018/rede.htm>

<http://www.terravista.pt/guincho/1018> (Sites Portugueses)

<http://www.boes.org/ai/macau/edu/porhrfb.shtml> (Direitos Humanos - em português)

<http://www.direitoshumanos.usp.br/principal.html> (idem)

<http://www.gddc.pt/pt/dh/index.htm> (idem)

<http://www.cidh.org/comissao.htm> (idem)

<http://www.cibercom.com.br/50aniversario/> (idem)

<http://www.dhnet.org.br/w3/cdhmp/> (idem)

<http://www.anistia.org.br/> (idem)

<http://www.direitoshumanos.org.br/> (idem)

<http://www.cade.com.br/eduunive.htm> (Universidades e Faculdades do Brasil)

<http://www.monde-diplomatique.fr/> (Jornal)

<http://www.a-pagina-da-educacao.pt/> (Jornal)

<http://www.mtpc.org/fedtek/fic/hotlist/1st-cia.htm> (Central Intelligence Agency)

<http://cnnemportugues.com/> (CNN em Português, Online na Internet)

<http://www.edge.org/> (Limites do Conhecimento)

<http://www.educacao.pro.br/j.htm> (Educação - Brasil)

<http://www.edutecnet.com.br/> (Tecnologia e Educação - Brasil)

<http://www.starmedia.com/politica hoje/>

<http://www.geira.pt/sict/> (Informações sobre Ciência e Tecnologia)

<http://www.unesco.org.br/> (UNESCO - Brasil)

[http://www.se.hiroshima-u.ac.jp/~juan/american\\_univ.html](http://www.se.hiroshima-u.ac.jp/~juan/american_univ.html) (Universidades EUA)

<http://www.fgv.br/> (Fundação Getúlio Vargas - Brasil)

<http://www.unitel.net/lusonews/> (Serviço Mundial de Notícias em Português)

<http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/7429/index.html> (Jardins de Epicuro: página de Filosofia e Ciências Humanas - Portugal)

<http://www.cs.oberlin.edu/students/pjaques/etext/debgsociesspec/index.html> (Society of the Spectacle)

<http://www.enviroweb.org/issues/system/finaltx.htm> (Technology: Democracy vs. Totalitarianism)

<http://www.ub.es/antropo/ciber/intro2.htm> (cybersociedad)

<http://sites.uol.com.br/globalization/ciber.htm> (grupo de estudos do virtual)

<http://www.revistaconecta.com/> (Revista sobre Educação - Brasil)  
<http://www.pedagogia.pro.br> (idem)  
<http://www.filosofia.pro.br> (Revista sobre Filosofia - Brasil)  
<http://www.un.org/Publications> (Publicações das Nações Unidas) - ver Relatório do Desenvolvimento Humano.  
<http://www.encarta.msn.com> (Enciclopédia Encarta Online)  
<http://www.eera.ac.uk/> (European Educational Research Association)  
<http://www.aera.net/pubs/er/eronline.htm> (AERA - American Educational Research Association)  
<http://europa.eu.int/comm/education/what.html> (16 indicadores de qualidade sobre Educação em 6 línguas, formato pdf (Relatório da Comissão Europeia)  
[http://europa.eu.int/comm/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/index_en.htm) (Comissão Europeia)  
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html> (Site do programa Sócrates)  
<http://www.earli.eu.org/> (Network para jovens investigadores)  
<http://www.oecd.org/els/edu/> (Educação nos países membros da OCDE)  
<http://www.eurydice.org/> (Eurydice, informações sobre Educação na Europa)  
<http://www.elsevier.com/locate/ijedures> (International Journal of Educational Research)  
<http://www.elsevier.com/locate/tate> (Teaching and Teacher Education)  
<http://www.unfpa.org/> (Fundo das Nações Unidas para a População)  
<http://www.iussp.org> (União Internacional para o Estudo Científico da População)  
<http://www.un.org./womenwatch> (Women Watch - Nações Unidas)  
<http://www.who.int> (Organização Mundial de Saúde)  
<http://www.unesco.org/most> (Management of Social Transformations)  
<http://gene.ch> (Informações sobre Engenharia Genética)  
<http://www.unhcr.ch> (Alto Comissariado para os refugiados)  
<http://www.weu.int/fra/> (União da Europa Ocidental)  
<http://www.europa.eu.int> (Site oficial da União Europeia)  
<http://cmsny.library.net> (Centro de Estudos das Migrações)  
<http://www.ogd.org> (Observatório Geopolítico das drogas)  
<http://www.alternatives.com/crime/menu.html> (Organized Crime Menu)  
[educreal@edu.ufrgs.br](mailto:educreal@edu.ufrgs.br) (Revista Educação e Realidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)  
<http://habitat.unchs.org/home.htm> (Centro das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos).



## Bibliografia

AGOSTINHO, Santo, A Cidade de Deus, Fundação Calouste Gulbenkian, 1996 - 2000, (3 volumes), Lisboa.

AGOSTINHO, Santo, Confissões, Livraria Apostolado da Imprensa, 10ª Ed. Porto, 1981.

AGOSTINHO, Santo, O Mestre, Porto Editora, Porto, 1995.

ALARCÃO, Isabel, "Formar-se para formar". Aprender, 15, 19-25., 1993.

AMBRÓSIO, Teresa, "A formação contínua dos professores à luz dos actuais sistemas antropocêntricos de produção e formação." Aprender, 16, 17-24., 1994.

APPLE, Michael, W. e NÓVOA, António (orgs) Paulo Freire: Política e Pedagogia, Porto Editora, Porto, 1998.

ARBOUSSE-BASTIDE, "Introdução e Notas" a Do Contrato Social, Ensaio Sobre a Origem das Línguas e Discurso Sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade entre os Homens de Jean-Jacques Rousseau, Nova Cultural, S. Paulo, 1991.

ARENDS, R. I., Aprender a Ensinar, McGraw-Hill, Lisboa, 1995.

ARIÈS, Philippe, História Social da Criança e da Família, Zahar, Rio de Janeiro, 1981.

ARISTÓTELES, Categorias, Instituto Piaget, Lisboa, 2000.

ARISTÓTELES, Da Alma, Edições 70, Lisboa, 2001.

ARISTÓTELES, Organon III Analíticos Anteriores, Guimarães Editores, 2ª Ed., Lisboa, 1986.

ARISTÓTELES, Tratado da Política, Lisboa, Publicações Europa-América, 1977.

ASCENSÃO, José de Oliveira, O Direito, Introdução e Teoria Geral, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

AVANZINI, Guy, A pedagogia no século XX, Moraes Editores, Lisboa, 1978, (2 volumes).

BAPTISTA, Isabel, Ética e Educação. Estatuto ético da relação educativa, Universidade Portucalense, Porto, 1998.

BERTRAND, Yves e VALOIS, Paul, Paradigmas Educacionais escola e sociedades, Instituto Piaget, Lisboa, 1994.

BLOCH, Marc, Introdução à História, Publicações Europa-América, 6ª Edição, Lisboa, 1993.

BOURDIEU, Pierre, O Poder Simbólico, Difel, Lisboa, 1989.

- BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental, Herder, Barcelona, (3 volumes) 1985.
- BRETON, Philippe, A Palavra Manipulada, Caminho, Lisboa, 2001.
- BRONOWSKI, J. e MAZLISH, Bruce, A Tradição Intelectual do Ocidente, Edições 70, Lisboa, 1983.
- BRUNO, Giordano, Acerca do Infinito, Do Universo e Dos Mundos, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1978.
- BURCKHARDT, Jacob, O Renascimento Italiano, Editorial Presença, Lisboa, 1973.
- BURGUIÈRE, André, et.al. (dir.), História da Família, (4 vols.) Terramar, Lisboa, 1996.
- CALLE, C.Martín de la, As Reformas Educativas Europeias, Abril de 1993.
- CAMPOS, B. P., Formação de Professores em Portugal, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995.
- CARDIA, Sottomayor, "Para a Compreensão do Ideário do 1º Grupo Seareiro" in Seara Nova - Antologia - (Pela Reforma da República), tomo I, Edição Seara Nova, 1971.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, (org.) Filosofia da Educação: Temas e Problemas, Afrontamento, Porto, 2001.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, A Contemporaneidade da Utopia, Afrontamento, Porto, 2001.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, "A Filosofia da Educação Perspectivas e Perplexidades" in Filosofia da Educação: Temas e Problemas, Afrontamento, Porto, 2001.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, "Das Ciências da Educação à Ciência da Educação", Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XIX, 1985, pp.293-305.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, "Do projecto à Utopia pedagógica", in Trabalho de Projecto, vol. II, Afrontamento, Porto, 1990.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, Epistemologia das Ciências da Educação, Porto Editora, Porto, 1988.
- CARVALHO, Adalberto Dias de, et. al., A Construção do projecto de Escola, Porto Editora, Porto, 1993.
- CARVALHO, Rómulo, História do Ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986.
- CAULY, Olivier, Comenius o pai da pedagogia moderna, Instituto Piaget, Lisboa, 1999.
- CHATEAU, Jean, Os Grandes Pedagogos, Livros do Brasil, Lisboa, s/d.

- CHÂTELET, (dir.) História da Filosofia, A Filosofia Medieval, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1974.
- CHÂTELET, (dir.) História da Filosofia, A Filosofia Moderna, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1974.
- CHÂTELET, (dir.) História da Filosofia, A Filosofia Pagã, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978.
- CHÂTELET, François (dir.) História da Filosofia, A Filosofia e a História, Dom Quixote, Lisboa, 1978.
- CHÂTELET, François (dir.) História da Filosofia, O Século XX, Dom Quixote, Lisboa, 1977.
- CÍCERO, Marco Túlio, Cícero e as Catilinárias, Edições 70, Lisboa, 1990.
- COLLINGWOOD, R., G., A Ideia de História, Editorial Presença, 8ª Ed., Lisboa, 1994.
- COMÊNIO, Didáctica Magna, 2ª Ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1976.
- COOMBS, P.H., La crisis Mundial de la Educación, Madrid, Santillana, 1985.
- CORNFORD, F., M., Antes e depois de Sócrates, Martins Fontes, S. Paulo, 2001.
- CORNFORD, F., M., Estudos de Filosofia Antiga (Sócrates, Platão, e Aristóteles), Atlântida, Coimbra, 1969.
- CORNFORD, F., M., Principium Sapientiae as origens do pensamento filosófico grego, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2ª Edição, 1981.
- CORTESÃO, Luísa, Escola, Sociedade: Que Relação?, Afrontamento, Porto, 1988.
- COULANGES, Fustel de, A Cidade Antiga, 5ª Edição, Volume I, Livraria Clássica Editora, Lisboa, 1941.
- CRAIDY, Carmen, KAERCHER, Gládis E., Educação Infantil pra que te quero?, Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.
- CRESSON, André, Aristóteles, Edições 70, Lisboa, 1981.
- CRUZ, Maria Gabriel Bulas, Faria de Vasconcelos e a Escola Nova, Editora Cadernos do Caos, Porto, 2000.
- DELOUCHE, Frédéric, e outros, História da Europa, Minerva, Lisboa, 1992.
- DESCARTES, Discurso do Método, Clássicos Sá da Costa, Lisboa, 1980.
- DEWEY, John, Como Pensamos, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1959 (vol. I).
- DOTTRENS, Robert, Educar e Instruir, Editorial Estampa, Lisboa, 1974, 2ª ed., (2 volumes).
- DUBY, Georges, A Europa na Idade Média, Teorema, Lisboa, 1989.

- ELIADE, Mircea, Aspectos do Mito, Edições 70, Lisboa, s/d.
- ENGELS, Friedrich, A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado, Editorial Presença, Lisboa, 1974.
- ENGELS, Friedrich, O papel da violência na História, Publicações Escorpião, Porto, 1974.
- ESTRELA, Albano, "Pedagogia ou Ciências da Educação?" Revista Portuguesa de Pedagogia, vol. XVI, 1982, pp. 125-131.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de, Educação Pré-Escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil, Cortez, S. Paulo, 1999.
- FERRIÈRE, Adolphe, A Escola Activa, Editorial Aster, Lisboa, s/d.
- FERRIÈRE, Adolphe, "Prefácio" a Une École Nouvelle en Belgique, de Faria de Vasconcelos.
- FERRO, Marc, A História Viglada, Martins Fontes, S. Paulo, 1989.
- FERRO, Marc, Falsificações da História, Publicações Europa-América, Lisboa, s/d.
- FLEISCHER, Helmut, Concepção Marxista da História, Lisboa, Edições 70, 1978.
- FORMOSINHO, João, As bases do poder do professor, Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1980.
- FREINET, Célestin, A Educação Pelo Trabalho, Editorial Presença, Lisboa, 1974.
- FREINET, Célestin, As Técnicas Freinet da Escola Moderna, Editorial Estampa, Lisboa, 4ª Edição, 1975.
- FREINET, Célestin, O Texto Livre, 2ª Ed., Dinalivro, Lisboa, 1976.
- FREINET, Célestin, Para Uma Escola do Povo, Editorial Presença, Lisboa, 1973.
- FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia, 15ª Edição, Paz e Terra, S. Paulo, 1996.
- FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido, 29ª Ed., Paz e Terra, S. Paulo, Rio de Janeiro, 2000.
- FREIRE, Paulo, Uma Educação para a Liberdade, 3ª Ed. Textos Marginais, Porto, 1974.
- GAER, Joseph, As Grandes Religiões, Dom Quixote, Lisboa, 1977.
- GAL, Roger, História da Educação, Vega, Lisboa, 1993.
- GALBRAITH, John Keneth, A Era da Incerteza, uma História das ideias económicas e das suas consequências, Moraes, Lisboa, 1980.
- GALBRAITH, John Keneth, Anatomia do Poder, Difel, Lisboa, 1983.

- GARDNER, Howard, Arte, Mente e Cérebro, uma abordagem cognitiva da criatividade, Artmed Editora, Porto Alegre, 1999.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo, "As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas", Revista Educação e Realidade, nº 25, volume 1, 10 de Julho de 2000.
- GILES, Thomas Ransom, Filosofia da Educação, Editora Pedagógica e Universitária, São Paulo, 1983.
- GILES, Thomas Ransom, História da Educação, Editora Pedagógica e Universitária, S.Paulo, 1987.
- GILLET, Pierre, Pour une pédagogie, P.U.F., Paris, 1987.
- GINER, Maria I.C., FERNANDEZ, Alejandro A., PEDRERA, Ana M.M., Historia de la Educación. Cuestiones Previas, Ediciones Nueva Escuela, Cádiz, 1988.
- GOMES, Carlos Humberto, "Introdução" a Da Alma de Aristóteles, Edições 70, Lisboa, 2001.
- GOMES, Joaquim Ferreira, Novos Estudos de História e Pedagogia, Coimbra, Almedina, 1986.
- GOODY, Jack, A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade, Lisboa, Edições 70, 1987.
- GRÁCIO, Rui, Educação e Educadores, Livros Horizonte, Lisboa, 1973.
- HARRIS, Theodore L., HODGES, Richard E., Dicionário de Alfabetização (vocabulário de leitura e escrita), Artmed Editora, Porto Alegre, 1999.
- HIGOUNET, C., et. al., História e Historicidade, Gradiva, Lisboa, 1988.
- HOURDAKIS, Antoine, Aristóteles e a Educação, Edições Loyola, S. Paulo, 2001.
- ILLICH, Ivan, Libertar o Futuro, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1973.
- JUNG, Carl Gustav, Fundamentos de Psicologia Analítica, as conferências de Tavistock, Editora Vozes, Petrópolis, s/d.
- JUNG, Carl Gustav, O homem à Descoberta da Sua Alma, Coleção Filosofia e Religião, Livraria Tavares Martins, Porto, 1975.
- JUNG, Carl Gustav, Psicologia e Religião, Editora Vozes, Petrópolis, 1978.
- KIRK, G. S., e RAVEN, J., E., Os Filósofos Pré-Socráticos, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1979.
- KNEALE, William e KNEALE, Martha, O Desenvolvimento da Lógica, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.
- KOYRÉ, Alexandre, Do Mundo Fechado ao Universo Infinito, Gradiva, Lisboa, s/d.

- KRAMER, Sonia, e outras (org.), Infância e Educação Infantil, Papyrus, Campinas, SP, 1999.
- LE GOFF, Jacques, "A História do Quotidiano" in História e Nova História, ARIÈS, DUBY, LE GOFF, 3ª edição, Teorema, Lisboa, 1994.
- LE GOFF, Jacques, LADURIE, Le Roy, DUBY, Georges e outros, A Nova História, Lisboa, Edições 70, 1978.
- LE GOFF, Jacques, Os Intelectuais na Idade Média, Gradiva, 2ª Ed., Lisboa, 1984.
- LE GOFF, Jacques, Para um Novo Conceito de Idade Média, Editorial Estampa, Lisboa, 1993.
- LISBOA, Irene, Modernas Tendências da Educação, Cosmos, Lisboa, 1942.
- MAIRE, Gaston, Platão, Edições 70, Lisboa, 1980.
- MAKARENKO, Anton Semionovic, As Bandeiras nas Torres, Livros Horizonte, Lisboa, 1977.
- MAKARENKO, Anton Semionovic, Poema Pedagógico (3 volumes), Livros Horizonte, Lisboa, 1980.
- MANACORDA, Mario Alighiero, História da Educação, Cortez, S. Paulo, 2000.
- MARÍAS, Julián, História da Filosofia, Edições Sousa & Almeida, Porto, 1982.
- MARQUES, José Henriques da Costa Ferreira, "Apresentação" das Obras Completas de Faria de Vasconcelos, Volume I.
- MARROU, H. I., Do conhecimento histórico, Aster, Lisboa, 1966.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, A Ideologia Alemã (2 volumes), Editorial Presença, Lisboa, 1975.
- MARX, Karl, A Luta de Classes em França 1848-1850, Edição de Isabel Oliveira, (tradutora), Julho de 1971.
- MARX, Karl, O Capital, (2volumes), 7ª Edição, Delfos, Lisboa, s/d.
- MARX, Karl, Escritos de Juventude, Manuscritos de 1844, Edições 70, Lisboa, 1975.
- MEDICI, Angela, L'Education Nouvelle, PUF, Paris, 1960.
- MENDES, José M. Amado, A História como Ciência, Coimbra Editora, 1988.
- MIALARET Gaston e VIAL, Jean, História Mundial da Educação, RÉ S Editora, Porto, s/d, (4 volumes).
- MIALARET, Gaston (dir.), Educação Nova e Mundo Moderno, Arcádia, Lisboa, 1971.
- MIALARET, Gaston, A Formação dos Professores, Livraria Almedina, Coimbra, 1981.

MOLINS, Maria Pla i, Introducción a la educación infantil, Barcanova, Barcelona, 1994.

MONROE, Paul, História da Educação, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1977.

MONTESSORI, Maria, A Mente da Criança, Portugália Editora, Lisboa, 1971.

MONTESSORI, Maria, Pedagogia Científica, Flamboyant, S. Paulo, 1965.

MOTA, Carlos Alberto e CRUZ, Maria Gabriel, a Infância - realidade ou utopia? Revista Linhas Críticas, Universidade de Brasília, Vol.7, nº13, Julho a Dezembro de 2001, ISSN 1516-4896.

MOTA, Carlos Alberto e CRUZ, Maria Gabriel, História da Educação com referência à Educação de Infância, Textos de Apoio, Série Didáctica nº33 UTAD, SDE, 2001.

MUSGRAVE, P. W., Sociologia da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986.

NEILL, A. S., Diário de Um Mestre-Escola, Ibrasa, S. Paulo, 1974.

NEILL, A. S., Liberdade na Escola, Ibrasa, S. Paulo, 2ª Edição, s/d.

NEILL, A. S., Minha Luta Pela Liberdade no Ensino, Ibrasa, S. Paulo, 1975.

NICOLLE, Paul, A Revolução Francesa, Lisboa, Publicações Europa-América, 1975.

NOT, Louis, Les pédagogies de la connaissance, Privat, Toulouse, 1980.

NÓVOA, António, Le temps des professeurs, INIC, Lisboa, 1987, (2 volumes).

NUNES, Costa, R., História da Educação na Antiguidade Cristã, E.P.U., S. Paulo, 1978.

NUNES, Costa, R., História da Educação na Idade Média, E.P.U., S. Paulo, 1979.

PAPALIA, Diane E. e OLDS, Sally Wendkos, O Mundo da Criança, Mc-Graw-Hill, S. Paulo, 1981.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha, Estudos de História da Cultura Clássica, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1980.

PEREIRA, Orlindo Gouveia, Desenvolvimento Psicológico da Criança, Moraes, Lisboa, 1976, 1º volume.

PETERS, F., E., Termos Filosóficos Gregos um léxico histórico, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1977.

PIGGOTT, Stuart, A Europa Antiga do Início da Agricultura à Antiguidade Clássica, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981.

PINSENT, John, Mitos e Lendas da Grécia Antiga, Edições Melhoramentos e Editora da Universidade de S. Paulo, S. Paulo, 1976.

PLATÃO, A República, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição, Lisboa, 1980.

PLATÃO, Cartas, (carta VII, de Platão aos amigos e parentes de Dion), Editorial Estampa, 2ª Edição, Lisboa, 1980.

PLATÃO, Fédon, Atlântida, Coimbra, 1967.

PLATÃO, O Banquete Ou Do Amor, Atlântida, Coimbra, 1968.

PLATON, ŒUVRES COMPLÈTES, Tome Premier, Librairie Garnier Frères, Paris, 1936.

POIDEVIN, Raymond e outros, História Geral da Europa, Publicações Europa-América, Lisboa, 1990.

PROUDHON, A Nova Sociedade, Edições Rés, Porto, s/d.

REBOUL, O., O que é aprender?, Almedina, Coimbra, 1982.

RICARDO, David, Princípios de Economia Política e de Tributação, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1978.

ROCHER, Guy, Sociologia Geral, Editorial Presença, Lisboa, 1977 (5 volumes).

ROGERS, Carl R., Grupos de Encontro, Moraes, Lisboa, 5ª Edição, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, Discurso Sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens, Publicações Europa-América, Lisboa, s/d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, Emílio, (2 volumes), Publicações Europa-América, Lisboa, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, Ensaio Sobre a Origem das Línguas, Editorial Estampa, 2ª Edição, Lisboa, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, O Contrato Social, Publicações Europa-América, 4ª Ed., Lisboa, 1998.

RUSSELL, Bertrand, Da Educação, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969.

RUSSELL, Bertrand, História da Filosofia Ocidental (3 volumes), Companhia Editora Nacional, S.Paulo, 1977.

SACRISTÁN, J. Gimeno, O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática, Artmed, 3ª Ed., Porto Alegre, 1998.

SALAZAR, Abel, "Os Sistemas Históricos", in O Pensamento de Abel Salazar (antologia), selecção e introdução de Nogueira, Jofre Amaral, Editorial Inova, Lisboa, 1972.

SANTOS, Delfim, "O Prof. Faria de Vasconcelos e a Orientação Profissional", Estudos de Castelo Branco, nº30 de 1/7/69.

SARRAMONA, J., Fundamentos de Educación, CEAC, Madrid, 1989.



- SAVATER, Fernando, As Perguntas da Vida. Uma iniciação à Reflexão Filosófica, Dom Quixote, Lisboa, 1999.
- SAVATER, Fernando, O Valor de Educar, Editorial Presença, Lisboa, 1997.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo, História das Universidades, Lello & Irmão, Porto, 1983.
- SMITH, Adam, Riqueza das Nações, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981.
- SOUSA, Maria Carmelita Homem de, "Os Manuscritos de 1844 de Karl Marx", Revista Portuguesa de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Braga, Tomo XXXVI-2-1980, pp153-186.
- STEINBERG, R. Shirley e KINCHELOE, Joe (org.), Cultura Infantil, a construção corporativa da infância, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.
- STRUVE, V., V., Historia de la Antigua Grecia, (2 volumes), Editorial Futuro, Buenos Aires, 1964.
- TAVARES, José, Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve - Relações Interpessoais. Porto Editora, Porto, 1996.
- TITIEV, Misha, Introdução à Antropologia Cultural, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1979.
- TOCQUEVILLE, Alexis de, Da Democracia na América, Principia, Cascais, 2001.
- TOCQUEVILLE, Alexis de, O Antigo Regime e a Revolução, Fragmentos, Lisboa, 1989.
- TOMÁS DE AQUINO, Santo, A Unidade do Intelecto contra os averroístas, Edições 70, Lisboa, 1999.
- TOMÁS DE AQUINO, Santo, Princípios da Natureza, Porto Editora, Porto, 2001.
- TOUCHARD, Jean, (dir.), História das Ideias Políticas, Publicações Europa-América, 1970, Lisboa, (8 volumes).
- TOURIÑAN, J. M., Teoría de la Educación. La educación como objecto de conocimiento, Anaya, Madrid, 1987.
- UNICEF (United Nations Children's Fund) Declaração Universal dos Direitos da Criança.
- VASCONCELOS, Faria de, As Escolas de Wirth, de Hetherington, de Jonhson e de Grundtwig, Livraria Clássica, 1934, Lisboa.
- VASCONCELOS, Faria de, Como se Ensina a Aritmética, Livraria Clássica, 1933, Lisboa.

VASCONCELOS, Faria de, Delinquência e Inteligência nos Adolescentes, Biologia, Psicologia e Sociologia Aplicadas à Educação, Livraria Clássica, 1936, Lisboa.

VASCONCELOS, Faria de, Didáctica das Ciências Naturais, Haillaud e Bertrand, 1923, Paris e Lisboa.

VASCONCELOS, Faria de, O Desenho e a Criança, Problemas de Psicologia e Sociologia Aplicadas à Educação, Livraria Clássica, 1939, Lisboa.

VASCONCELOS, Faria de, O Ensino da Ortografia, Livraria Clássica, 1935, Lisboa.

VASCONCELOS, Faria, Une École Nouvelle en Belgique, Neuchatel & Nies-tlé, S.A. Editeurs, Paris, 1915.

VEYNE, Paul, "Introdução" a História e Historicidade, HIGOUNET, C., et al., Gradiva, Lisboa, 1988.

VIEIRA, Duque, "Faria de Vasconcelos", Estudos de Castelo Branco nº30, 1/7/69.

VILARINHO, Maria Emília, Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

WEBER, Max, A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, Lisboa, Editorial Presença, 1983.

WHITEHEAD, Alfred, Os Fins da Educação, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969.

WIWA, Ken Saro- História das Teorias da Comunicação, Campo das Letras, Porto, 1997.

ZABALZA, Miguel Angel, Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas dos Professores, Porto Editora, Porto, 1994.