

INTRODUÇÃO

Colocar-se-á a questão: porque incide o nosso estudo sobre Aurélio Quintanilha, um dos muitos cientistas e investigadores portugueses praticamente desconhecido, enquanto pedagogo, do panorama académico do nosso país?

Numa resposta simples e directa, diremos que no contacto com o autor no âmbito do Pensamento Educacional Português – disciplina constituinte da parte curricular do Mestrado - cativou -nos o seu libertarismo pedagógico, assim como o seu espírito crítico e destemido face a um modelo de ensino marcado por uma ideologia controladora, (a ditadura salazarista) ancorada num espírito censório. Despertou-nos especial curiosidade o facto de, a 13 de Maio de 1935, o Governo de Salazar ter publicado o decreto lei nº 25317, que mandava aposentar, reformar ou demitir os funcionários, empregados civis ou militares que tivessem revelado um espírito de oposição aos princípios fundamentais da Constituição Política, fazendo parte desta aposentação compulsiva, o Doutor Aurélio Quintanilha, então professor catedrático da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Assim, à medida que o íamos “conhecendo”, mais nos admirávamos com o professor que amava, acima de tudo, a sua profissão, que “tinha a ousadia de jogar futebol e basquetebol com os alunos, o desprate de atravessar as ruas de Coimbra em mangas de camisa nos dias de Verão”¹ e que exercia uma extraordinária influência sobre os alunos através das suas lições proferidas com uma dicção clara, revelando-se um profundo conhecedor das mais recentes aquisições da Ciência no seu tempo. Foi tão marcante a sua personalidade no mundo académico que José Antunes Serra, um dos seus discípulos, num discurso de homenagem promovido pela Sociedade Portuguesa de Genética, a 11 de Novembro de

¹ Palavras de Abílio Fernandes (ex-aluno do professor Quintanilha no curso de Morfologia e Fisiologia dos Vegetais) introdutórias à última lição do Professor Doutor Aurélio Quintanilha, sessão realizada no anfiteatro do Instituto Botânico de Coimbra no dia 4 de Novembro de 1974, sob a presidência do Reitor da Universidade, Professor Doutor José Joaquim Teixeira Ribeiro (in *Anuário da Sociedade Broteriana*, Ano XLI, Coimbra, 1975, p.16).

1974, disse as seguintes palavras, acerca do seu trabalho científico e educativo: “Fora das aulas, era o único professor que jogava basquetebol, o único que acamaradava com os estudantes em excursões feitas, a certa altura do ano, em quase todos os fins de semana, o único, ou dos poucos, que entregavam as chaves do gabinete e dos laboratórios aos alunos da especialidade. Também era dos professores mais convictos e actuantes na sua missão de extensão e continuidade: isto é, não só fazia ciência como procurava difundi-la a camadas extensas e procurava recrutar discípulos. Quanto à extensão cultural, lembro lições de Quintanilha na então precariamente existente Universidade Livre, uma universidade popular onde à noite havia lições ou conferências para quem quisesse estar presente”.²

Por outro lado, não escondemos a simpatia que temos por um ideário pedagógico – educativo em que a relação professor - aluno se orienta por um ideal de amizade e compreensão mútuas. São dele as seguintes palavras que transcrevemos da sua dissertação de licenciatura, *Educação de Hoje Educação de Amanhã* (1921): “No meio deste século de um sórdido materialismo, acotovelado pelos que disputam, numa luta feroz, o pão de cada dia, uma só ambição me consome: Ser professor. Nem as vãs glórias do mando, nem o poderio do oiro me fascinaram ainda. E sinto que nenhuma outra actividade social poderia dar-me uma parcela sequer daquele sagrado entusiasmo, daquela alegria infinita que se apodera de mim quando vejo diante um curso, suspenso das minhas palavras, e me é dado assistir, naqueles olhos fitos nos meus, ao

² Discurso de homenagem a Aurélio Quintanilha, realizado a 11 de Novembro de 1974 num dos Auditórios da Fundação Calouste Gulbenkian, in *Brotéria, Série de Ciências Naturais*, Lisboa, nº3-4, vol.44-(71), 1975, p.159.

desabrochar da *Ideia*".³ Perante este exemplar testemunho não podíamos deixar de sentir uma forte atracção por este “missionário” da educação.

Como dividimos e articulamos os conteúdos? Em cinco partes; na 1º, fazemos uma breve referência a Portugal na segunda metade do século XIX, centrada quer na análise da vida social, política, económica e ideológica quer no despoletar de uma nova classe social – o proletariado - e no seu associativismo (sobretudo a partir de 1848).

Na 2º parte – “Anarquismo – uma abordagem inicial” – pretendemos fundamentar o ideário libertário de Aurélio Quintanilha, considerando e analisando as doutrinas anarquistas e toda a sua evolução, recorrendo a autores tidos por “autoridades” nesta matéria, nomeadamente Paul Eltzbacher, Augustin Hamon, Silva Mendes e João Freire. Referenciamos o pensamento de Proudhon, Bakounine, Kropotkine, Tolstoi entre outros e o seu impacto na veiculação de todo um ideal libertário emergente na Europa e Estados Unidos durante a segunda metade do século XIX. Recuamos ao século XVIII, para, numa descrição sucinta, apresentar os ideais que ajudaram a despoletar a Revolução Francesa e, depois dela, os ideais socialistas de 1848. Para isso falamos de Saint Simon, Fourier, Marx, Engels e da Internacional.

A 3º parte – “O anarquismo em Portugal” – decorre, necessariamente, do que fica expresso nos capítulos anteriores. Recorrendo aos primórdios do associativismo operário e do cooperativismo em Portugal, debruçamo-nos sobre o trabalho de alguns intelectuais portugueses – sobretudo os da chamada “Geração de 70” – que, influenciados pelas ideias de Proudhon, Saint Simoin e Fourier (entre outros) e da Associação Internacional de Trabalhadores, defenderam o primado dos direitos sociais e do proletariado. Abordamos os temas centrais das *Conferências do Casino* e a

³ Aurélio Quintanilha, *Educação de Hoje Educação de Amanhã*, Coimbra (“Prefácio” da dissertação para o Exame de Estado da Escola Normal Superior), 1921.

perturbação que estas provocaram no seio da sociedade portuguesa. Numa segunda parte deste capítulo, fazemos uma digressão pelo país apresentando as diferentes manifestações anarco-sindicalistas, assim como as diversas publicações da altura a que reportamos a nossa investigação.

No 4º capítulo – “Traços marcantes da educação libertária em Portugal nos séculos XIX e XX”- analisamos a doutrina anarquista como um projecto educativo, apresentando o modelo de algumas escolas de teor libertário, como *La Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia, *A Educação Nova* de Adolphe Ferrière, assim como a *Educação Integral* de Adolfo Lima e a *Escola Oficina nº1* (caso único em Portugal quer pelo seu tempo de duração, quer pela solidez da sua concepção pedagógica).

Na 5ª e última parte – “Aurélio Quintanilha, um ideal libertário na prática pedagógica” - dedicada ao núcleo central desta dissertação queremos apresentar o nosso autor como o grande cientista e pedagogo que foi, sempre atento às lacunas manifestadas nos diferentes graus de ensino do seu tempo, assim como o perfil libertário patente na sua principal obra *Educação de Hoje, Educação de Amanhã*.

Todo este estudo traduz uma metodologia de carácter descritivo, baseada na recolha, tratamento, análise e crítica das fontes utilizadas, pressupondo como objectivos não só uma descrição histórica e factual da situação de Portugal no período sobre o qual versa a nossa dissertação, mas, principalmente, uma reflexão tão profunda quanto possível das cambiantes sociais, políticas, económicas e culturais, que permitiram o aparecimento e desenvolvimento do ideário da pedagogia libertária de Aurélio Quintanilha.

Finalmente, queremos expressar os nossos agradecimentos ao nosso orientador Prof. Doutor Norberto Cunha, pela sua sapiência, paciência e disponibilidade na concretização deste trabalho.

CAPÍTULO I

1. Portugal na segunda metade do século XIX

As fontes do anarquismo, em Portugal, surgem, entre nós, com a recepção do socialismo utópico, a partir da década de 50, no século XIX.⁴ A sua aceitação e difusão é de tal ordem que, em 13 de Fevereiro de 1896, no governo de João Franco, surge uma lei que penaliza todo aquele que professe ou divulgue as doutrinas anarquistas⁵. Foi na segunda metade do século XIX, que Portugal viveu um liberalismo institucionalizado e consolidado e, apesar de se ter verificado uma certa prosperidade da burguesia rural, todavia, as condições de vida, de cultura e de consciência dos camponeses não sofreram qualquer alteração. Remontando um pouco atrás e, tendo como ponto de partida, a Revolução Liberal de 1820, Portugal assistiu ao eclodir constante de conflitos sociais, políticos, religiosos e culturais, que dificultaram, na prática a aplicação do espírito “vintista”. Como refere César de Oliveira⁶, apesar da criação do Banco de Lisboa⁷, do decreto que estabelece a liberdade da indústria, da utilização crescente da máquina a

⁴ Vejam-se, Maria Manuela Tavares Ribeiro, *Portugal e a Revolução de 1848*, Coimbra, Editora Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1987 e Alfredo Margarido, *A Introdução do marxismo em Portugal, 1850-1930*, Guimarães e C.^a Editores, 1975.

⁵ Lei de 13 de Fevereiro de 1896, «Art. 1.º – Aquele que por discursos ou palavras proferidas publicamente por escrito de qualquer modo publicado, ou por qualquer outro meio de publicação, defender, aplaudir, aconselhar ou provocar, embora a provocação não surta efeito, actos subversivos, quer da existência da ordem social, quer da segurança das pessoas ou da propriedade, e bem assim o que professar doutrinas de anarquismo conducentes à pratica desses actos, será condenado em prisão correcional até seis meses, e, cumprida esta, será entregue ao governo, que lhe dará o destino a que se refere o Art. 10.º da Lei de 21 de Abril de 1892 (envio para Timor), ficando sujeito à vigilância e fiscalização das autoridades competentes, e o seu regresso ao reino dependente de despacho do governo, depois de feita a justificação indicada no Art. 13.º da mesma Lei.

Art. 4.º – A imprensa não poderá ocupar-se de factos ou atentados de anarquistas nem dar notícias das diligências, inquéritos policiais e dos debates que houver no julgamento do processo instaurado contra anarquistas.», Edgar Rodrigues, *Breve História do Pensamento e das Lutas Sociais em Portugal*, Lisboa, Ed. Assírio & Alvim, 1977, pp. 117-118.

⁶ César Oliveira, *O socialismo em Portugal 1850- 1900, Movimento Operário Português*, Porto, 1973, pp.36 -37.

⁷ “ Em Portugal, a organização bancária no sentido actual da expressão remonta ao primeiro quartel do século passado, quando um diploma de 31 de Dezembro de 1821 criou o Banco de Lisboa, simultaneamente banco comercial, concedendo crédito, aceitando depósitos, intermediário na oferta e na procura de dinheiro e banco emissor, função esta que exerceu em exclusivo até 1835, data que começou a partilhá-la com o Banco Comercial do Porto.” “Bancos”, in *Dicionário de História de Portugal*, direcção de Joel Serrão, Porto, Vol. I, Livraria Figueirinhas, 1992, pp.283-284. Doravante citaremos este Dicionário pela sigla *DHP*, seguido de volume e página.

vapor, da política favorável à industrialização, da acção da Sociedade Promotora da Indústria Nacional, fundada em 1822⁸, mantinham-se traços do antigo regime, que perduraram, substancialmente, até 1863.⁹ Esta ineficácia de um liberalismo como projecto de transformação económico-social, deveu-se à impossibilidade, na prática, das classes médias (pelo seu fraco poder social) imporem soluções governativas que determinassem formas de exercício do poder político¹⁰. Só a partir de 1851, se optou por uma solução de compromisso, entre o vintismo e o setembrismo - a *Regeneração* - com a tomada de consciência de uma determinada camada ilustrada da população portuguesa¹¹. Basta recordar que a abolição total dos morgadios só se registou por Decreto de 19 de Maio de 1863¹². Para uma breve abordagem à situação económico-social portuguesa dessa altura, recorremos ao que consta do relatório da Repartição de Manufacturas do Ministério das Obras Públicas, publicado em 30 de Junho de 1857, o qual, baseando-se em dados obtidos a partir da estatística da população realizada em 1852, refere que o número de operários era de 15897, dos quais 5649 se concentravam em Lisboa e 4732 no Porto (quando a população total era de cerca de três milhões e quatrocentos mil indivíduos). Esta escassez de operários fabris e a distribuição geográfica das máquinas a vapor¹³ demonstravam que a configuração da estrutura

⁸ “Associações comerciais e industriais”, in *DHP*, Vol. I pp. 239-240.

⁹ A este respeito veja-se *A Revolução Industrial em Portugal*, de Armando de Castro, Porto, Editora Limiar, 1978, pp. 36-44.

¹⁰ Joel Serrão, *Da regeneração à República*, Lisboa, Editor Livros Horizonte, 1990, pp.103-106.

¹¹ “Se perscrutarmos a história contemporânea portuguesa diremos ser lícito estabelecer dois grandes períodos ou ciclos da palavra regeneração e sua vivência: das origens do liberalismo entre nós, até à charneira de 1851-68; da regeneração como movimento político até aos fins do primeiro quartel do século XX. No primeiro ciclo assiste-se a tentativas sucessivamente malogradas para instaurar um regime, regenerado: vintismo, cartismo, setembrismo, cabralismo – até que em 1851, o movimento então triunfante se arroga a própria denominação do projecto nacional tão longamente acarinhado e fracassado: regeneração. “Regeneração”, in *DHP*, Vol.V pp. 251-256.

¹² “Nos dois primeiros Artigos deste Decreto declarava-se que ficavam desde então abolidos todos os morgados e Capelas existentes no continente, ilhas adjacentes e províncias ultramarinas, declarando alodiais os bens de que se compunham.”, “Morgado”, in *DHP*, Vol. IV, p.348.

¹³ “Só em 1825 começa a máquina a vapor a ser aplicada à actividade industrial e o número total de máquinas desde esta data até 1852 não excede as setenta unidades (...). Das setenta máquinas aplicadas,

sócio-económica e distribuição demográfica da população portuguesa pouco se tinha alterado desde meados da segunda década do século XIX. Assim, no domínio da indústria, o produto artesanal português não conseguia competir com uma produção mecânica dominante no mercado mundial. Por outro lado, a esmagadora maioria da população (eminentemente rural, dependente da produção agrícola e sujeita a condições de vida e de trabalho, extremamente, precárias) procurava nas zonas de desenvolvimento industrial uma maior segurança e uma certa regularidade de salários, empregando-se na construção civil, nos caminhos-de-ferro, nas estradas, trocando a sua condição de camponeses pela de operários. Outros emigravam para o Brasil, em especial para o Rio de Janeiro. Como, na sua maioria, eram gente sem cultura literária e sem especialização profissional, dedicaram-se aí ao pequeno comércio de retalho. Acresce ainda que as comunicações estabelecidas com o resto da Europa eram cada vez mais intensas, tanto ao nível técnico como económico e cultural. A título de exemplo referimos a ligação de Coimbra à rede europeia de caminhos-de-ferro (1864). Esta abertura de portas ao resto da Europa tornava ainda mais patente o atraso tecnológico existente em Portugal, e a situação precária em que viviam a classe operária e o campesinato. O êxodo rural das populações para as cidades, principalmente para Lisboa e Porto, engrossando as fileiras de um operariado imergente, favoreceu o aparecimento de uma classe diferenciada – o proletariado – com hábitos e mentalidade própria¹⁴. É,

cinquenta e três vieram para Lisboa, oito para o Porto, duas para o distrito de Santarém, três para o de Portalegre e uma para a Zona de Leiria.”, (César Oliveira, *O socialismo em Portugal 1850 – 1900, ...* p.41).

¹⁴ O crescimento do proletariado ao longo do século XIX explicou-se pela conjugação de diversos factores. Primeiro a libertação dos trabalhadores rurais da subordinação ao senhor feudal das diversas obrigações pessoais; segundo, a expropriação da pequena propriedade rústica em benefício dos grandes terra tenentes; terceiro, o aparecimento de mão-de-obra fornecida pelos aprendizes e outros trabalhadores libertos progressivamente do trabalho de tipo feudal; quarto, o recurso sistemático à exploração da mão-de-obra feminina e infantil; quinto, o crescimento da população.

A concentração demográfica nas cidades propiciou a alteração das condições de habitação, favorecendo o aparecimento de novas periferias formadas por “ilhas”, no Porto, e “pátios” em Lisboa.

pois, compreensível, que o carácter disperso da produção das unidades industriais, a concentração nas zonas fabris de uma população de trabalhadores, a diversidade de profissões e um novo regime salarial tenham contribuído, decisivamente, para o surgimento de um espírito associativista entre os trabalhadores - sobretudo a partir de 1848 - que se robusteceu e consolidou com os movimentos grevistas, sobretudo após 1890¹⁵.

¹⁵ Sobre este assunto existem diversos estudos acerca do movimento socialista em Portugal, nomeadamente de Armando de Castro (a já citada obra *A Revolução Industrial em Portugal no Século XIX*, pp. 63-65; de César Nogueira, (*Notas para a História do Socialismo em Portugal*, Vol.I, 1871-1900), Portugália Editora, (1964) e, ainda, Vítor de Sá (*A crise do Liberalismo e as primeiras manifestações das ideias Socialistas em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1978) e, por último, de Maria Manuela Tavares Ribeiro (*Portugal e a Revolução de 1848*, obra já citada).

CAPÍTULO II

1. Anarquismo – uma abordagem inicial

Como ponto de partida de uma trajetória de investigação acerca de uma determinada vertente pedagógico-libertária do cientista e pedagogo português Aurélio Quintanilha, não poderemos deixar de, numa primeira parte, considerar e analisar as doutrinas anarquistas e toda a sua evolução teórica. Referenciaremos nomes como Proudhon, Bakounine, Kropotkine, Godwin, Tolstoi, Stirner e tantos outros, e faremos uma reflexão sócio-política de toda uma época onde as doutrinas anarquistas floresceram e se impuseram.

“Ni Dieu, Ni maître” – o lema adoptado pelos anarquistas – sintetiza, de forma impressionante, a essência dessa doutrina. Considerada como uma teoria que se propõe aniquilar o poder político e social, suprimindo o Estado, a autoridade, a religião e a propriedade, proclama-se como a doutrina da auto – determinação absoluta, não só recusando todo o poder estabelecido mas criando um contra-poder, assente na cooperação mutualista e na associação voluntária e comunitária das pessoas para a realização dos seus fins humanos e sociais. O programa anarquista apresentado por Malatesta sintetizava os seguintes ideais: em primeiro lugar, pretendia a abolição da propriedade capitalista, para que ninguém vivesse explorando o trabalho dos outros, mas assegurasse, sim, os meios de auto subsistência; em segundo lugar, pretendia, também a abolição do governo e qualquer força de poder que impusesse leis aos outros; em terceiro lugar, apostava numa organização social, iniciativa das associações livres e das livres federações de produtores e consumidores, criada e modificada conforme a vontade dos seus constituintes; em quarto lugar, pretendia garantir os meios de subsistência a todos aqueles que são incapazes de o fazer, particularmente às crianças; em quinto lugar, defendia a instrução completa para todos, até aos níveis de ensino

mais elevados; em sexto lugar, propunha abolir as diversas fronteiras, combater as rivalidades e os preconceitos patrióticos, permitindo a confraternização entre os povos; por último, favorecia a união familiar como resultado da prática do amor e não de pressões económicas e físicas ou de preconceitos religiosos.¹⁶ Através deste resumo, ficamos, assim, com uma ideia, relativamente, definida, do que podia ser um ideal anarquista apresentado como solução para os problemas sociais. Contudo, antes de passarmos a uma descrição analítica do surgimento e desenvolvimento da doutrina anarquista, aprofundando Maletesta e indo além dele, resumiremos os pontos principais que a especificam. Em primeiro lugar, o anarquismo defende que o ser humano é bom por natureza, sendo corrompido pelas instituições educacionais, políticas, religiosas e económicas; em segundo lugar, considera o ser humano como um animal social que procura a sua plena realização através de uma vida comunitária sem a autoridade do Estado; por consequência, em terceiro lugar, refere que se deve abolir a propriedade privada e o Estado, já que qualquer autoridade governamental, incluindo um governo democrático, explora e corrompe o ser humano; sendo assim, em quarto lugar, considera que toda e qualquer sociedade industrializada domina e cerceia a capacidade criativa do ser humano, impedindo o desenvolvimento normal da sua personalidade; em quinto lugar, postula que as revoluções sociais devem ser espontâneas, directas e reflectir os sentimentos naturais de um grupo de indivíduos autónomos que não se encontram subjugados a partidos políticos, sindicatos ou movimentos organizados produto da autoridade.

A propaganda anarquista incide, principalmente, sobre os seguintes aspectos: em primeiro lugar, nega a divindade (o anarquismo é ateu, nega qualquer religião, desde o

¹⁶ Errico Malatesta, *Solução anarquista para a questão social*, Lisboa, Cooperativa Cultural Editora, Fomento Acrata, 1975, pp. 12-13.

catolicismo ao budismo, afirmando a substituição dos dogmas por um racionalismo científico – materialista); em segundo lugar, é internacionalista e pacifista; em terceiro lugar, nega o Estado (que considera como um estorvo e que deverá ser substituído por uma comunidade mutualista de indivíduos); em quarto, sobrevaloriza o indivíduo, mas rejeita o individualismo; em quinto lugar, nega a família e o matrimónio (defendendo em vez deste, a livre união); em sexto lugar, nega a propriedade individual, (“ tudo é de todos” é a forma que melhor traduz o ideal dos anarquistas).¹⁷

A corrente anarquista ficou a dever a sua consolidação e desenvolvimento aos meios de propaganda utilizados para a divulgação das suas doutrinas como os comícios (que desencadeavam reacções apaixonadas e violentas), as deslocações clamorosas efectuadas pelos seus líderes a países estrangeiros (como as de Kropotkine aos Estados Unidos e de Gori, de Génova à Argentina) e às leituras em voz alta, pelos trabalhadores – sobretudo agrícolas – nas horas de descanso. A propaganda pela escrita também foi sempre muito intensa, compreendendo livros, folhetos, obras dramáticas, novelas, revistas, periódicos, poesias e canções. Merece especial referência a literatura dirigida às crianças, nomeadamente àqueles que estudaram na *Escola Moderna* de Barcelona, fundada no ano de 1901 por Ferrer i Guardia.¹⁸ No primeiro ano, a “Cartilha Filológica” da *Escola Moderna* negava a existência de Deus, a imortalidade da alma e a criação da espécie humana; no segundo livro de leitura – “As aventuras do Avô”- apresentavam-se como realizáveis, os ideais anarquistas; o terceiro livro - “Patriotismo e Colonização”- dedicava-se a inculcar o ódio à pátria, ao exército e à bandeira. Quanto

¹⁷“Anarquismo”, in *Enciclopèdia Universal Ilustrada*, Tomo V, José Espasa e Hijos Editores, Barcelona, p. 358.

¹⁸ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Volumen I, Ed. Diagonal/Santillana, art. Educación Libertaria, Madrid, 1983, p. 494. Veja-se ainda, Octavi Fullat, *Filosofias de la Educación*, Ediciones CEAC, S.A., Barcelona (España), 3ª edición, 1983, p. 311.

aos folhetos, revistas e periódicos foram em número extraordinário, principalmente até finais de 1907.¹⁹

Seguindo a linha de pensamento de Silva Mendes, remontaremos ao século XVIII para encontrar a germinação da doutrina anarquista. Por essa altura surgiu uma corrente humanitária que prestou especial atenção à miséria das classes inferiores, manifestando indignação e revolta contra os abusos do poder e privilégios das classes favorecidas. Tudo foi objecto de crítica por pensadores (arte, religião, ciência, instituições, formas de governo) dotados desse espírito de revolta. Dessa plêiade de contestatários destacaram-se Morelly, Mably, Diderot, Rousseau, Helvetius e Brissot, entre outros²⁰. Morelly, num romance alegórico que publicou em 1753, expôs os princípios de uma sociedade comunista em que nada pertencia a ninguém; cada um faria uso daquilo que necessitaria, devendo contribuir com o seu trabalho para a utilidade pública, sendo sustentado e alimentado à custa de todos. Mably (1709/1785), defendeu a ideia de um sistema comunista que se manteria e sustentaria através de um Estado severo e intolerante. Diderot foi mais longe, negando o direito de propriedade mas também o princípio de autoridade²¹. Rousseau criticou a sociedade do seu tempo nos diversos campos (económico, político e até moral), considerando a propriedade privada a causa da depravação do homem e defendeu o comunismo como o ideal do regime económico. Brissot de Warville, na sua obra *Recherches Philosophiques sur le droit de propriété et le vol*, atacou a propriedade privada, considerando-a um roubo legitimado pelas leis.

¹⁹ “ Anarquismo”, in *Enciclopédia Universal Ilustrada*, ... pp. 358-359.

²⁰ Silva Mendes, *Socialismo Libertário ou anarquismo, História e Doutrina*, Coimbra, 1896, p.8.

²¹ Ficaram célebres as seguintes frases de Diderot: «*La nature n'a fait ni serviteurs ni maîtres; je ne veux ni donner ni recevoir des lois*». Silva Mendes *op. cit.*, p.10.

O século XVIII apresentou-se, assim, embrenhado de ideais socialistas que ajudaram a despoletar a *Revolução Francesa* (1789)²². No início, a Revolução foi uma sucessão de destruições, de abolições dos direitos dos senhores feudais, dos cargos da magistratura, dos impostos, dos dízimos, dos monopólios da indústria e do comércio e, enquanto isto durou, diferentes classes combateram lado a lado. Contudo a burguesia sedenta de ouro e de poder, organizou as suas milícias e apoderou-se dos municípios; por outro lado o clero, ansioso por readquirir a sua antiga onipotência, colocou-se em luta aberta contra aqueles que, de início, haviam sido companheiros de revolução. Era preciso eliminar os maltrapilhos, os ladrões, o povo. Os novos ideais eram desta forma reprimidos.

No início do séc.XIX, o lastro socialista não foi apagado pela burguesia que se apropriara dos efeitos da Revolução. Prova disso, foram Saint-Simon e Fourier. Saint-Simon propôs uma sociedade cuja governação seria confiada ao poder espiritual, representado pelos sábios e pelos artistas e o poder temporal pelos proprietários²³. Um “Corpo Científico Europeu” seria incumbido de unificar a ciência, um Parlamento Europeu formado por magistrados, homens de letras, artistas, comerciantes de toda a Europa cuidariam da instrução, dos trabalhos públicos e de garantir a liberdade de consciência. Embora descendendo de uma grande família aristocrática, Saint-Simon considerou os nobres e os militares “classes parasitárias” e, em contrapartida, colocou os operários ao lado dos engenheiros, dos poetas, dos artistas, dos físicos, dos matemáticos, dos banqueiros e dos industriais, ou seja, do grupo que denominou

²² Para um maior aprofundamento veja-se a obra de Albert Soboul, *Revolução Francesa*, Lisboa, Ed. Teorema, 1988 e ainda de A. Manfred, *A revolução Francesa*, Lisboa, Editora Arcádia, 1972.

²³ “Saint-Simon (1760-1825), de família nobre, foi educado sob o Ancien Regime, participou na Revolução Americana, foi observador da Revolução Francesa, viu o mundo napoleónico e o nascer da grande indústria em França. Dedicou-se ao estudo dos problemas políticos, tornando-se, segundo uma definição prene de sentido, um aventureiro da filosofia.”, Gian Mário Bravo, *História do Socialismo*, Lisboa, Publicações Europa América, Vol. II, 1977, p.38.

“classes industriosas”. A estas classes competiria dirigir a nova sociedade industrial, cabendo aos banqueiros a coordenação da produção social por meio da regulamentação do crédito, a autoridade devia substituir a livre concorrência, e o próprio exército seria submetido às exigências do desenvolvimento da indústria²⁴. Foi só na sua última obra (inacabada) *Le nouveau Christianisme* (1825), que Saint-Simon se fez porta-voz da classe operária, referindo que toda a sociedade deveria trabalhar para a melhoria da existência moral e física dos mais pobres²⁵. No quadro da economia, Saint-Simon operou uma divisão fundamental entre direito de propriedade - próprio do homem e sem modificação possível - e a lei positiva da propriedade, derivada da violenta coerção exercida por alguns homens sobre outros. Só o trabalho era um pressuposto do direito de propriedade ou de outra qualquer estrutura da sociedade e, sem ele, não deveriam subsistir nem formas de propriedade nem edificações jurídicas destinadas a protegê-la. Em 1816, com a colaboração de Auguste Comte, publicou um periódico – *Industrie* – que constituiu uma obra orgânica que levou por diante durante três anos. Através dela tentou provar que a política era a ciência da produção e que a nação - o Estado dos tempos modernos - não podia deixar de ser uma grande forma social de indústria. Trabalho e indústria estariam na base da história dos povos e, mudando a ordem social, seriam alteradas também as formas de propriedade e as formas industriais. Saint-Simon foi determinante para a história do socialismo, sendo as suas ideias difundidas nos decênios que se seguiram à sua morte, em todo o mundo, principalmente pela corrente

²⁴ As obras publicadas de Saint-Simon, *L'industriel* (1816 – 1818), *Du système industriel* (1821 – 1822), *Catéchisme des industriels* (1823), testemunharam a sua especial atenção para com os problemas relacionados com a organização industrial.

²⁵ Victor de Sá, *A crise do liberalismo e as primeiras manifestações das ideias socialistas em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1978, p.112.

que tomou o seu nome, o Saint-Simonismo²⁶. Por seu lado, Charles Fourier, dotado de uma poderosa imaginação – como sublinham os seus biógrafos – dedicou-se à elaboração de um sistema de harmonia social que expôs e desenvolveu numa série de obras: *Harmonie Universelle* (1804), *La théorie des quatre mouvements et des destinées générales* (1804), *Traité de l'association domestique et agricole* (1822) e *Le nouveau monde industrielle et sociétaire* (1829). Idealizou uma sociedade onde a força criadora das paixões humanas devia ser utilizada graças a uma combinação de temperamentos e de actividades que, em vez de estimular o vício, favorecia o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Contrapôs às formas opressivas da divisão do trabalho e da repressão por parte do Estado, a autonomia individual e o direito ao bem-estar para todos os indivíduos. Criticou a desordem económica e social ocasionada pelo sistema da livre concorrência. Ao contrário de Saint-Simon, não era optimista quanto ao desenvolvimento industrial, considerando que os progressos da produção provocavam a miséria e o desemprego dos trabalhadores. Propôs uma sociedade a que chamou “Harmonia”, cuja organização social era compreendida por células – falanges ou falanstérios – constituídas por um número circunscrito de pessoas (1500 a 2000), de diferentes classes sociais, onde a associação e o cooperativismo evitariam a anarquia, o individualismo e a livre concorrência²⁷.

A par desta corrente socialista e utópica, outra surgiu de carácter mais libertário e individualista. Falamos de William Godwin cuja obra *Politie Justice* (1793) critica os

²⁶ O Saint-Simonismo foi desenvolvido por alguns discípulos como Enfantin, entre outros, doutrina que preconizava um certo colectivismo baseado na ideia de que se devia assegurar “a cada um segundo as suas capacidades e a cada capacidade segundo as suas obras”; A escola Saint-Simoniana degenerou numa verdadeira seita de industriais e financeiros que durou até 1833, altura em que as querelas e as contendas judiciais levaram o grupo à desintegração; muitos Saint-Simonianos, como os irmãos Pereire e Enfantin tiveram papel decisivo na administração económica da França da altura. (Sobre esta seita veja-se Sébastien Charléty, *Histoire du Saint-Simonisme (1825-1864)*, Genebra, 1964, pp. 7-26.

²⁷ Este tipo de associações foram experimentadas, ainda em vida de Fourier, em Conde-sur-Vesgre (1832) e outra mais tarde no Texas (Estados Unidos), acabando em malogros (Victor de Sá, *A crise do Liberalismo*, op. cit., p.115).

princípios do Estado e da Autoridade. Eltzbacher classificou as doutrinas anarquistas de Godwin e Stirner de anomistas, pois negam o direito, rejeitando-o em absoluto. Para Godwin o direito, em todos os tempos e em toda a parte, está em contradição com a felicidade da comunidade. Por seu lado, Stirner excomungou o direito porque sempre impediu a felicidade individual. Também o Estado foi considerado por estes dois anarquistas prejudicial à felicidade individual. Em sua substituição, na opinião de Godwin, surgiria uma vida social em que a lei, para o indivíduo, seria a felicidade geral, enquanto que para Stirner seria a felicidade individual. No que diz respeito à propriedade privada esta seria substituída por uma divisão de bens sem nenhuma relação jurídica e apenas baseada, para Godwin, nas prescrições que a felicidade geral ditava a cada indivíduo, e para Stirner, nas prescrições ditadas pela felicidade individual. Contemporâneo de Stirner, apesar de ter nascido e vivido num país diferente (em França) Proudhon denominou como “anarquistas” as suas doutrinas sobre o direito, o Estado e a propriedade, teorias desenvolvidas nas obras publicadas entre 1848 e 1851, em especial nas *Confissões de um revolucionário* (1849) e na *Ideia Geral da Revolução no Séc. XIX* (1851). Proudhon rejeitou a propriedade e o Estado de um modo absoluto, considerando este último como uma das relações jurídicas mais contrárias à Justiça²⁸. Para ele, a Justiça era a lei suprema que assentava no respeito pelo próximo

²⁸ Pierre Joseph Proudhon, (1809 – 1865) — Filósofo francês, filho de um tanoeiro e de uma cozinheira de Besançon, instruiu-se sozinho, trabalhou como tipógrafo e foi mesmo sócio de uma tipografia que faliu. Mais tarde foi guarda-livros, acabando por não ter uma vida folgada. Autor de obras como *Qu’ est-ce que la propriété ?* (1840), *Système des contradictions économiques ou la philosophie de la misère* (1846), e *Création de l’ordre* entre muitas outras. Exerceram maior influência em Portugal na segunda metade do Século XIX as suas seguintes obras: *Idée générale de la Révolution au XIXme Siècle* (1851), *Philosophie du progrès* (1852), *De la justice dans la Révolution et dans l’Eglise* (1858), *Du principe fédératif* (1863) e *Du principe de l’Art et de sa destination sociale* (1865). Precursor do socialismo científico, um dos criadores da economia política socialista e da sociologia moderna, teorizador do anarquismo mutualista, do sindicalismo revolucionário e do federalismo, Proudhon foi um dos mentores culturais do século XIX mais lidos pela Geração de Setenta. “De toda a parte – escrevia Eça – de Nápoles, da Suíça, da Grécia foi gente assistir às exéquias de Proudhon, o grande construidor da revolução – como uma festa da inteligência. Aqui, em Portugal nem sequer se sabe isso”. (in *Distrito de Évora*, n.º 11,

como ser humano que é. Citando Eltzbacher – ao referir-se a Proudhon – “ a justiça é o respeito, espontaneamente experimentado e reciprocamente assegurado, da dignidade humana, quaisquer que sejam as pessoas e circunstâncias em que se ache comprometida e seja qual for o risco a que a sua defesa nos exponha.”²⁹.

Contudo Proudhon não rejeita o direito pois este não entra em contradição com a justiça, rejeita sim, quase todas as normas legais, principalmente as leis do Estado. A sociedade deveria ser reconstruída, tendo como base a norma jurídica de um contrato, que deveria ser cumprido tendo em conta a justiça e a vontade geral dos homens. A sociedade seria legislada por um regime de contratos que substituiria o regime das leis, onde todo o cidadão faria o que quisesse participando na legislação e no governo, bem como na produção e circulação da riqueza. O cidadão seria rei. A propriedade privada era abolida, pois era considerada um roubo e, em sua substituição, eram criados grupos de produtores ligados pelos vínculos de uma estreita solidariedade sob um regime mutualista. A esta nova vida social, Proudhon denominou-a de anarquia e mais tarde de federação. Esta nova sociedade surgirá como um processo espontâneo, natural e necessário, cujo povo esclarecido acerca dos seus verdadeiros interesses, se aperceberá da inutilidade do Estado e da propriedade, manifestando uma vontade de mudança e de reforma.

Como disse Silva Mendes “o Anarquismo nasceu espontaneamente das condições económicas e políticas, do sentir e do pensar dos trabalhadores e daqueles que entenderam ser um dever da humanidade e da justiça propugnar pela implantação de um regime de sociedade em que todos possam mover-se livremente na coexistência

14/02/1867, in *Prosas esquecidas – II*, 1965). João Medina, *As Conferências do Casino e o Socialismo em Portugal*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1984, p.277.

²⁹ Dr. Eltzbacher, *O Anarquismo*, Lisboa, tradução de Agostinho Fortes, Typografia de Francisco Luiz Gonçalves, 1909, p.49.

social”³⁰. Historicamente, a sua origem remonta à época da Internacional, sociedade federativa de trabalhadores, fundada por Karl Marx. Pensadores como Marx, Engels³¹ e Lassalle³² foram dos primeiros socialistas na acepção científica do termo; por seu lado Proudhon, Bakounine e Kropotkine³³ terão sido os primeiros socialistas libertários.

Marx reuniu, em Saint-Martins’Hall, um grande “meeting” de operários de todas as nações. Foi o começo da *Internacional*, em 1864. A *Internacional* foi um movimento de organização operária, onde se debateram os mais importantes problemas económicos e políticos. Através de vários congressos celebrados, em Genebra (1866), em Lausanne, (1867), em Bruxelas, (1868) e em Balê (1869), a *Internacional* defendeu a ideia de criação de uma comunidade colectivista por via da revolução social. A *Internacional* só começou a fazer sentir, verdadeiramente, a sua influência, em 1867, através do auxílio que prestou às greves levadas a cabo pelo operariado, um pouco por toda a Europa, e mesmo fora dela. Foi o caso das greves dos mineiros belgas, no ano de 1869, e dos apelos à emancipação nacional da Irlanda como meio de libertação social do proletariado inglês³⁴. Houve jornais em França, Alemanha, Bélgica, Itália, Espanha, Portugal e por toda a América que fizeram eco da estreita ligação entre a *Internacional*

³⁰ Silva Mendes, *op. cit.*, p.7.

³¹ Friedrich Engels, (1820 – 1895), filósofo alemão e escritor socialista, interessou-se pela condição das classes operárias, publicando a obra *Condition of the Working Classe in England* (1845). Tornou-se membro secreto da liga comunista e, em conjunto com Marx publica o *Manifesto do Partido Comunista* (1847).

³² Ferdinand Lassalle, (1825 – 1864), socialista alemão, fundador do “Allegemeiner Deutscher Arbeiterverein” (1862), que mais tarde deu origem ao Partido Social Democrático Alemão.

³³ Petr Alekseevich Kropotkine, (1842 – 1921), aristocrata russo da casa real de Rurik, cientista e revolucionário. Na altura em que a luta ideológica entre Marx e Bakounine era mais acesa, Kropotkine assumiu o papel de divulgador do socialismo ocidental, propagandeando-o através de conferências clandestinas por toda a Rússia, facto que o levou ao exílio. Dos livros que publicou, destacam-se *A conquista do pão* (1892), *Memórias de um revolucionário* (originalmente publicado em França em 1885), e *Auxílio mutuo* (1902).

³⁴ Victor de Sá, *Movimento operário e sindicalismo em Portugal*, Porto, Cadernos da Revista Técnica do Trabalho, 1981, p.49.

e as lutas do movimento operário³⁵. No entanto, simultaneamente, é nos primeiros congressos da Internacional que começam a surgir as primeiras cisões em reacção ao socialismo autoritário. No 4º da Internacional, realizado em Bâle, a 5 de Setembro de 1869, assistiu-se a uma das fortes divergências entre duas facções. De um lado Marx, apologista de um socialismo autoritário, pretendendo que a Internacional centrasse a sua actuação no campo económico – salários e greve; do outro, encontrava-se Bakounine.

Verifica-se, assim, que o movimento anarquista surgiu logo nos primeiros congressos da Internacional, afirmando-se pela reacção ao socialismo autoritário. Aos poucos, as ideias de Bakounine foram-se impondo e, em 1877, a Internacional ficou definitivamente dissolvida. Foi reconstituída (2ª Internacional) em Paris em 1889. Devido aos seus projectos revolucionários, Bakounine abandonou a Escola de Artilharia de S. Petersburgo em 1835, percorreu diversos países da Europa, conviveu com Proudhon em Paris e, em 1868, foi membro da Associação Internacional dos Trabalhadores, fundando, pouco depois, a Aliança Internacional da Democracia Socialista com vista a espalhar, nas massas populares de todos os países, os verdadeiros ideais políticos, económicos, sociais e filosóficos, procurando atrair a atenção de homens inteligentes, enérgicos e com vontade de se dedicarem sinceramente aos ideais

³⁵ Em Portugal o grupo inicial que esteve na origem da criação da A.I.T. (Associação Internacional dos Trabalhadores) – Fontana, Nobre França, Tedeschi, entre outros –, fortemente marcado pelo espírito bakouniano, decidiu agremiar a classe operária em torno da Associação Fraternidade Operária (1872) e publicar um jornal, em português, que fosse o porta-voz da Internacional. Foi a revista *O Pensamento Social*, à qual está associado o nome de Antero de Quental, bem como muita da prosa socialista desse tempo. Anteriormente a 1871 não havia em Portugal um jornal verdadeiramente socialista, por isso a nova revista não foi propriamente um jornal operário, como o serão mais tarde *O Protesto* e *O Protesto Operário*, mas uma espécie de órgão de reflexão para os animadores da A.I.T. em Portugal. Para aprofundar o estudo da Internacional entre nós, lembramos o estudo de Carlos da Fonseca, *Integração e ruptura operária / Capitalismo – Associacionismo – Socialismo / 1836–1875*, Lisboa, Ed. Estampa, 1975 e, ainda, do mesmo autor *A origem da I Internacional em Lisboa*, Lisboa, Ed. Estampa, 1973.

defendidos pela Aliança³⁶. Bakounine denominou “ anarquista” a sua doutrina acerca do direito, do Estado e da propriedade, repudiando toda e qualquer legislação, toda e qualquer acção, resultante de um sufrágio universal, pois só poderia redundar em proveito de uma minoria dominante e exploradora. A humanidade evoluiria, tendo como sustentáculo uma lei do progresso que permitiria a passagem de um estado menos perfeito para um estado o mais perfeito possível. A história é encarada como uma caminhada, onde o ser humano, progressivamente, desenvolverá a sua libertação. É nesta evolução da humanidade que o Estado desaparecerá, assim como todo o direito positivo, existindo somente um tipo de direito que assentará em normas contratuais que deverão ser cumpridas dentro de uma sociedade livre. Esta liberdade será atingida quando todo o ser humano for reconhecido e considerado como tal por todos os outros seres humanos que o rodeiam. A liberdade não será, assim, um acto isolado, mas antes uma consciencialização de cada ser humano da sua própria liberdade perante si e perante toda a humanidade. Sendo assim, num processo de evolução, a sociedade do futuro, para Bakounine, será colectivista. A justiça humana assegurará que cada operário receba o produto integral do seu trabalho. No entanto, para que qualquer revolução nacional possa vencer deverá estender-se a todas as outras nações, destruindo de imediato o Estado e qualquer instituição. Nessa destruição, são consequências naturais e necessárias a bancarrota do Estado, a cessação do pagamento das dívidas particulares por intervenção do Estado, deixando a cada devedor o direito de as pagar se assim o entender; a cessação do pagamento de todos os impostos e a extinção de todas as contribuições, quer directas, quer indirectas; a dissolução do exército, magistratura,

³⁶ Alexandrovitch Bakounine, nasceu em Torpok, perto de Moscovo, em 1814, descendia de uma família russa aristocrática da raça dos Boiardos. Foi educado por professores franceses e frequentou a escola de Artilharia de S. Petersburgo. A sua vida de revolucionário começou em Paris em 1843. Morreu em 1876.

polícia e sacerdócio; a abolição da justiça oficial, a suspensão de tudo o que juridicamente se chamava direito e do exercício desse direito; confiscação de todos os capitais produtivos e instrumentos de trabalho em proveito das associações de trabalhadores que os deverão fazer produzir em prol do colectivo; a confiscação de todas as propriedades da Igreja e do Estado, assim como dos metais preciosos dos indivíduos, em proveito da aliança federativa de todas as associações operárias – a Comuna. Após a destruição, seguir-se-á a reorganização da sociedade, bastando para tal duas ou três centenas de revolucionários, amigos sinceros do povo que servirão de intermediários entre a ideia revolucionária e os interesses do povo. Na sua obra *Deus e o Estado*, escrita em 1871, Bakounine considerou que a liberdade e a dignidade do homem consistiam em não obedecer a nenhum outro homem: “a liberdade, a moralidade e a dignidade humanas, do homem, consistem precisamente em o homem praticar o bem, não porque lhe seja ordenado, mas sim porque ele o concebe, o quer e o ama”³⁷. A sociedade do futuro, resultante da evolução da humanidade, será uma sociedade colectivista, onde ficará assegurado, a cada operário, o produto integral do seu trabalho: “eu quero – disse - a organização da sociedade e da propriedade colectiva ou social, de baixo para cima, por meio da associação livre e não de cima para baixo por intermédio da autoridade”³⁸. Nas obras póstumas do célebre revolucionário russo Herzen³⁹ encontra-se o seguinte retrato de Bakounine: “A sua actividade, (...) a sua estatura elevada, o seu apetite, tudo isso assume nele proporções gigantescas e

³⁷ Dr. Eltzbacher, *op.cit.*, p.94.

³⁸ Idem, *Ibidem*, p.101.

³⁹ Aleksandr Ivanovich Herzen, (1812 – 1870), escritor e pensador russo, responsável pela fundação em Londres de publicações anti-czariatas e pela divulgação de ideias socialistas na Rússia.

ultrapassa em muito o que se vê nos outros homens. A sua figura é de um titã com cabeça de leão e juba soberbamente eriçada”⁴⁰.

Tal como Bakounine, foi de igual modo notável para o movimento anarquista do final do século XIX, o contributo de Kropotkine, cujas obras *Palavras de um Revoltado* (1885) e *Conquista do Pão* (1892) consolidam a sua doutrina, que ele próprio denominou anarquista. No tempo em que a luta entre Marx e Bakounine era mais acesa, Kropotkine interessou-se pelo movimento socialista ocidental e propagandeou-o na Rússia através de conferências clandestinas, divulgando a história da *Internacional*. Kropotkine pretendeu dar ao anarquismo uma nova orientação. Era defensor da expropriação universal pela força; logo, para ele, o anarquismo não se deveria limitar à propaganda teórica, mas sim a um movimento revolucionário que permitisse a realização da *Ideia*⁴¹; defendia, a abolição de todas as formas de governo, instalando-se um comunismo anarquista e a livre federação de grupos de produtores e consumidores. Haveria comunas, agrupamentos de iguais, cujos membros se coligariam por meio de contratos; desapareceria a propriedade privada que impedia o progresso da humanidade e uma existência feliz. A propriedade social seria uma consequência da evolução humana; assegurar-se-ia uma vida agradável para todos os indivíduos que cooperassem, até certo ponto, para a produção. Assim todos os que tivessem contribuído para a produção teriam, também, a sua parte na repartição. Todo este ideal anarquista só se obteria, contudo, por meio de uma revolução social que poderia decorrer por um período de três, quatro ou cinco anos e que não se restringiria somente, à Rússia mas também a toda a Europa. Esta tarefa, que prepararia os espíritos para a revolução, seria levada a cabo por sociedades secretas e por organizações revolucionárias. Para

⁴⁰ Silva Mendes, *op. cit.*, p.106.

⁴¹ Ideia Universal ou anarco-sindicalismo ou sindicalismo revolucionário. Edgar Rodrigues, *Os anarquistas e os sindicatos, Portugal 1911-1922*, Lisboa, Editora Sementeira, 1981, p.128.

demonstrar o despertar do espírito de revolta, Kropotkine narrou alguns dos acontecimentos que precederam a Revolução Francesa de 1789. “Milhares de panfletos – diz – dão a conhecer ao povo os vícios da corte; canções populares satirizam as cabeças coroadas, despertam o ódio contra a nobreza e o clero; afixam-se cartazes ameaçadores para o rei, a rainha e rendeiros gerais; queimam-se, em efígie a inimiga do povo (...) o povo sente aumentar-lhe a audácia e esses mesmos homens que, esmagados pela miséria se contentavam em suspirarem às ocultas, erguem agora a cabeça e marcham altivamente para a conquista de um futuro melhor”⁴². Kropotkine também considerou que o Estado desaparecerá a partir do momento em que a humanidade evoluir de uma existência menos feliz para a mais feliz possível. Neste grau de evolução haverá um tipo de direito que não o direito legal, mas sim um conjunto de normas jurídicas resultantes de uma vontade comum e da aceitação geral. A sociedade será formada por comunas constituídas por cidadãos unidos pelos mesmos interesses e que cumprirão e respeitarão os seus deveres estabelecidos em contrato. Esta relação jurídica é voluntária e terá a liberdade, como sustentáculo moral. Sendo assim, não haverá prisões nem castigos pelo incumprimento dos contratos, mas tão-somente como correctivo fraternal. No que diz respeito à propriedade privada, ela desaparecerá e dará lugar à propriedade social. Todas as riquezas acumuladas serão produto do trabalho de todos, distribuído a cada um, segundo as suas necessidades e as suas faculdades. Segundo Kropotkine, a evolução humana que se processará de uma existência menos feliz para uma existência mais feliz, será antecedida de uma revolução social, independentemente da vontade individual. Esta revolução social, preparada pelas sociedades secretas e pelas organizações revolucionárias, consistirá na tomada de

⁴² Dr. Eltzbacher, *op. cit.*, p.142.

posse, pelo povo, de toda a riqueza social e da abolição de todos os poderes. O objectivo desta revolução só será concretizado quando atingir todos os países da Europa. No que respeita à forma da organização económica da nova sociedade, Bakounine propôs uma distribuição da riqueza em função do trabalho de cada indivíduo, enquanto, para Kropotkine, a redistribuição será feita em função das necessidades de cada um. Por estas razões ter-se-á designado de colectivista, o anarquismo de Bakounine, e de comunista o de Kropotkine⁴³.

Por toda a Europa e Estados Unidos as ideias anarquistas foram-se disseminando, surgiram obras literárias, jornais, brochuras e publicações que propagandearam e defenderam a nova doutrina. Em Portugal o movimento anarquista desponta a partir do congresso anarquista de 1911. De norte a sul do país fervilhavam os grupos de propaganda anarquista, realizaram-se palestras e conferências, publicaram-se artigos, comentários, prospectos e jornais que veicularam todo um ideal libertário que tanto marcou os jovens portugueses da I República, nomeadamente a juventude universitária do Porto.

⁴³ Bakounine declarou-se socialista nos diversos congressos da Internacional ou da Liga da Paz e da Liberdade em que tomou parte. Segundo ele – “A liberdade sem o socialismo é o privilégio e a injustiça; o socialismo sem a liberdade é a escravidão e a brutalidade”. Excerto retirado da obra de Hamon, *Socialismo e Anarquismo*, Lisboa, Livraria Internacional, (s. d.), p.99.

CAPÍTULO III

1. O anarquismo em Portugal

1.1-Mutualismo, socialismo e primórdios do anarquismo

Em Portugal os primórdios de um associativismo operário parecem fixar-se nas Irmandades Religiosas, nas Confrarias e na Casa dos Vinte e Quatro⁴⁴. Os trabalhadores da época medieval associavam-se, voluntariamente, por afinidade de profissão, tendo como patrono um santo do calendário católico. Nestas associações de artífices, denominadas confrarias, onde predominava a solidariedade e a ajuda mútua, chegavam-se a fundar pequenos hospitais para assistência aos companheiros de profissão. Há notícias de que, na Idade Média, havia cinco hospitais mantidos por estas associações de artífices, de entre os quais se salientaram o de S. Crispim e S. Crispiano (dos Mecânicos) o de S. João Baptista da Confraria de N.^a Senhora da Silva (dos Palmeiros e Sapateiros) o de S. Tiago e St.^a Catarina e o dos Ferreiros de Lima⁴⁵. Mas se quisermos determinar uma data para o início do mutualismo organizado, em Portugal, teremos de remontar a 1297 e à cidade de Beja, onde, por determinação de uma Carta Régia de D. Dinis, se autorizou a criação de uma Confraria Laica de Beneficência, Socorro Mútuo e Piedade.

Todas estas confrarias de classes trabalhadoras sobreviviam à custa de contribuições dos próprios trabalhadores. No início, actuavam ao nível da solidariedade humana e não no campo das reivindicações económicas, já que o trabalho se processava de forma artesanal em oficinas familiares onde os aprendizes pagavam para ser ensinados. Com o tempo, o associativismo e corporativismo estendeu-se a todo o país, salientando-se a cidade do Porto, célebre pelos actos de rebeldia, manifestações de

⁴⁴ O mérito da fundação da Casa dos Vinte e Quatro coube ao Mestre de Avis (D. João I) que, em 1383, ordenou que vinte e quatro homens, dois de cada profissão intervissem como delegados dos mesteiros na Câmara de Lisboa. Regulou esta medida a Carta Régia de 01 de Abril de 1384.

⁴⁵ Edgar Rodrigues, *Breve História do Pensamento e da Lutas Sociais em Portugal*,... p.37.

protesto e suspensão do trabalho em forma de greves. Nos quatrocentos e cinquenta anos de existência da Casa dos Vinte e Quatro, em Lisboa, os vinte e quatro trabalhadores, impondo-se pelas suas qualidades profissionais, representaram o povo nas Cortes, chegando mesmo a ter direito de voto concedido por D. Manuel I, em 1499. A sete de Maio de 1834, o Duque de Bragança⁴⁶, extinguiu a Casa dos Vinte e Quatro⁴⁶. Entre 1850 e 1890, com a ajuda de muitos intelectuais do nosso país - como Antero de Quental, Oliveira Martins, Ramalho Ortigão, Eça de Queirós, Teófilo Braga e Guerra Junqueiro entre outros (muitos deles influenciados pelos ideais de Proudhon, Saint Simon, Owen e Fourier e pelos princípios da Associação Internacional dos Trabalhadores) começaram a escrever em defesa do proletariado português. Foi, neste contexto, que surgiu a chamada *Geração de 70* que em Lisboa, se constitui em *Cenáculo*, onde se analisou e criticou a sociedade portuguesa de então⁴⁷. Obras como *As origens do cristianismo* (de E. Renan), a *História da França* (de J. Michelet), os poemas de Victor Hugo e traduções francesas do pensamento filosófico de Hegel, fizeram despoletar sentimentos de confrontação entre o passado e o presente e uma nova mundividência, onde as ideias de evolução histórica, antropológica e biológica eram dominantes⁴⁸. Proudhon, que foi, em matéria social, o principal mentor de Antero, Eça e Oliveira Martins marcou, notoriamente, o projecto das *Conferências do Casino Lisbonense* que teve em vista a reforma da sociedade portuguesa. Todo o alcance das

⁴⁶ “A extinção das Corporações, e entre elas a da Casa dos Vinte e Quatro de Lisboa, inscreve-se, portanto nas necessidades próprias do liberalismo económico, na necessária libertação dos trabalhadores e da actividade industrial dos vínculos hierárquico-religiosos e, um pouco também, na luta contra a influência da igreja nos diversos aspectos e sectores do trabalho.” (in César Oliveira, *O Socialismo em Portugal 1850 – 1900*, ... p.113).

⁴⁷ “Era em casa do senhor Jayme Batalha Reis, que por sinal não andara em Coimbra, que essas reuniões se começaram fazendo por 1868. (...) Aí se reuniam constantemente, segundo afirma o senhor Batalha Reis no *In Memoriam*, em artigo sobre o Cenáculo, (...) Eça de Queiroz e Salomão Saragga que, fixe-se desde já, era até judeu. Numa dessas reuniões foi apresentado Antero de Quental que vinha dos Açores (...).” (António Salgado Júnior, *História das Conferências do Casino 1871*, Lisboa, Tipografia da Cooperativa Militar, pp. 11-12).

⁴⁸ João Medina, *As Conferências do Casino e o Socialismo em Portugal*, ... pp. 54-55.

Conferências do Casino será melhor compreendido tendo em conta que se atravessava na Europa um ano decisivo (1871): a queda do II Império Francês, a Guerra Franco-Prussiana, a Comuna de Paris e foi o ano em que a Associação Internacional dos Trabalhadores penetrou em Portugal através de Antero de Quental e de José Fontana (empregado da livraria Bertrand e participante activo, como organizador administrativo, das Conferências). Por toda a actividade despoletada pelas *Conferências do Casino*, o ministro do reino, António José de Ávila, proibiu o seu prosseguimento, encerrando, compulsivamente, as salas alugadas do Casino Lisbonense, através da Portaria de 26 de Junho de 1871 e acusando os seus mentores de intenções subversivas e de adeptos da Comuna de Paris⁴⁹. No *Diário Popular* de 27 de Junho de 1871 podia ler-se o seguinte: “Foram ontem proibidas por uma portaria do Ministério do Reino, as *Conferências Democráticas do Casino Lisbonense*”. Antero recomendava a leitura e o estudo de Proudhon aos frequentadores do *Cenáculo*. Aliás, quando se pronunciava sobre o federalismo e o apresentava como solução do problema político, combatendo a centralização do governo, era em Proudhon que se baseava. Como exemplo do espírito que presidiu às *Conferências*, transcrevemos alguns dos objectivos do programa que circulou por Lisboa, datado de 16 de Maio de 1871 e assinado por Adolfo Coelho (1847-1919), Antero de Quental (1842-1891), Augusto Seromenho (1834- 1878), Augusto Fuschini (1823- 1911), Eça de Queiroz (1845-1900), Germano Vieira Meireles, Guilherme de Azevedo (1830- 1882), Oliveira Martins (1845-1894), Manuel de Arriaga (1841-1917) e Salomão Saragga (? -1900): “Investigar como a sociedade é, e como ela deve ser; como as nações têm sido, e como as pode hoje fazer a liberdade, e,

⁴⁹ José Augusto França, reúne na obra *As Conferências do Casino no Parlamento*, Lisboa, Livros Horizonte, 1973, um conjunto de textos que mostram que as Conferências tiveram larga e prolongada repercussão nos meios políticos, constituindo um tema importante na tática parlamentar da oposição ao ministério do Marquês Ávila e Bolama.

por serem elas as formadoras do homem, estudar todas as ideias e todas as correntes do século. (...) Ligar Portugal com o movimento moderno, fazendo-o assim nutrir-se dos elementos vitais de que vive a humanidade civilizada. (...) Procurar adquirir a consciência dos factos que nos rodeiam na Europa. (...) Agitar na opinião pública as grandes questões da filosofia e da ciência moderna. (...) Estudar as condições de transformação política, económica e religiosa da sociedade portuguesa”⁵⁰. Das *Conferências do Casino*, salientaram-se as de Antero de Quental, a primeira das quais intitulada *O espírito das Conferências* (22-05-1971). Nela, Antero - consciente da movimentação que se operava em todas as sociedades da altura para a necessidade de uma renovação social - pretendeu alertar o espírito do povo português para essas grandes questões, proporcionando-lhes a discussão acerca da política, dos costumes, da moral, da literatura e da arte; na segunda conferência sobre as *Causas da decadência dos Povos Peninsulares* (27-05-1971), utilizou termos como “revolução”, “consciência livre”, “federação republicana” e “iniciativa do trabalho livre”, antevendo assim um novo mundo industrial e socialista que se vislumbrava já em algumas sociedades da época. Ao falar de revolução, Antero de Quental não se referia à guerra, mas sim à paz, à ordem, à verdadeira liberdade, pretendia sim, prevenir a insurreição⁵¹. Apresentou como causa da decadência peninsular o Catolicismo saído do Concílio de Trento, o absolutismo político e as conquistas, propondo que se opusesse a estes factores “ mortais”, a consciência livre, a federação republicana e a iniciativa do trabalho livre, concluindo com a seguinte frase: “ se o cristianismo foi a revolução do mundo antigo, a revolução não é mais do que o cristianismo do mundo moderno”⁵². Na semana seguinte, foi a vez de Augusto Soromenho (06-06-1871) dissertar sobre a literatura portuguesa

⁵⁰ António Salgado Júnior, *op. cit.*, pp.20-21.

⁵¹ Idem, *Ibidem*, pp. 28-37.

⁵² João Medina, *As Conferências do Casino e o Socialismo em Portugal*, ... pp.113-116.

contemporânea, que tratou com severidade. A propósito desta conferência de Soromenho podia ler-se no diário *O Partido Constituinte* (de 17 de Junho de 1871) elogios à sua fluência, lucidez, dedução e imaginação literária.⁵³ A conferência de Eça de Queirós versou, essencialmente, sobre a utilização da literatura como expressão da revolução. Adolfo Coelho – o mais jovem conferencista das *Conferências do Casino* e o que mais inquietou os poderes públicos - questionou o ensino em Portugal, desde o primário ao universitário, propondo a organização de um ensino, totalmente, científico baseado na separação da Igreja e do Estado, e defendendo o desenvolvimento pedagógico das Ciências Sociais, Históricas e Filosóficas. Fez, também, uma cerrada crítica às instituições pedagógicas portuguesas, acusando-as de desenvolver o verbalismo e a memorização nos seus educandos.

No ano em que decorreram as *Conferências do Casino*, e orientada no mesmo sentido de crítica da sociedade portuguesa, surgiu uma publicação mensal redigida por Eça de Queirós e Ramalho Ortigão – *As Farpas* – em que cada número referenciava, num estilo crítico e humorístico, os acontecimentos da sociedade. O artigo inicial, redigido por Eça, tratou o tema “O estado social de Portugal em 1871” (1871); nele, Eça, apresenta um panorama crítico da sociedade portuguesa, da sua vida política, religiosa, literária, etc. Após o início da carreira diplomática de Eça, foi Ramalho Ortigão quem garantiu a continuidade das *Farpas*, cuja publicação, com carácter irregular, se manteve até 1882⁵⁴. Por sua vez, Antero de Quental colaborou na imprensa republicana e sindicalista e publicou opúsculos de propaganda para as organizações operárias, tendo sido um dos organizadores da secção portuguesa da *Associação*

⁵³ António Salgado Júnior, *História das conferências do Casino*,... pp. 38-46.

⁵⁴ António José Saraiva, e Óscar Lopes, *História da Literatura Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 1975, p.901.

Internacional de Trabalhadores e acabando por concorrer às urnas como candidato socialista⁵⁵.

Os trabalhadores apoiados nestas e outras ideias emancipadoras associaram-se, instruindo-se em escolas que eles próprios foram fundando e dirigindo. Referimos uma das mais antigas associações de classe da última década do século XIX, a dos Cigarreiros que levou a cabo uma das maiores greves (em 1887), tendo como defensor o próprio Oliveira Martins (que, como grande parte dos intelectuais portugueses dos finais do século XIX, sofreu a influência do anarquismo proudhoniano). Pode, assim, afirmar-se que os ideais socialistas e as lutas sociais em Portugal tiveram o seu ponto de partida no socialismo proudhoniano⁵⁶. Bakounine, Kropotkine, Jean Grave, Elisée Reclus, Sebastien Faure, Errico Malatesta ou Ricardo Mella, foram autores familiares aos portugueses. Publicados e traduzidos, diversas vezes, em Portugal, todos eles são veiculadores de um discurso social de transformação das sociedades então existentes, referenciando um anarquismo popular, operário e revolucionário. Contudo, foi o anarquismo de Kropotkine⁵⁷ e Bakounine que marcou e influenciou, tanto intelectualmente, como socialmente, a acção do operariado português. Esta influência foi evidente no interior “do grande movimento social do operariado, tendo em vista uma redistribuição da riqueza e das condições materiais de vida, de sentido igualitário – isto é o socialismo”⁵⁸. De Bakounine, sabemos que algumas das suas ideias foram introduzidas, indirectamente, em Portugal, aquando da ida a Espanha de um dos seus

⁵⁵ Para aprofundar o estudo do pensamento e actuação política de Antero, pode consultar-se a obra de Victor de Sá, *Antero de Quental*, Braga, 1963.

⁵⁶ Edgar Rodrigues, *Breve História do Pensamento e das Lutas Sociais em Portugal*, ... p.58.

⁵⁷ Diversas obras de Kropotkine foram publicadas em Portugal. *A anarquia na evolução socialista* (1887), *A Conquista do pão*, (1895, 1910, e 1913), *Palavras de um revoltado*, (1904 e 1912), *O Auxílio mútuo*, (1906), *Em volta de uma vida*, (1907), *A grande revolução*, (1913), *A ciência moderna e a anarquia*, (1919), *Aos jovens*, (1896, 1922), *A moral anarquista*, (1901, 1919), *O salariedade* (1893, 1895, 1905), *O governo revolucionário* (1892, 1908 e 1920).

⁵⁸ João Freire, *Anarquistas e Operários*, Porto, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, 1992, p.306.

colaboradores, o italiano, Giuseppe Fanelli, em 1868, para divulgação do programa da futura secção espanhola da *Aliança da Democracia Socialista*, criada em 1869. Constavam desse programa cinco artigos que, de forma sintética, expunham, o pensamento bakouniano e que aqui se reproduzem: Foram eles: 1º- a abolição da propriedade privada e do direito de herança, sendo os meios de produção distribuídos pelas associações de trabalhadores agrícolas e industriais, no sentido de estabelecer a igualdade económica e social para todos; 2º - acesso à educação para as crianças de ambos os sexos; 3º- rejeição de todas as formas de estado, reduzindo-as a simples funções de administração pública; 4º- defesa de um espírito de solidariedade internacional e rejeição de um espírito de patriotismo e de rivalidade entre as nações; 5º - Defesa do ateísmo e abolição dos cultos⁵⁹. Para entender melhor a influência de Bakounine e Kropotkine em Portugal, passaremos a expor, sem entrar em grandes detalhes, algumas diferenças entre as suas doutrinas, que serviram, directamente, os interesses do espírito revolucionário português de então. Eltzbacher classificou-as de genéticas, já que a lei suprema de toda a acção humana é uma lei natural, lei esta que não diz o que se deverá fazer mas o que se fará⁶⁰. Assim, para Bakounine, a lei suprema de todas as acções humanas, é a lei da evolução da humanidade no sentido de uma existência menos perfeita para a existência a mais perfeita possível. O espírito colectivista do anarquismo de Bakounine serviu melhor os interesses políticos do sindicalismo revolucionário português e das associações de produtores⁶¹. Kropotkine,

⁵⁹ Idem, Ibidem, p.308.

⁶⁰ Dr. Eltzbacher, *op. cit.*, p.229.

⁶¹ Dado o interesse em se saber até que ponto Bakounine teve importância na formação do nosso socialismo dos anos 70, transcrevemos algumas passagens do *O Protesto*, nº 53, de Agosto de 1876, pp. 2-3, acerca da morte do fundador da Aliança da Democracia Socialista. “ Produziu funda impressão no seio das associações socialistas a notícia da morte deste revolucionário célebre. Grande número delas lastimaram a irreparável perda, enquanto outras menos avisadas, avivaram as questões que se ventilaram durante a vida de Bakounine. Sentimos profundamente este facto. Para nós, o fundador da Aliança da Democracia Socialista, não fez bem em lançar a divisão no seio da Grande Associação Internacional, mas

por sua vez, com a sua concepção de revolução social resultante de um processo histórico de encadeamento evolução – revolução, agradou mais às organizações especificamente anarquistas. Gozaram também de um certo prestígio e aceitação, entre os portugueses, Elisée Reclus e Augustin Hamon. O primeiro esteve em Portugal em 1886 e 1887⁶² e foi responsável pelo incentivo que deu à autonomização do movimento anarquista português relativamente à social – democracia. Das suas obras, foram editadas em Portugal, entre outras, *A anarquia e a igreja* (1907 e 1924) e *Ao meu irmão camponês* (1909 e 1913). Quanto a Hamon, autor francês, é célebre a sua obra *A Psicologia do militar profissional* publicada, pela primeira vez, em Portugal, em 1896, e cujo prefácio foi escrito pelo autor, propositadamente, para a edição portuguesa. Jornais como *A Batalha* publicaram, frequentemente, crónicas de Augustin Hamon sobre questões relevantes da actualidade de então (o socialismo e a guerra).

Toda esta influência kropotkiniana – então prevalecente - acabou por ter como posição dissonante a perspectiva do italiano Errico Malatesta, transmitida por Neno Vasco⁶³, que muito se empenhou na tradução e edição de textos do mestre italiano, publicados em brochuras, como *A Anarquia* (1895,1898 e 1913) e *Entre Camponeses* (1900,1910, 1913, 1915, 1917, 1918 e1922), sendo esta última, a obra mais vezes reeditada em Portugal, tendo chegado a tiragens de 10000 exemplares.

parece-nos que todos os esforços devem convergir a destruir este facto vergonhoso e não a fomentar novos ódios. (...) Mais à frente podia ler-se ainda (...) A federação portuguesa, que faz parte da maioria de Haia, e que aprovou inteiramente o proceder do seu delegado Lafargue, mais de uma vez tem pensado em propor uma conferência de delegados de todos os países, a fim de terminar a condenável divisão que existe no seio da Internacional. (...) Terminem pois a luta fratricida, companheiros e a campa que encerra o cadáver de Bakounine, encerre também as malquerenças que impensadamente suscitou aquele revolucionário. Tenhamos dele uma recordação carinhosa pelo muito que trabalhou, e abracemo-nos fraternalmente.” (João Medina, *As Conferências do Casino e o socialismo em Portugal*, ... pp 248 e 249).

⁶² Consultar o capítulo “Reclus em Portugal”, in *A evolução anarquista em Portugal*, J. M. Gonçalves Viana, colecção Documentos vivos da História de Portugal, Lisboa, Seara Nova, 1975 pp. 27 a 32.

⁶³ Neno Vasco, uma das figuras mais conhecidas do anarquismo português, que depois de uma estadia prolongada no Brasil, regressou em Abril de 1911 a Portugal, dedicando uma grande colaboração ao jornal *A Aurora* do Porto e à revista *A Sementeira* de Lisboa.

1.2- Manifestações anarco-sindicalistas em Portugal

Podemos dizer que a Comuna de Paris representou um marco notável no despertar das atenções, em Portugal, para as questões sociais.⁶⁴ Estas passam a sobrepor-se - especialmente no sector operário de tendência socialista - aos aspectos, meramente, políticos. Sendo assim, era imperioso promover a organização de sociedades de resistência. Em 1839, surgiu a Associação dos Artistas Lisbonenses, seguida por algumas associações de socorros mútuos, cujo principal objectivo era socorrer os velhos e os desempregados⁶⁵. Ao longo da história de Portugal surgiram associações de operários e trabalhadores e, simultaneamente, jornais e prospectos que pretendiam alertar o operariado para o valor do trabalho e, conseqüentemente, para os maus-tratos a que estavam submetidos. De entre outros, destacamos, com este objectivo, o jornal *O Eco dos Operários* que surgiu em 1850, dirigido pelos socialistas Sousa Brandão e Lopes de Mendonça, com a colaboração do operário Vieira da Silva que, anos antes (1843 a 1845), tentara organizar associações de classe com o fito de obter melhorias económicas. Em 1852, com a iniciativa dos socialistas, surgiu o Centro Promotor de Melhoramentos das Classes Laboriosas que durou até 1872. De 1853 até 1854 publicou-se um jornal com o nome do mesmo Centro. Muitas outras publicações surgiram, na década de 50, como porta vozes do novo ideário social do operariado português, como *A Federação* e o *Defensor do Trabalho* (Lisboa, 1854), *O Jornal dos Artistas* (Porto, 1854), e *O Defensor dos Artistas* (Coimbra, 1854). Em 1872, surge *O Pensamento Social*, de tendência libertária, no qual podia ler-se o seguinte, num excerto

⁶⁴ Para um maior aprofundamento propomos a obra de Ana Maria Alves, *Portugal e a Comuna de Paris*, Lisboa, Ed. Estampa, 1971, e ainda de César Oliveira, *A comuna de Paris e os socialistas portugueses*, Porto, Brasília Editora, 1971.

⁶⁵ Edgar Rodrigues, *Breve História do Pensamento e das Lutas Sociais em Portugal*, ... p.59.

de uma das suas publicações: “O tema de todas as lutas sociais é a propriedade. Os conquistadores apoderam-se da propriedade pela violência, a igreja pela astúcia, a burguesia pelas revoluções. A propriedade é o centro de todo o sistema social, a base da exploração do homem pelo homem, e a origem de toda a miséria. Tudo gravita à volta deste eixo”⁶⁶. Algum tempo depois, *O Protesto* (1876) realçava o valor das greves e incentivava os trabalhadores a utilizarem-nas na luta pela emancipação operária. É por volta dos fins da década de 80 do século XIX, que surgem as primeiras manifestações públicas, de rua, dos anarquistas. Tanto quanto nos foi possível apurar a primeira é de 1883 e foi promovida por um grupo de anarquistas, no Porto, influenciados pelas ideias de Bakounine. Por sua vez, em 1887 aparece, em Lisboa, o Grupo Comunista-Anarquista que se constituiu de forma independente dos partidos políticos, para difundir e agitar as suas teorias, preconizando a revolução como meio imprescindível para conseguir a emancipação da classe trabalhadora. Em 1888, aparece, no Porto, o primeiro jornal anarquista - a *Revolução Social* - dirigido por Gonçalves Viana, onde se podia ler na sua apresentação: “no futuro queremos o agrupamento livre dos indivíduos por afinidades, simpatias e tendências, aspirações e vontades; só assim será respeitada a liberdade e a vontade de cada indivíduo dentro do grupo, dos grupos dentro da Federação Universal dos grupos produtores e consumidores. Transformada a propriedade individual em comum, os produtores trabalharão naquele trabalho ou ramo de ciência par que mostrarem mais aptidões, cada um segundo as suas forças e consumindo segundo a suas necessidades”⁶⁷. A classe trabalhadora compreendeu depressa que, ao contrário dos socialistas, os anarquistas nada lhe pediam. Apelavam somente para a luta de classes sem interferência dos partidos políticos. Em 1890, A

⁶⁶ Edgar Rodrigues, *Breve História do Pensamento e das Lutas Sociais em Portugal*, ... p.61.

⁶⁷ Idem, *Ibidem*, p.87

República Social anunciou que o Congresso Operário do Monte Aventino, no Porto, reunira doze mil trabalhadores que votaram pela paralisação do trabalho no 1º de Maio, de acordo com a decisão tomada no Congresso de Paris. Em 1891, o grupo anarquista, *Onze de Novembro*, apelou para a criação de uma Federação Livre, com autonomia individual, colectiva e de solidariedade. Este apelo acabou por se traduzir na criação da Federação do Porto, em 31 de Janeiro, desse mesmo ano. Como reacção governamental a este influxo anarquista surgiu, a 13 de Fevereiro de 1896, uma lei que punia os anarquistas⁶⁸ e, em 1903, registou-se a primeira tentativa de greve geral em Portugal. Em 1908, reflectindo as linhas de pensamento da organização *União dos Trabalhadores*, surgiu, em Lisboa, o diário *A Greve* com a colaboração de socialistas e anarquistas e dirigido por Alexandre Vieira⁶⁹.

Antes da implantação da I República, os anarquistas portugueses dividiam-se em duas correntes: a dos puritanos e a dos intervencionistas. Os primeiros dedicavam-se à propaganda dos seus ideais revolucionários sem compromissos com outras forças públicas, enquanto os segundos ligaram-se aos republicanos, convencidos que estes permitiriam a divulgação das doutrinas libertárias e, conseqüentemente, chegariam mais rápido ao ideal de sociedade que preconizavam. Muitos acabaram por sacrificar tudo para ajudarem a implantação da I República; no entanto, uma vez esta proclamada, os republicanos esqueceram os compromissos estabelecidos, anteriormente, e não hesitaram em punir os anarquistas, prender operários sem culpa formada, maltratar e deportar sem julgamento aqueles que os tinham ajudado no passado. As greves sucederam-se, a questão social arrastou-se ao longo de várias gerações e de muitos governos, sem que se tomassem medidas que reduzissem, humanitariamente, a miséria

⁶⁸ Lei já citada no I Capítulo desta dissertação.

⁶⁹ Veja-se a obra de Alexandre Vieira, *Para a História do Sindicalismo em Portugal*, Lisboa, Edição Seara Nova, 2º Edição, 1974, pp. 37-40.

do proletariado. Em 1910/1911, a população portuguesa era de 5 960 056 habitantes; morriam 371 tuberculosos por cada 100 000 habitantes, o número de analfabetos em 1900 rondava os 78% da população. Entre 1820 e 1910, a indústria crescera cerca de 80%, distribuindo-se de forma desproporcional, favorecendo determinadas zonas do país em detrimento de outras. Os géneros de primeira necessidade tinham aumentos de 60 a 62,5%, e os salários aumentavam somente 30 a 35%. Os sucessivos governos foram incapazes de dar resposta aos anseios e às necessidades crescentes das populações mais desfavorecidas. Neste contexto as contestações e manifestações contra os governos republicanos foram inúmeras, gerando a solidariedade anarquista internacional⁷⁰. Em Janeiro de 1912, o jornal *A Aurora* do Porto publicou um artigo intitulado *Os Escravos Despertam*, em que os anarquistas manifestavam o seu apoio à greve efectuada pelos trabalhadores rurais. Atendendo a um pedido de solidariedade por parte destes, o proletariado português declarou uma greve geral em Lisboa, exigindo o cumprimento das tabelas salariais. Estas convulsões, embora merecendo um amplo apoio por parte das populações - principalmente nos meios urbanos - continuavam a suscitar uma grande repressão das autoridades e dos governos. Assim, enquanto por toda a Europa o direito à greve foi sendo reconhecido, em Portugal os grevistas continuavam a ser punidos. É na mesma linha deste espírito contestatário que

⁷⁰ Com a implantação da República a 5 de Outubro de 1910, foi nomeado um Governo Provisório presidido por Teófilo Braga. A 24 de Agosto de 1911 foi eleito Manuel de Arriaga para Presidente da República, tendo sido o seu governo deposto a 14 de Maio de 1915. Sucederam-se-lhe, de novo Teófilo Braga, até 15 de Outubro de 1915, data em que, por eleição, Bernardino Machado subiu ao poder. Este último, por sua vez, foi deposto em 8 de Dezembro de 1917 pela revolução chefiada por Sidónio Pais, o qual viria a ser assassinado a 14 de Dezembro de 1918. Com a Morte de Sidónio, subiu ao poder o Almirante Canto e Castro, a 16 de Dezembro de 1918, vindo a entregar o cargo, um ano mais tarde ao Dr. António José de Almeida. Este foi o único que terminou o seu mandato, sendo substituído por Manuel Teixeira Gomes a 11 de Dezembro de 1925. Nesse Ano tomou posse novamente Bernardino Machado, deposto em Maio de 1926, dando lugar ao “governo relâmpago” de Mendes Cabeçadas que apenas durou até 19 de Junho, altura em que o General Gomes da Costa assumiu o poder, instaurando uma Ditadura Militar que durou até 1933, embora chefiada pelo General Óscar Carmona a partir de 1928. (*História de Portugal*, direcção de Damião Peres, Portucalense Editora, Porto, 1954, Vol. VII e Suplemento).

se insere a acção da juventude libertária, traduzida na participação de Aurélio Quintanilha e Adriano Botelho nas comemorações do 1º de Maio de 1912 (uma vez que a partir desse ano esta comemoração deixa de ter o cariz tradicionalista que lhe era atribuído pelos reformistas, passando a representar uma data trágica e heróica da luta de classes à custa dos movimentos do proletariado). Esta alteração é referida por Pinto Quartim na revista *Terra Livre*⁷¹ ao escrever que “o dia Primeiro de Maio deve ser uma afirmação ativa do povo trabalhador sem violências e sem transigências; preparações parciais da grande luta libertadora”⁷². Por esta altura foram elaborados dois documentos no Rio de Janeiro, pelos anarquistas e anarco-sindicalistas, entregues a Bernardino Machado, ministro plenipotenciário de Portugal junto do Governo do Brasil, pouco antes de ser eleito Presidente da República Portuguesa⁷³; neles se podia ler: “sendo nós homens livres, independentes (...) não podemos deixar de nos sentir profundamente indignados contra as injustificáveis violências praticadas contra companheiros nossos, devido tão-somente a serem eles possuidores de magnânimos corações, de carácter

⁷¹ Na sequência da publicação do semanário *A Aurora*, do Porto, do *Germinal* de Setúbal, os anarquistas de Lisboa lançaram um jornal específico, *Terra Livre*, onde, num longo manifesto divulgativo se podia ler o seguinte: “Terra Livre será um jornal de actualidade, vigorosamente combativo. Mas o seu combate será feito por uma forma raciocinada e culta, (...). Ocupar-se-á de todos os assuntos do momento, de todos os factos da vida pública, de todos os casos de sensação, comentando-os conscientemente, fazendo-os passar pelo prisma das nossas ideias, analisando-os sob o nosso critério libertário, o que não quer dizer que desdenhará a parte doutrinária, portanto inserirá propaganda dos princípios da ampla filosofia socialista-libertária, tendo nela cabidas todas as tendências, todas as derivações resultantes da concepção anti-dogmática do ideal anarquista.” Lisboa, 10 de Janeiro de 1912. O semanário apareceu em Lisboa a 1 de Fevereiro de 1913. (Edgar Rodrigues, *Breve História do Pensamento e das Lutas Sociais em Portugal*, ... pp.147 e 148).

⁷² Revista *Terra Livre* (01 de Maio de 1913), Ano 1, n.º12, Lisboa.

⁷³ “Anarco-sindicalismo ou sindicalismo revolucionário – Ideia universal, que tem como ponto alto a solidariedade humana. É uma doutrina e um método de luta. Como doutrina, parte do elemento humano, célula componente da sociedade. Dentro deste prisma prevê, (...) a educação social, instrução e cultura até ao máximo da preparação artística, técnica e científica em ordem crescente-evolutiva, de forma que o indivíduo adquira todos os conhecimentos indispensáveis à boa formação física, psíquica, ambiental, sempre baseada na liberdade, na solidariedade e no apoio mútuo (...). Como método de luta pretende a anulação do estado, das leis e do capitalismo. Propõe-se liquidar através da acção directa, da auto-gestão consciente, os males da sociedade burguesa (...) até atingir o pleno desenvolvimento progressivo de justiça social e alcançar pelo trabalho colectivo a igualdade de direitos, de deveres, de bem-estar e atingir uma sociedade onde todos os seres humanos possam coexistir pacificamente, produzindo e usufruindo as riquezas naturais e do trabalho de todos e de cada um”. Edgar Rodrigues, *Os Anarquistas e os Sindicatos*, ... p.128 e 129.

impoluto e terem a coragem de demonstrar abertamente às classes trabalhadoras (...) que a causa do seu sofrimento é a conservação da hidra capitalista; indicando-lhes também a única maneira possível de melhorarem as suas condições económicas na sociedade contemporânea – a organização sindicalista”⁷⁴. Os anarquistas incentivaram, também, a abstenção à ida às urnas. Em vésperas de eleições, em 1906, no jornal *A Vida* podia ler-se o seguinte incitamento dirigido à população: “Se tivesses ideias não votavas. Não alienavas a tua vontade, não abdicavas da tua individualidade, não reconhecias a ninguém o direito de gerir os teus interesses. E o sufrágio, meu pobre amigo, é além do que já te dissemos, muito simplesmente isto: a alienação da vontade, a abdicação individual, o reconhecimento do poder arbitrário. Agora faz como entenderes”⁷⁵. Dentro desta técnica explicativa usada pelos anarquistas, pode referir-se a decisão tomada por Aurélio Quintanilha na *Conferência Anarquista do Sul*, em 1914, de imprimir e difundir as brochuras de Malatesta, *A Política Parlamentar no Movimento Socialista* e *Em tempo de eleições*.

A Primeira Guerra Mundial de 1914/1918, foi também objecto de crítica por parte dos anarquistas portugueses, levando-os a dividirem-se em duas facções. De um lado, encontrava-se Neno Vasco e os seus correligionários que se mantiveram, rigorosamente, fiéis aos postulados anti-guerreiros e anacionalistas, acabando por serem censurados pelos sectores menos radicais, representados, por exemplo, pelo jornal *Germinal*⁷⁶ e seus colaboradores - como Emílio Costa, Bernardo Sá e Augusto Machado, entre outros - que se encontravam no campo oposto, defendendo a

⁷⁴ Protesto da Federação Operária do Rio de Janeiro, publicado em *A Lanterna*, S. Paulo, Brasil, (26/07/1913).

⁷⁵ Excerto retirado da obra de João Freire, *Anarquistas e Operários*, Porto, Edições Afrontamento, 1992, p.323.

⁷⁶ Jornal *Aliadófilo* – aliado de guerra – fundado por Emílio Lima, com sede na Rua das Barrocas, no Bairro Alto em Lisboa.

legitimidade da participação portuguesa na guerra ao lado dos Aliados⁷⁷. A *União Operária Nacional* (U.O.N.) representante da esmagadora maioria do proletariado e anarquistas nacionais, participou, em 1915, no Congresso Mundial contra a Guerra, convocado pelo *Ateneu Sindicalista de Ferrol* (Espanha), tendo sido designados, como seus representantes, Mário Nogueira (pela primeira secção da U.O.N. de Lisboa) e Manuel Joaquim de Sousa (pela segunda secção do Porto); acompanharam-nos Serafim Cardoso Lucena, António Alves Pereira, Ernesto da Costa Cardoso e Aurélio Quintanilha, representando as Juventudes Socialistas⁷⁸. Apesar de proibido, o Congresso concretizou-se, clandestinamente e, entre outras coisas, nomeou-se um *Comité Permanente Contra a Guerra*. O jornal *A Aurora* - quinzenário anarquista português - foi o primeiro a erguer a voz contra a guerra, principalmente através dos artigos de Clemente Vieira dos Santos. Indiferente às vozes discordantes, o Governo português acabou por optar pelo envolvimento do país na guerra, atitude esta interpretada por Adolfo Lima e Severino de Carvalho, como servindo objectivos diferentes, consoante a perspectiva das classes dirigidas em geral, das classes dirigidas esclarecidas, ou das classes dirigentes. No primeiro caso - quanto à grande massa da classe dirigida - os objectivos da entrada na guerra seriam solidaristas e morais; no que respeita à classe dirigida esclarecida, os objectivos eram morais, económicos, colectivos e político-rationais; finalmente, na perspectiva dos dirigentes, a entrada na guerra justificou-se por questões políticas e económico-financeiras, oportunistas. Na realidade, durante o período de guerra, a Europa tornou-se um inferno, situação que se

⁷⁷ Sobre este assunto consulte-se a obra já referenciada de Alexandre Vieira, *Para a História do Sindicalismo em Portugal*, ... pp. 89-90.

⁷⁸ Aurélio Quintanilha sustentou vivas controvérsias acerca da declaração de guerra de Portugal à Alemanha, pelo facto foi retirado do seu lugar de Mestre da Universidade de Coimbra, assim como outros catedráticos (Pulido Valente, Rodrigues Lapa, Ferreira de Macedo, Bento Caraça e Fernando da Fonseca) pelo governante Oliveira Salazar.

reflectiu, agudamente, na vida do proletariado, levando-o a desencadear diversas greves, sofrendo por isso as maiores represálias; a população morria de fome, as perseguições aos operários e aos anarquistas eram frequentes - tendo-se mesmo intensificado - e estes preferiam abandonar o país a serem enviados para a morte nos campos de batalha franceses. Houve um episódio que patenteia o descontentamento que grassava entre a população face ao auxílio militar decretado pelo Governo aos Aliados: foi o golpe militar de cinco de Dezembro de 1917, organizado por Sidónio Pais com a ajuda do governo alemão e com a colaboração activa de políticos, intelectuais – entre eles Aurélio Quintanilha – e operários descontentes com o regime e com as perseguições da “Formiga Branca” (pólicia política criada por Afonso Costa)⁷⁹.

Em 1919 surgiu o jornal *A Batalha*, propriedade da União Operária Nacional, porta-voz da central operária portuguesa, tendo como director Alexandre Vieira e como principais colaboradores Raul Neves Dias, Pinto Quartim, Eduardo Freitas, Hilário Marques, Perfeito de Carvalho, José António de Almeida, Francisco Cristo e Joaquim Cardoso, todos eles vultos do anarquismo português. “*A Batalha*- como disse Edgar Rodrigues - fez escola. Ensinou e revelou dezenas e dezenas de jornalistas – operários, cultivou valores, foi um imenso alfobre de onde saíram os melhores militantes anarco-sindicalistas que existiram em Portugal”⁸⁰. Pela modernidade e ousadia manifestadas

⁷⁹ Sidónio Pais (1872- 1918) foi nomeado ministro de Portugal em Berlim, a 17 de Agosto de 1912, cargo que desempenhou até à declaração de guerra da Alemanha a 9 de Março de 1916. Durante a sua permanência em Berlim ter-se-á deslumbrado pela grandeza militar e pelo aparato das paradas e exibições marciais, assim como pela obediência e passividade do povo alemão perante os poderes do Estado. (...) Iniciado em 5 de Dezembro de 1917, o movimento revolucionário chefiado por Sidónio Pais triunfou no dia 8, tendo também contribuído para a vitória alguns graves erros cometidos pelo governo durante as primeiras horas da insurreição. Como consequência desta revolução foi publicada no Diário do Governo do dia 12 de Dezembro de 1917 a destituição do cargo de presidente da República Portuguesa o cidadão Bernardino Luís Machado Guimarães. De igual forma é publicada a constituição do novo governo saído da revolução, sendo Sidónio Pais nomeado presidente do Ministério e Ministro da Guerra e dos Negócios Estrangeiros. (“Pais, Sidónio”, in *Dicionário de História de Portugal*, direcção de Joel Serrão, Vol. IV, pp. 517-523).

⁸⁰ Edgar Rodrigues, *Os Anarquistas e os Sindicatos*, ... p.125.

nas suas formas gráficas, nos seus escritos, na sua qualidade literária, funcionou como um verdadeiro mito para toda uma geração de militantes operários e libertários, podendo mesmo afirmar-se que figurava entre os principais quotidianos de expansão nacional da época. *A Batalha* incentivou o proletariado português a sindicalizar-se; pode referir-se, a título de exemplo, que a primeira secção da U.O.N. contava, em 1914, com sessenta e um sindicatos inscritos e, em 1919, registava já cento e dezanove sindicatos. Nesta actividade doutrinal anarquista, também se destacou o semanário portuense *A Voz do Tanoeiro* (1901) mas que logo passou a denominar-se *Despertar* e que, até 1927, teve títulos como *A Vida*, *A Aurora* e *A Comuna*. Este, juntamente com o semanário *Germinal* de Setúbal, funcionava como porta-voz do movimento anarquista português⁸¹. Nos anos de 1920 e 1921, jornais como *A Voz do Operário*, *O Ferroviário*, *O Professor Primário*, entre outros, denunciavam e combatiam a exploração da burguesia industrial e a violência governamental. Foi por essa altura que a imprensa operária e anarquista abriu as suas páginas à juventude socialista, organismo de jovens que aspiravam pela liberdade, já que eram tão ou mais explorados que os adultos, pelas entidades governamentais. Frequentavam, clandestinamente, as redacções dos jornais *O Despertar* e *O Sindicalista* e, nestes encontros, apareciam, com assiduidade, Aurélio Quintanilha, Adriano Botelho⁸², Neno Vasco, Mário Costa, Augusto Machado e António José Ávila, intelectuais anarquistas, todos eles provenientes de um extracto social burguês.

A polícia combateu fortemente estes movimentos juvenis, que, contudo, iam resistindo e, em 1921, realizaram um congresso nacional onde foram debatidos e

⁸¹ João Freire, *Anarquistas e Operários*, ... p. 342.

⁸² Aurélio Quintanilha e Adriano Botelho, ambos chegados ao continente, provenientes de Angra do Heroísmo, com destino à Escola de Guerra, eram tratados como “tenentes anarquistas” pelos seus conterrâneos dos Açores.

aprovados temas como Educação e Propaganda; Ideologia da Juventude; Abstinência e Naturismo; Defesa Moral do Aprendizado e Organização e Caixa de Solidariedade.

CAPÍTULO IV

1. Traços marcantes da educação libertária em Portugal nos séculos XIX e XX

Após uma abordagem da implementação da doutrina anarquista e das repercussões desta, como doutrina social e política pelo mundo, e mais precisamente em Portugal, passaremos agora a analisá-la como um projecto educativo, que defende de alguma forma uma pedagogia anti-institucional. Factores como a emancipação do proletariado, o movimento libertador da mulher e a sua participação na vida política, através do sufrágio - e principalmente a rebelião da juventude contra a autoridade dos pais, da família, da Escola e do Estado - encontraram eco numa nova atitude pedagógica. A maioria dos pedagogos anarquistas dos finais do século XIX e inícios do século XX opuseram-se a uma escola pública, estatal e uniforme. Falemos um pouco de Kropotkine e dos seus conselhos para com o jovem professor, compilados numa das suas obras mais conhecidas – *Panfletos Revolucionários* (1977). Segundo ele, o professor ajudará a desenvolver o “gérmen da liberdade, o ódio contra os tiranos, e isto pesará contra o perpétuo sermão doméstico, avaliará o necessário respeito pelo cura, pelo rei, e por todo o sistema autoritário que refreiam os impulsos da liberdade e as inquietudes próprias da juventude”⁸³. Nesta missão, o professor deve ensinar o bem, difundir a “luz” por meio da instrução, libertar os alunos dos preconceitos do dia a dia, formar corações que odeiem a tirania desde a infância, assim como todos os verdugos e exploradores. É necessário acabar com a burguesia que paga mal aos professores e que os leva a intoxicar os cérebros das crianças com ideais de autoridade, religião e propriedade. Só com a eliminação de todo este sistema existente se poderá um dia educar a juventude no verdadeiro caminho da liberdade e numa saudável doutrina de

⁸³ Kropotkine, *Panfletos Revolucionários*, Tradução de José Alvarez Junco, Madrid, Editorial Ayuso, 1977. p.41.

igualdade, fraternidade e de liberdade⁸⁴. Em Espanha, Ferrer i Guardia criou um guia educativo revolucionário, institucionalizado num modelo de escola a que deu o nome de *La Escuela Moderna*, pois tinha a missão de formar cidadãos justos e livres de dogmatismos e preconceitos⁸⁵. O seu sistema de ensino era, essencialmente, racional, tendo como base as Ciências Naturais, combatendo, assim, os dogmas, os erros e a ignorância caracterizadores da sociedade de então⁸⁶. A Escola Moderna propunha-se combater todos os preconceitos que pusessem algum entrave à completa emancipação do ser humano. Para isso, ministrava um ensino humanitarista permitindo que a criança tomasse conhecimento das injustiças sociais, podendo assim, opor-se e combatê-las, abominar as guerras, a exploração do homem pelo homem, a escravidão da mulher, aprendendo a combater a ignorância, a maldade, o orgulho e outros males sociais que tanto perturbavam a humanidade. Apostava numa coeducação de raparigas e rapazes, (justificada pela História, pela Filosofia e pela própria Natureza), ricos e pobres, onde não haveria nem castigos nem prémios, e muito menos uma diferenciação provocada pela atribuição das classificações de aprovado ou não aprovado, já que não existia qualquer exame de avaliação⁸⁷. As crianças de ambos os sexos desenvolverão de igual forma a inteligência, permitindo que a mulher seja sempre a companheira do homem. A sociedade não devia considerar a mulher, inferior, como patenteava toda uma tradição

⁸⁴ Idem, *Ibidem*, p.41.

⁸⁵ Francisco Ferrer i Guardia nasceu em 1859 e morreu fuzilado em Barcelona em 1909. Pertencente a uma família de pequenos proprietários rurais ingressou muito jovem no Partido Republicano Federal e interveio na insurreição militar de Santa Coloma de Farnés, em 1886. Exilado para França regressou a Barcelona em 1901 e fundou a Escola Moderna, cujas tendências libertárias escandalizaram alguns meios sociais. A escola foi encerrada em 1906 e Ferrer voltou a exilar-se na Bélgica onde fundou a Liga Internacional para a Educação Racional da Infância. Meses depois do seu regresso a Barcelona, em 1909, foi denunciado como conspirador da “Semana Trágica” e condenado à morte. Pela sua execução desencadeou-se uma violenta campanha de protesto em Espanha e no Estrangeiro, propiciando a queda do governo presidido por Maura.

⁸⁶ Ferrer i Guardia, *La Escuela Moderna*, Madrid, Ediciones Jucar, 1976, p.38.

⁸⁷ Idem, *Ibidem*, p.48 e p.89.

cristã e ortodoxa, mas sim, alguém detentora de qualidades distintas, não havendo lugar para comparações entre entidades heterogêneas.

Também a literatura pedagógica do princípio do século XX é fértil em cerradas críticas à escola antiga. Adolphe Ferrière⁸⁸, pedagogo suíço e um dos promotores da Educação Nova⁸⁹, referiu-se às influências nefastas que a escola exerce sobre as crianças, utilizando diversos argumentos, entre eles o seguinte: “Queiram ler as obras em que se reuniram biografias de grandes homens: lá descobrirão que quase sempre, por um ou por outro motivo, eles se esquivaram outrora à escola”⁹⁰. Em 1899 fundou o *Bureau International des Écoles Nouvelles* com o objectivo de incrementar a proximidade e o auxílio mútuo entre as diversas Escolas Novas. Dirigiu o periódico que difundiu as ideias educativas deste movimento, *Pour l'ère Nouvelle*. No artigo nº 34 de Janeiro de 1928, define-se nestes termos o que é a Educação Nova: “A Educação Nova não é um método ou uma doutrina (...). O que distingue a Educação Nova é que, pela primeira vez, talvez, na história do mundo, ela coloca-se sobre o aspecto dinâmico fundamental da vida espiritual. Insiste, não sobre tal ou tal forma de crescimento, mas sobre o próprio crescimento”⁹¹. Numa reunião da Liga Internacional Pró-Educação, realizada, em Calais, em Agosto de 1921, e dirigida por Ferrière, foram aprovados os trinta princípios definidores de uma Instituição como Escola Nova. Qualquer escola que

⁸⁸ Adolphe Ferrière (1879-1960). Doutor em sociologia, professor de psicologia e de pedagogia no Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genève). Fundador do Bureau International des Écoles Nouvelles (1899). Com Pierre Bovet e Edouard Claparède criou o Instituto Jean – Jacques Rousseau (1912). Co-fundador da Liga Internacional para a Educação Nova no Congresso de Calais (1921): Redactor de *Pour l'ère Nouvelle*. Das suas publicações salientam-se: *Transformons l'École* (1920), *L'Autonomie des Écoliers* (1921), *L'École Active* (1922) e *Pratique de l'École Active* (1924). A tournée de Ferrière pela França, Bélgica e Holanda, realizada em Outubro e Novembro de 1924 vem noticiada no nº4 (31-32) da *Educação Social*, Lisboa (15 de Abril de 1925).

⁸⁹ Ver artigo *Tournée científico-pedagógico do Dr. Adolphe Ferrière* por Álvaro Viana de Lemos, in *Revista Social*, 1925, p.122.

⁹⁰ António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova, Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, Lisboa, Educa, 1995, p.31.

⁹¹ Adolphe Ferrière, *Pour l'ère Nouvelle*, in *Pedagogia Sociológica*, Lisboa, Vol. I, 1928, p.173.

pretendesse filiar-se neste movimento devia realizar, pelo menos, quinze dos trinta princípios adoptados. Curiosamente, é a sua visita a Portugal, em Novembro de 1930, que abriu caminho a uma reapreciação das teses da Educação Nova, conectadas até aí com uma feição laica e progressista. Começou-se a retirar algo de positivo desta corrente ao pretender entendê-la como algo praticado com espírito de sacrifício, uma verdadeira obra missionária, tal como o que se processava nos patronatos católicos e pelas escolas eclesiásticas. Verificou-se assim, que durante os anos trinta em Portugal, enquanto os educadores inovadores são perseguidos e marginalizados, assistiu-se, por outro lado, à edificação de uma pedagogia nacionalista com raízes solidificadas em ideias da Educação Nova. Ferrière propôs um internato familiar situado no campo, no qual a experiência pessoal da criança estaria na base não só da educação (através dos recursos aos trabalhos manuais), mas também da educação moral, graças à aplicação do sistema da autonomia dos educandos⁹². Na sua obra *Transformemos a escola* (1928), Ferrière apela aos pais, aos educadores, aos governantes, para a imensa tarefa necessária para modificar a escola. Segundo ele, o fim primordial de toda e qualquer educação é aumentar “a força espiritual e a capacidade de trabalho produtivo da criança e do adolescente”.⁹³ O papel da escola consistia em facilitar à criança uma total liberdade para exercer as suas actividades, podendo adquirir o maior número de experiências possíveis. Sendo assim, a capacidade da criança em vencer dificuldades práticas, tanto nas actividades directamente úteis à vida, como nos jogos e brinquedos, ia proporcionando um conhecimento ao mesmo tempo teórico e prático do mundo natural e social que a rodeava. Na obra referenciada, Ferrière, a título de exemplo,

⁹² António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova, Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*, ... p.32.

⁹³ Adolfo Ferrière, *Transformemos a escola*, Trad. de A. Viana de Lemos e J. Ferreira da Costa, Liv. Francesa e estrangeira Truchy – Leroy, Paris, 1928, p.206.

aponta como modelos de ensino as escolas de Montessori e Decroly, onde se consegue combinar a formação do indivíduo por si mesmo, segundo as suas faculdades, fazendo dele um agente activo da prosperidade social, económica e espiritual. Só estas escolas conseguem evitar cair na extrema uniformização dos programas e dos métodos, e na extrema fragmentação que suporia a absoluta individualização do ensino, pois seriam precisos tantos professores quantas as crianças.⁹⁴ O pedagogo suíço propõe um programa para o seu ideal de escola, adequado às diferentes idades dos estudantes: na “etapa ou período dos interesses disseminados, ou dos jogos - brinquedos”⁹⁵, (quatro, cinco ou seis anos), deve haver total liberdade nos direitos das crianças de forma a que elas não se prejudiquem a si nem aos outros. Na etapa dos “interesses imediatos ou idade das actividades do ser primitivo”⁹⁶, (sete, oito e nove anos), o método aplicável deve ser o de Montessori, já que permite à criança adquirir noções múltiplas através da educação dos órgãos dos sentidos. A criança, auxiliada pelo professor, resolve por si só os problemas apresentados sob a forma de jogos – brinquedos. Inicia-se nesta altura a tomada de consciência do relacionamento da criança consigo própria, com a família, com a escola, com a sociedade, com o mundo e com as forças da natureza. Nos momentos oportunos, os adultos responderão às questões das crianças resultantes da sua curiosidade, transformando estas ocasiões em lições colectivas. Numa terceira etapa, ou período “dos interesses especializados concretos, ou idade das monografias”⁹⁷, (dez, onze e doze anos), continuar-se-á com o programa que se iniciou nas etapas anteriores, introduzindo a realização de tarefas individuais, “como a preparação, investigação ou procura de documentação e classificação lógica de

⁹⁴ Idem, Ibidem, p.209.

⁹⁵ Idem, Ibidem, p.211.

⁹⁶ Idem, Ibidem.

⁹⁷ Idem, Ibidem, p.213.

documentos”⁹⁸. As visitas de estudo servirão de base para a investigação que deve contemplar três actividades: a observação, a associação do que se fez e a expressão (capacidade de elaborar um discurso oral e escrito). Nesta proposta de Ferrière, os alunos não têm manuais escolares a não ser os livros da biblioteca da escola. O caderno diário reunirá toda a informação recolhida e elaborada ao longo do ano, servindo de compêndio. De entre as diferentes disciplinas estudadas, as Ciências Naturais, a Geografia e a História distinguem-se pela forma como são ministrados os seus conteúdos. Atentamos um pouco neste processo de ensino, já que o vamos encontrar em Aurélio Quintanilha na sua obra *Educação de Hoje, Educação de Amanhã*. As Ciências Naturais são estudadas sob a forma de monografias ou estudos de certos animais, plantas ou minerais, em particular, tendo em conta o lugar que ocupam na natureza. A Geografia é aprendida sob a forma de relatos de viagens ou de excursões realizadas em pequenos grupos de doze ou quinze alunos, à região em que habitam. Por sua vez, a História, é estudada através de biografias, não de reis ou generais, mas de homens notáveis na História da Civilização. Na quarta etapa deste projecto escolar, “o período dos interesses abstractos simples ou idade do artifice”⁹⁹, (treze, catorze ou quinze anos), o aluno toma contacto com as diversas disciplinas da sua área curricular, desenvolvendo determinadas capacidades que o ajudarão a preparar-se para a especialização profissional. Por fim, no “período dos interesses abstractos complexos ou idade da preparação técnica”¹⁰⁰, (dezasseis, dezassete e dezoito anos), o ensino reduz-se a duas horas de cultura geral, sendo o resto do tempo dedicado à preparação profissional especializada, (profissões industriais, comerciais ou agrícolas, assim como futuros educadores, médicos, juristas, psicólogos e muitas outras). A prática da

⁹⁸Idem, Ibidem.

⁹⁹ Idem, Ibidem, p.216.

¹⁰⁰Idem, Ibidem, p.218.

educação física é constante ao longo destes anos assim como a educação moral e social. Esta não será ensinada de forma didáctica e teórica, mas resultará de conversas ocasionais sobre higiene, história e ciências naturais. Sob o ponto de vista político e confessional, as escolas serão neutras. A coeducação dos sexos será norma em todos os graus de ensino, assim como o ensino gratuito. Ferrière termina a sua obra apelando aos pais, aos governantes e aos professores que transformem a escola. Uma democracia deve privilegiar agentes preponderantes do progresso como a inteligência e a energia, competindo às escolas a formação de uma verdadeira elite espiritual capaz de trazer à sociedade paz, justiça de que tão necessitada está.¹⁰¹

Os trinta pontos que faziam parte do programa da Escola Nova foram publicados pela primeira vez na obra de Faria de Vasconcelos *Une école nouvelle en Belgique*, (1915). Em português surgiram em diversas revistas, nomeadamente na revista da Educação (nº1-2, Julho - Agosto de 1929)¹⁰². O programa mínimo da Educação Nova era difundido nos círculos pedagógicos, e agrupava-se em cinco ideias - chave. A primeira considerava a Escola Nova como um laboratório de pedagogia prática, funcionando em regime de internato, situada numa zona rural, proporcionava uma ambiência saudável devido à proximidade com a natureza; a segunda propunha um sistema de coeducação dos sexos, estimulando as relações sociais e a cooperação entre

¹⁰¹ Idem, Ibidem, pp.236-237.

¹⁰² António Faria de Vasconcelos (1880-1939) pedagogo português, conhecido internacionalmente, licenciado em Direito e doutorado em Ciências Sociais (Bruxelas). Assistente de Edouard Claparède e professor na Escola Normal Superior de Lisboa e na Universidade Nova de Bruxelas. Secretário do Bureau Internacional des Ecoles Nouvelles e Director da Escola Nova de Bierges-les-Wawre (Bélgica). Consultor técnico para a educação em Cuba (1917) e na Bolívia (1917-1920), onde foi director da Escola Normal de Sucre (La Paz). Responsável pelo Projecto da Reforma Camoesas (1923). Fundador e primeiro director do Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho (1925). Fundador da Liga de Educação Nacional (1908). Co-fundador da *Seara Nova* tendo pertencido ao chamado “ Grupo da Seara Nova”. Director da Revista Escolar e do Boletim do Instituto de Orientação Profissional. Algumas publicações: *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* (1910), *Une école nouvelle en Belgique* (1915), *Problemas Escolares* (1921), *A Inteligência - sua natureza e medição* (1934). Colaborou nos seguintes periódicos: *Educação Social*, *Educação Nova*, *Escola Moderna*, *Educação*, *A Escola Primária*, e *O Professor Primário*.

rapazes e raparigas; a terceira incentivava um ensino organizado a partir de métodos activos que desenvolvessem o gosto pelo trabalho e pela criatividade; a quarta promovia o desenvolvimento do espírito crítico, através da aplicação do método científico, conjugando a actividade pessoal da criança e os seus interesses espontâneos; por último, na quinta, vincava-se a ideia duma escola alicerçada no princípio da autonomia dos seus educandos. A formação da consciência moral e da razão prática, do aluno, devia desenvolver-se num ambiente onde imperasse um espírito crítico e livre¹⁰³. Assim, a expressão “Educação Nova” demarcava-se da antiga ou velha educação, quer pelos métodos utilizados, designados de métodos activos, baseados na descoberta e na invenção, quer pela novidade da relação pedagógica, centrada exclusivamente na acção da criança, quer pelos conteúdos direccionados para os interesses da criança.

Na maioria dos países europeus este tipo de Educação Nova dinamizou-se em escolas ou colégios privados.¹⁰⁴ Ao contrário, em Portugal, teve expressão, sobretudo nas escolas ligadas ao operariado e escolas da rede oficial de ensino, adquirindo uma dimensão significativa nas instituições de formação de professores. Foram inúmeros os manifestos publicados em diversos jornais sindicais do início do século XIX na tentativa de fundação de uma “escola livre de ensino integral”. A título de exemplo, podia ler-se no jornal *O Construtor*, nº33 de 1906 o seguinte: “ (...) As pessoas

¹⁰³ António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova, Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*, ... p.32.

¹⁰⁴ A criação das escolas experimentais de Hamburgo remonta aos finais de 1918. As três primeiras foram inauguradas na primavera de 1919, logo a seguir à revolução socialista alemã. O terreno era propício às experiências da pedagogia libertária. O carácter inovador destas escolas, manifestava-se pela abolição de todos os pormenores de organização considerados primordiais na escola tradicional. Wilhem Paulsen, conselheiro escolar da cidade de Berlim, descreve na sua obra *Die Überwindung der Schule* (A ultrapassagem da Escola), aquilo que constitui a essência da renovação escolar - as relações entre o pedagogo e os alunos. Jakob Robert Schmid, *O Mestre Camarada e a Pedagogia Libertária*, *op.cit.*, p.31. Em níveis de ensino diferenciado, destacam-se a escola de Maria Montessori em Itália, as escolas belgas de O. Decroly e de Faria de Vasconcelos, a escola alemã de Hermann Lietz, e a escola americana de John Dewey.

encarregadas do ensino quer literário quer prático não exercerão sobre as crianças nenhuma pressão de autoridade, sendo completamente repudiados os castigos corporais ou qualquer outro género de punição. Tanto nas aulas como nas oficinas de aprendizagem, adoptar-se-á o sistema moderno de ensino, despertando nas próprias crianças o desejo de aprenderem por si, não impondo uma lição ou tarefas determinadas e esperando sempre que o próprio espírito de curiosidade as leve a interrogar o professor, tornando assim, agradável e proveitosa cada lição”¹⁰⁵. Onze anos mais tarde no mesmo jornal, (nº219,1917), na secção “Vida Federal”, lia-se um artigo em que um professor era alvo de um inquérito por aplicar reguadas às crianças da sua escola, assumindo esta questão da punição física, um carácter quase de crime. Estes trechos constituem, exemplos claros do que se pensava e do que de facto se passava nas escolas sindicais. A crítica aberta à “caserna” e ao “verdugo” da escola oficial indicam-nos, relativamente às escolas sindicais, uma vertente, que sendo longínqua face ao ideário pedagógico libertário, se afasta no entanto da imagem que nos é dada das escolas oficiais¹⁰⁶. A diferença e originalidade destas escolas ligadas ao operariado português, manifestavam-se em torno de dois aspectos, por um lado apostava-se numa transmissão de matérias e conteúdos que, sendo similares aos do ensino oficial, seriam alvo de uma interpretação mais politizada e consentânea com as aspirações políticas do anarcosindicalismo; e por outro lado, a criação de um ambiente pedagógico que se reflectiria nas relações professor – aluno, através de aspectos como a valorização das opiniões da criança, e toda uma série de atitudes, que no seu conjunto traduziriam uma modificação

¹⁰⁵ Excerto retirado da obra de António Candeias, *Educar de outra forma - A escola oficina nº1 de Lisboa-1905-1930*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1994, p.165.

¹⁰⁶ No ano de 1904, no nº 25 do jornal sindical *O Metalúrgico*, podia ler-se o seguinte acerca das escolas do Estado: “... A escola de hoje mais se assemelha a uma caserna que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis. Todos os movimentos, todas as manifestações, são regradas, metódicas, sem se atender ao espírito da época: o professor, salvo, honrosas excepções, é o carrasco e o verdugo da criança...” Texto extraído da obra já referenciada de António Candeias, *op. cit.* p.165.

de ensinar e estar na escola. Esta concepção de escola procurava demarcar-se da imagem negativa que acompanhava as escolas do Estado, diferenciando-se pela criação de um ambiente em que se procurava que as crianças não se entediassem no seu percurso escolar, abolindo, por princípio, qualquer punição física. Para compreender melhor o pensamento operário no que diz respeito à educação e à política teremos que atentar, por um lado, a toda uma crítica social de cariz socialista nascida das condições específicas da Revolução Industrial, como já nos referimos anteriormente, e por outro, na reelaboração e utilização dos conceitos racionalistas dos séculos XVIII e XIX, levados a cabo pelos teóricos anarquistas que serviram de referência ao sindicalismo revolucionário e especificamente ao anarco-sindicalismo. Com efeito, no que respeita às ideias educativas, a utilização da palavra “racionalismo” é uma constante do discurso operário da altura. Num dos discursos operários sobre a educação, publicado no já referenciado jornal, “O Construtor” (nº137, 1916), podia ler-se o seguinte: “...o ensino racionalista encerra em si tudo o que é necessário para a educação moral do indivíduo, da família e das sociedades; (...) a missão de tais escolas deve ser tal que deixe, em todas as crianças, salutarens impressões e poderosos estímulos racionalistas para que as possa conduzir a maior grau de civilização que fará nascer nos seus alunos um ardente zelo no cumprimento do bem.” Mais à frente apelava-se à memória de Ferrer como incentivo ao exemplo, de forma a aniquilar a “reacção”¹⁰⁷. Da plêiade de intelectuais e pedagogos que se integraram neste processo de renovação pedagógica dos anos vinte, mencionaremos a título de exemplo, e sem qualquer ordem de precedências, Adolfo Lima, António Sérgio, o já referenciado Faria de Vasconcelos, Álvaro Viana de Lemos, Emílio Costa, Tomás da Fonseca, Adolfo Coelho, João de Barros, Aurélio Quintanilha,

¹⁰⁷ Referências retiradas da obra citada de António Candeias, ... p.170.

Arnaldo Brazão, Adelaide Cabete, entre muitos outros. E, dentro de toda esta concepção libertária sobre o ensino e a educação - cujo racionalismo vai desenvolver uma pedagogia popular assente em ideias laicas, combatendo qualquer influência religiosa nas escolas e introduzindo como critérios de conhecimento a observação e a experimentação - vamos encontrar uma escola única, que se diferenciou, quer pelo seu tempo de duração (1905-1930), quer pela sua intenção pedagógica – a escola Oficina nº1¹⁰⁸. Do corpo docente que foi fazendo da escola - não uma escola profissional de marcenaria, como ideia inicial, mas uma escola com uma concepção de ensino integral - destacaram-se nomes sonantes ligados ao anarco-sindicalismo português, como Adolfo Lima, Emílio Costa, José Carlos de Sousa (este último, contabilista e fundador do grupo anarquista “ *O Semeador*”, além de ter sido colaborador duma série de revistas e organizações de carácter libertário), Deolinda Quartim, professora de instrução primária casada com Pinto Quartim (fundador do jornal anarquista *Terra Livre*, e primeiro chefe de redacção de *A Batalha*) e, ainda, César Porto, assíduo colaborante do referido jornal. Há ainda a salientar a frequência do pessoal discente, já que as crianças eram filhas de pais libertários, como os casos de Anémona de Sousa, filha de Manuel Joaquim de Sousa, secretário geral da C.G.T., Moisés da Silva Ramos, Emídio Santana, os filhos de Neno Vasco, os filhos de Deolinda e Pinto Quartim, entre outros¹⁰⁹. No início, a Escola Oficina nº1 começou por querer formar bons operários, indivíduos dotados de uma boa formação técnica e humana, preparando-os,

¹⁰⁸ Álvaro Viana de Lemos (1881-1972) numa recolha efectuada sobre as escolas da Educação Nova elaborou um roteiro onde constavam as seguintes: Escola oficina nº1 em Lisboa, Escola Prática Comercial de Oliveirinha, Escola Comercial Raul Dória no Porto, Casa Pia de Lisboa, Colégio Militar, Escola Normal Primária de Benfca, Colégio – Liceu Figueirense, Colégio Moderno de Coimbra, Instituto Moderno do Porto, Instituto de Odivelas, Instituto dos Pupilos do Exército, Escola Agrícola de Coimbra e Ginásio Madeira no Funchal. (*O espírito da Educação Nova – Nota breve sobre o moderno movimento renovador na educação*. Coimbra, Tipografia Reis, 1929), in António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*, ... p. 35.

¹⁰⁹ António Candeias, *op.cit.*, p.183.

simultaneamente, para que se insurgissem contra as instituições da época, ou seja, contra a monarquia constitucional. Mais tarde, com a progressiva influência dos anarquistas, o ensino ministrado na escola assentou na formação de “seres humanos integrais”, dando ênfase à noção de liberdade e valorizando as normas e valores que as crianças desenvolvessem, por elas próprias¹¹⁰. Este modelo educativo da Escola Oficina nº1, apostou em aulas leccionadas no campo, uma das ideias chave do programa mínimo da Educação Nova, recorreu a laboratórios, colocando como metodologia básica, nas aquisições escolares, métodos que sublinhassem a importância das actividades de descoberta das próprias crianças. Proibiam-se os castigos físicos, as crianças estavam organizadas em associações com funções reais de gestão e coexistiam, em paz e concórdia, rapazes e raparigas, professores e alunos¹¹¹. Como refere António Candeias, a Escola Oficina nº1 representou um modelo e um laboratório pedagógico anarco-sindicalista através da aprovação de uma série de teses educativas no 1º Congresso Confederal – 4º Nacional da Confederação Geral dos Trabalhadores – decorrido em Santarém, no ano de 1925¹¹². Continuando a recorrer a António Candeias para exemplificar a experiência protagonizada pela Escola Oficina nº1 mencionemos os três aspectos caracterizadores da essência pedagógica dessa escola: foi um ensaio politicamente alternativo à escola de massas construída pelo Estado dos séculos XIX e XX; constituiu um momento de ruptura face às concepções e às práticas pedagógicas e educativas dominantes, e por último, prefigurou um modelo de escola que serviu de

¹¹⁰ Idem, Ibidem, p.5.

¹¹¹ Como fontes documentais de toda a prática quotidiana da Escola Oficina nº1, salientamos a revista *Educação Social*, publicada entre os anos de 1924 e 1927, dirigida por Adolfo Lima, assim como as revistas editadas pela própria escola de carácter pedagógico, como a revista *A educação*, editada durante o ano de 1913, e o *Boletim da Escola Oficina nº1*, editada durante o ano de 1918.

¹¹² António Candeias, *op. cit.*, p.29.

referência à ultrapassagem do modelo tradicional¹¹³. A partir de 1912, mercê da fama de que a escola gozava, foi reconhecida como uma instituição de utilidade pública, passando o Estado a financiar uma parte das suas despesas e, pela primeira vez, foi dada equivalência aos seus diplomas. A elaboração de um plano de estudos que tanto marcou esta escola, assim como a história das ideias e das práticas pedagógicas em Portugal, deve-se, essencialmente, a Adolfo Lima, que nela leccionou desde 1907 a 1914¹¹⁴. Adolfo Lima escreveu cerca de meia centena de trabalhos pedagógicos, em livros, revistas e jornais, podendo ler-se na obra *Pedagogia Sociológica* (s/d) as suas principais teses ou princípios gerais acerca da Pedagogia.¹¹⁵

¹¹³ Idem, *Ibidem*, p.571.

¹¹⁴ Adolfo Lima (1874-1943) desenvolveu um trabalho notável em relação à introdução de uma inovação educativa a nível oficial, durante a I República. Como anarquista esteve ligado ao Movimento Operário e a escolas e instituições de ensino “alternativas”, tais como a Escola Oficina n.º1 e os serviços educativos de A Voz do Operário. Foi professor do Liceu Pedro Nunes, em Lisboa, entre 1915 e 1918, de onde transitou para o cargo de Director da Escola Normal Primária, também de Lisboa. Abandonou este cargo em 1923, mantendo-se como professor desta instituição até 1933. As suas lições deram origem a duas das obras mais conhecidas, *Metodologia* e *Pedagogia Sociológica*. A primeira, obra pedagógica notável, em dois volumes, acolhida com grande entusiasmo por muitos pedagogos nacionais e estrangeiros. Adolfo Ferrière teceu-lhe rasgados elogios considerando-a como uma obra “rica, quase demasiadamente rica, com uma riqueza documental... notável e surpreendente”. Quando do aparecimento do 2º volume, publicado em 1932, Adolfo Ferrière escreveu no célebre “*Révue Internationale d’Education Nouvelle*”, as seguintes palavras: “Felizes alunos! Felizes professores! Nada mais terão a fazer do que rebuscar neste vasto jardim. A não ser que, muito fiéis, muito servis, muito preocupados com o pormenor, eles sejam simplesmente submergidos... Pobres alunos, então!” Esta crítica é sem dúvida, lisonjeira para Adolfo Lima e foi publicada numa revista, cujo corpo redactorial era constituído por eminentes cientistas e pedagogos, como Mlle. Hamaide, M. H. Piéron, Dr. O. Decroly, M. J. Piaget e Dr. H. Wallon. (Estas referências bibliográficas foram retiradas da obra de António Candeias, *op. cit.*, p. 731.) Dirigiu, ainda a revista “Educação Social” entre 1924 e 1927, revista que se apresentou nesse último ano como um órgão português da “Liga Internacional para a Educação Nova”. Tanto o aparecimento da Revista como a criação da Liga, tornaram-se suspeitos ao regime ditatorial, instaurado em 1926, acabando Adolfo Lima por vir a ser preso. Escreveu também para “A Batalha”. Em 1933 foi nomeado director da Biblioteca – Museu do Ensino Primário, anexa à Escola Normal. Entre 1936 e 1941 dedicou o seu trabalho à preparação da *Enciclopédia Pedagógica Progredior*, obra em fascículos da qual apenas se publicaram as entradas correspondentes às letras A, B e C.

Estas referências biográficas foram retiradas da já referenciada obra de António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova, Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*, ... pp. 45-64.

¹¹⁵ Adolfo Lima enumerou um conjunto de princípios orientadores da prática educativa, que davam corpo a uma tripla e complementar orientação pedagógica: Primeiro; “Educação de orientação positiva e sociológica - natureza sociável do ser humano”. Segundo; “Educação genética fundada na Psicopedagogia – natureza psicológica do ser humano”. Terceiro; “Educação funcional – utilização destas características naturais do ser humano”. Excerto retirado da obra de Adolfo Lima, *Pedagogia Sociológica*, (Princípios de Pedagogia e Plano de uma organização geral de Educação). Lisboa, I volume, Edição de Couto Martins, (s.d.), pág. 46 e seguintes.

A pedagogia e participação de Adolfo Lima no anarquismo resultaram de uma análise da situação em que a Europa e o mundo do seu tempo viviam, sendo na educação que as injustiças mais se faziam sentir, podendo, porém ser corrigidas através de uma “educação integral”. Na sua obra *Educação e Ensino* (1914) com o subtítulo *Educação Integral* pode-se ler o seguinte: “ (...) a Escola antiga, do mestre autoritário e rabugento, sem critério e orientação pedagógica foi e é considerada como uma instituição que deve desaparecer por prejudicial”.¹¹⁶ A este tipo de escola contrapõe uma nova Escola cujo método e processo de ensino incidirá numa “harmonia entre as forças fisiológicas e psicológicas da criança”.¹¹⁷ Mais adiante, na mencionada obra, Adolfo Lima salienta os principais defeitos da Escola tradicional, classificando-a de “artificial, inerte, alheia ao que se passa fora dela, não sabendo nada sobre a sociedade, sobre o mundo, sobre a vida em geral”.¹¹⁸ As crianças que terminam nela os seus estudos “saem completamente cegas sobre a mais rudimentar prática da vida”.¹¹⁹ Em sua substituição deverá surgir uma Escola que funcionará como um meio social experimental, reflexo da realidade, onde a criança se treinará a observar a vida e a sociedade para mais tarde nela se integrar. A tarefa do professor é educar, isto é, criar na criança um método de trabalho, uma orientação, uma consciência de tudo o que diz e faz, estimular-lhe o gosto pela actividade, desenvolver-lhe a vontade e a personalidade, ajudando-a assim a formar um carácter em que se harmonize a acção e o pensamento.¹²⁰ Para que a educação seja uma prática e não uma palavra, é necessário que a criança desenvolva as suas boas tendências, tendo, para isso, o professor o dever de ser minucioso com o que diz, com a opinião que emite, reflectir sobre cada acto que pratica

¹¹⁶ Adolfo Lima, *Educação e Ensino, Educação Integral*, Lisboa, Guimarães Editores, 1914, p.5.

¹¹⁷ Idem, Ibidem.

¹¹⁸ Idem Ibidem, p.6.

¹¹⁹ Idem, Ibidem.

¹²⁰ Idem, Ibidem, p.9.

e não se esquecer nunca do fim que tem a realizar.¹²¹ Ainda na mesma obra, Adolfo Lima afirma que a educação racional é um processo resultante de um conjunto de fenómenos sociológicos, um produto de vários factores, decorrente da psicologia colectiva, correspondente ao estado social para o qual a humanidade caminha, ou seja, é a emanção de uma concomitante mentalidade social filiada no desenvolvimento científico dos povos. Sendo assim, a escola racional e positiva corresponde à necessidade de um estado psico-colectivo em que o ser humano se encontra, detentor de uma consciência social e de uma mentalidade positiva e científica.¹²²

A Escola racional e integral tinha como princípio orientador formar seres humanos completos e íntegros, conhecedores dos seus direitos, isto é, tendo uma consciência integral, não sendo apenas máquinas eleitorais. Para vincar este ponto de vista, Adolfo Lima remete-nos para o conteúdo da Liga Internacional da Educação Racional da Infância, fundada por Francisco Ferrer, onde se afirmava que a educação devia assentar em bases científicas e racionais, afastando qualquer intervenção sobrenatural e autoritária, já que a educação era mais importante que a instrução, e que para além da formação da inteligência, do desenvolvimento do carácter se devia ter em conta a “cultura da vontade”.¹²³ Esta “cultura da vontade” refere-se à educação moral da criança, cujo mote principal é levar à prática a “grande lei natural da solidariedade”.¹²⁴ Assim, a Escola racional tal como a concebe Adolfo Lima, é essencialmente um método, um processo de ensino que estimulava na criança a investigação científica, ensinando-lhe só o que ela pode compreender dum modo claro e nítido, levando-a desta forma à descoberta da verdade científica. Neste tipo de ensino, o

¹²¹ Idem, Ibidem, p.11.

¹²² Idem, Ibidem, pp. 17 e 18.

¹²³ Idem, Ibidem, p.31.

¹²⁴ Idem, Ibidem.

professor limita-se a auxiliar o aluno na busca da verdade, ou seja, na luta pelo saber.¹²⁵ Contudo, este modelo só se tornará eficiente, na opinião de Adolfo Lima, quando a educação e instrução estiverem unicamente, na posse de professores isentos de qualquer tendência religiosa ou política, caso contrário, o ensino nunca será o que devia ser, tornando-se um impedimento ao progresso das novas instituições e seu aperfeiçoamento.¹²⁶ No posfácio da obra que temos vindo a referenciar, Adolfo Lima apresenta a sua definição de Educação Integral que passamos a citar: “por educação integral, entendemos o conjunto de processos que aproveita e aperfeiçoa todas as energias, actividades, aptidões e necessidades da criança. É o desenvolvimento e o aperfeiçoamento integral, harmónico e equilibrado de todas as forças do ser humano através da sua vida”.¹²⁷ Dentro desta linha de pensamento, no Plano de Estudos da Escola Oficina nº1, podia ler-se o seguinte: “ A Educação deve pois ser integral, isto é abranger todas as faculdades do homem – e fazer-se de uma maneira simultânea (...) não excluindo, no entanto, a supremacia da educação intelectual, por ser a que sempre orienta as outras”¹²⁸. Estes princípios foram levados à prática através do papel do educador que, como mero orientador, auxiliaria a criança a interessar-se pelo estudo, tirando o máximo proveito da lição. O professor não tomaria “ares de revelar ciência oculta”, mas falaria de coisas simples e conhecidas de todos, conseguindo que o aluno pergunte, indague, formule, critique e corrija a sua própria opinião, sem que o tempo da lição lhe pareça monótono e pouco atraente¹²⁹. Objectivos como estes eram referenciados em frases do género: “ (...) só assim se criam hábitos e métodos de

¹²⁵ Idem, Ibidem, p.32.

¹²⁶ Idem, Ibidem, p.56.

¹²⁷ Idem, Ibidem, p.133.

¹²⁸ Plano de Estudos para a Escola Oficina nº1, 1906-1907, apud António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos, ...* p.60.

¹²⁹ Plano de Estudos da Escola Oficina nº1 de 1906-1907, apud António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos, ...* p.61.

investigação, pensamento e raciocínio, e se adquire a confiança no trabalho próprio, indispensável à realização do mais simples fim. (...) O conhecimento das coisas e da vida, a independência e a vontade conduzem à ideia da responsabilidade dos actos próprios, à ideia do dever à coragem para a luta social e, do mesmo passo, aproximam os indivíduos, naturalmente sociáveis, tornando-os solidários...”¹³⁰. Uma outra novidade característica desta escola foi a introdução de um regime de coeducação. Tudo indica que, a partir de 1912, se começou a pensar, seriamente, em instituir na Escola Oficina nº1 o regime de coeducação¹³¹. Assim, no ano de 1913, dos 35 alunos admitidos, 10 são raparigas, e facto mais importante, destas 10, só 4 é que são admitidas como “alunas extraordinárias”, isto é, como alunas que pagavam os seus estudos. Com a entrada em vigor do regime de coeducação, a Direcção da Escola Oficina nº1, contratou uma professora, Camila de Carvalho, e aprovou o parecer sobre a forma de levar a cabo a dinamização de tal regime¹³². Do conteúdo do mencionado projecto, a professora conclui que a educação e ensino integral devia ser igual para ambos os sexos, e mesmo no que dizia respeito aos trabalhos manuais, estes deviam ser ministrados de igual forma para raparigas e rapazes; “O que se ensina a um sexo deve ensinar-se a outro”¹³³ - disse.

Também não podemos deixar de nos referir à figura de Álvaro Viana de Lemos que através de uma acção quotidiana de escrita, de divulgação, de correspondência e ligações internacionais, conseguiu difundir as ideias inovadoras da Educação Nova.¹³⁴

¹³⁰ Plano de Estudos da Escola Oficina nº1, apud António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*, ... p.61.

¹³¹ Há a referir que só a partir de 1919, através do Decreto nº 5787-A de 10 de Maio de 1919, a coeducação nas escolas é instaurada como lei.

¹³² António Candeias, *op. cit.*, p.380 e p.382.

¹³³ Idem, *Ibidem*, p.382.

¹³⁴ Álvaro Viana de Lemos (1881-1972), nasceu na Lousã, passou grande parte da sua vida em Coimbra foi um dos mais internacionais pedagogos portugueses da primeira metade do século XX. Nas suas frequentes viagens ao estrangeiro, (França, Inglaterra, Bélgica e Holanda em 1907, Alemanha em 1909,

A título de exemplo, salienta-se a sua participação em movimentos associativos de cariz sindical, como o Sindicato dos Professores Primários, a União do Professorado Primário, a Liga Nacional de Instrução, a Sociedade de Estudos Pedagógicos, a Associação de Professores de Portugal, a Internacional dos Trabalhadores do Ensino e muitos outros.¹³⁵ Por outro lado, a presença sistemática na imprensa pedagógica da época através de artigos curtos de intervenção e divulgação de toda uma dinâmica de inovação pedagógica, patenteia bem o professor empenhado e consciente da sua actividade no âmbito da Educação Nova.¹³⁶ Vale a pena, também, referirmos alguns aspectos do ideário pedagógico deste professor. Por um lado, a sua preocupação em apelar a todos os educadores e professores de todos os graus de ensino no sentido de renovarem o processo de ensino, tendo por base a ciência, a experiência e o bom senso, proclamando a supremacia do espírito e, pondo acima de tudo, o interesse das gerações futuras. A pedagogia da Educação Nova reclamava uma abordagem científica dos fenómenos educativos, fruto da expansão da Psicologia e da Sociologia, ciências de referência do processo educativo. Viana de Lemos acentuou a necessidade do professor ser, simultaneamente, um educador, já que a instrução sem a educação pouco vale. Por outro lado, o professor deverá ter uma intervenção social, participando activamente no

Espanha em 1912, Bélgica em 1924, participação em Congressos internacionais em Bruxelas em 1911 e 1924, suíça em 1927, e frequência de cursos de formação artística na Bélgica em 1908, 1909, 1913), nomeadamente como representante português na Internacional dos Trabalhadores do Ensino e na Liga Internacional Pró Educação Nova, Viana de Lemos estabeleceu relações de amizade e de colaboração com a plêiade de pedagogos europeus, entre os quais Adolphe Ferrère e Célestin Freinet. Exerceu a sua actividade de docente no Colégio Liceu Figueirense, no Instituto dos Pupilos do Exército, na Escola Normal Primária de Lisboa, na Escola Nacional de Agricultura de Coimbra, na Escola Normal Primária de Coimbra e Tutoria da Infância de Coimbra. António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos, (1923-1941), ...* p.65.

¹³⁵ Idem, *Ibidem*, p.70.

¹³⁶ Citam-se apenas algumas das publicações de Álvaro Viana de Lemos dos anos vinte: “O Académico Figueirense”, “Alvorada”, “Arquivo Pedagógico”, “Boletim da Associação de Professores de Portugal”, “Boletim da Liga de Instrução de Viana do Castelo”, “Boletim do Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho”, “Educação”, “Educação Nova”, “Educação Social”, “O Ensino do Povo”, “O Ensino Primário”, “Escola Açoriana”, “Escola Moderna”, “Escola Nova”, “A Escola Primária”, “A Escola Renovada”, “O Infantil Ilustrado”, “Liga Nacional de Instrução”, “Os Novos”, “O Professor Primário”, revista “Escolar” e “Seara Nova”. (António Nova e outros, *op. cit.*, p.71).

meio em que se encontre. Neste aspecto, Viana de Lemos foi exemplar, já que, ao participar em reuniões científicas, em congressos de professores ou em debates sobre o ensino normal, referiu sempre a importância da dimensão social e educativa do exercício da profissão docente. Legitimou - tal como Adolfo Lima - a difusão dos trabalhos manuais e de novas técnicas escolares (o cinema, a imprensa, o telefone sem fios) nas escolas. Pode-se ler na folha de rosto de uma das obras de Álvaro Viana de Lemos - *Trabalho manual escolar* (1929) - a seguinte citação de Adolfo Lima: “ Escola onde não há trabalhos manuais, música e uma associação escolar, pode dizer-se que não é Escola no sentido moderno do termo. Cada vez estou mais convencido de que só é digno do nome de educador aquele que ensina todos os conhecimentos da Escola Primária por meio de trabalhos manuais”.¹³⁷ Este pequeno texto foi frequentemente utilizado por Viana de Lemos para legitimar a importância dos trabalhos manuais no processo pedagógico. É interessante assinalar por um lado, a perspectiva social que subjazia na prática dos trabalhos manuais, considerados pelo professor Viana de Lemos, “ o maior nivelador de cultura e de concepções, absolutamente, necessário à acção equilibrada e utilitária que a sociedade moderna pede à escola inicial popular”.¹³⁸ Por outro lado, distinguiu o trabalho manual educativo como um meio, do trabalho manual profissional como um fim: o primeiro tem que ser ministrado de uma forma “consciente, racional, integral e progressiva”; o segundo é, em geral, um “trabalho puramente mecânico”.¹³⁹ Por último, os trabalhos manuais não devem ser uma mera disciplina curricular, mas antes uma atitude global presente no conjunto das

¹³⁷ Citação de Adolfo Lima, transcrita na folha de rosto de uma obra de Álvaro Viana de Lemos , *Trabalho Manual Escolar*, Coimbra, Tipografia Reis Gomes, 1929.

¹³⁸ Álvaro Viana de Lemos, *Trabalho Manual Escolar*, ... pp. 3-4.

¹³⁹ Idem, *Uma Semana de trabalhos manuais*, Coimbra, Casa Minerva, 1923, p.10.

práticas educativas.¹⁴⁰ Também é curioso registar a crítica efectuada por Viana de Lemos ao exagerado pormenor com que os programas são elaborados, retirando qualquer autonomia profissional e pedagógica aos professores. Cada educador - na opinião de Viana de Lemos - com preparação pedagógica e consciente da sua missão social deve fazer, ele próprio, o seu programa, dando-lhe uma certa maleabilidade, retirando-lhe a rigidez dos horários e permitindo que os alunos aprendam com entusiasmo e alegria, vendo no professor alguém que admiram e estimam.¹⁴¹ No princípio dos anos trinta, Viana de Lemos estreitou relações profissionais com Adolphe Ferrière e Célestin Freinet, que se revelaram, extremamente, solidários com o nosso pedagogo nos momentos mais críticos da sua vida profissional, inclusivamente oferecendo-lhe propostas de trabalho no estrangeiro, já que o regresso de uma concepção conservadora do ensino e da pedagogia levou ao afastamento, no sentido mais radical do termo, do espírito da Educação Nova das escolas portuguesas. Numa das cartas escritas por Álvaro Viana de Lemos a Adolphe Ferrière, em 1935, demonstra-nos o quão difícil se tornou a vida do pedagogo português, como se pode constatar pelo excerto que se reproduz: “ Infelizmente, a minha situação não parou de piorar, devido à crise de liberdade, de democracia e de bom senso, que o meu país atravessa. Está completamente dominado por um fascismo clerical. (...) Em resumo, dir-vos-ei que todos os inovadores educacionais estão mais ou menos marginalizados, uns exonerados oficialmente, outros objecto de todo o tipo de perseguições. (...) Ao longo de vários meses, a imprensa reaccionária conduziu uma campanha contra a minha escola. A censura autorizava todos os ataques e impedia qualquer defesa. O

¹⁴⁰ Idem, *Trabalho Manual Escolar*, ... p. 11.

¹⁴¹ Idem, *Linoleogravura*, Coimbra, Edição do autor, 1928, pp. 3-4.

nacionalismo exaltado viu no espírito inovador um perigoso internacionalismo, e imaginou que tudo era obra da Maçonaria e do comunismo.

Fui preso durante as férias de Verão de 1934, acusado de estar implicado num complot revolucionário. A minha casa foi revistada, todos os meus livros, papéis e cartas foram inspeccionados. (...) Nos primeiros meses de 1935 foi feito um inquérito à Escola Normal, tendo sido rigorosamente interrogados os alunos e todo o pessoal; uma das consequências é a extinção da escola dentro de dois anos, já não tendo sido aceites novos alunos este ano lectivo. Neste inquérito os alunos foram sistematicamente interrogados sobre as minhas ideias internacionalistas, revolucionárias e de cultura livre, devido à propaganda que eu fiz da Educação Nova e da educação física racional.”¹⁴² Álvaro Viana de Lemos foi atacado em diversos jornais, nomeadamente em *O Português Popular* em Junho de 1931, no *Correio de Coimbra* (Setembro a Outubro de 1923), no *Diário de Coimbra* (Julho a Agosto de 1934), campanha de tal forma marcante, que o poder político instaurou um inquérito à Escola Normal de Coimbra. Esta situação conduziu Viana de Lemos à prisão, nos últimos meses de 1934, levando-o a pedir a aposentação.¹⁴³ O processo de inquérito foi baseado em denúncias de antigos alunos e em supostas alegações produzidas por Viana de Lemos nas aulas. Nos manuscritos do pedagogo, que serviram de rascunho para o texto de defesa apresentado, oficialmente, diz o seguinte: “ Foi realmente imprudência da minha parte

¹⁴² António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nóvoa: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*, ... p.79.

¹⁴³ Pode ler-se o seguinte na acta da sessão ordinária do Conselho Escolar da Escola do Magistério Primário de Coimbra, de 7 de Outubro de 1934: “(O Director) comunica ainda ao Conselho que o professor Álvaro Viana de Lemos requereu a sua aposentação e, manifestamente comovido, procede à leitura duma carta que o professor Viana de Lemos dirigiu a sua Excelência para ser presente a todos os colegas. Por intermédio dela de todos se despede com enternecida saudade e daquela Escola à qual dera de todo o coração, a sua inteligência e o melhor da sua vida. Usando então da palavra o professor Bernardino da Fonseca Laje, e interpretando o sentir de toda a Escola, tem para o professor Viana de Lemos palavras de comovida saudade, pondo em destaque as suas qualidades de mestre e de colega leal”. Apud António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nóvoa: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*, ... p. 81.

julgar que podia, também em Portugal, aflorar, sem inconveniente de maior, assuntos considerados escabrosos pela moral tradicional, uma vez que os abeirara com seriedade e elevação. Como as minhas intenções eram boas nunca me passou pela ideia que os próprios alunos que, com tanto carinho e sinceridade tratava, fossem, os meus espiões e aleivosamente me fizessem perguntas com o firme propósito de obterem de mim respostas comprometedoras”.¹⁴⁴ Muitas foram as contestações contra o espírito da Educação Nova; a resposta do Estado Novo foi o encerramento das escolas – como as do Magistério Primário – que o partilhavam. Foi esta a atitude tomada pelo ministro Carneiro Pacheco, em 1936. De todo um processo de perseguição política, que contribuiu para afastar uma geração pedagógica da prática educativa, lembremos as palavras de João dos Santos que conheceu Álvaro Viana de Lemos, em Coimbra, no ano de 1931-32: “ Este homem foi (...) uma espécie de tutor a quem meu pai, seu correligionário de ideais republicanos e naturistas, me recomendou. Para além disso, ele foi também, para mim, o modelo de educador tolerante e o exemplo do verdadeiro pedagogo”.¹⁴⁵ Constatamos assim, que o esforço de implementação de uma nova pedagogia em Portugal, trouxe reveses e dissabores àqueles que a perfilhavam, sendo muitas vezes molestados e atraíçoados pelas entidades governamentais.

Ainda neste processo de renovação pedagógica dos anos vinte, atentemos, mais um pouco, em Faria de Vasconcelos. Na importância dada à introdução dos trabalhos manuais na escola, preconizada pelos precursores da pedagogia moderna, como Comenio, Locke, Rousseau, Basedow e Pestalozzi, Faria de Vasconcelos remete-nos,

¹⁴⁴ Notas manuscritas de Álvaro Viana de Lemos, que serviu de rascunho para o texto de defesa apresentado oficialmente : documento guardado no Espólio Álvaro Viana de Lemos, do Movimento da Escola Moderna, apud António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nóvoa: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*, ... p. 81.

¹⁴⁵ João dos Santos, *A caminho de uma utopia ... Um instituto da criança*. Lisboa, Livros Horizonte, 1982, p.20.

através da sua obra *Problemas Escolares* (1921), para as vantagens e fins dessa disciplina nos curricula escolares. Corroborando as ideias de Ferrière - que apresentou ao 1º Congresso Internacional de Pedologia, realizado em Bruxelas, as vantagens dos trabalhos manuais nas escolas - Vasconcelos considerou de real importância analisar as suas múltiplas e variadas finalidades apresentando, assim, os seus tópicos fundamentais. Em sua opinião, os trabalhos manuais satisfaziam por um lado a necessidade de movimento, aumentavam a força e a flexibilidade musculares, dando às energias físicas o seu destino natural, que consistia em adaptar o indivíduo ao meio e o meio ao indivíduo.¹⁴⁶ Por outro lado, os trabalhos manuais desenvolviam, também, a aplicação de uma diversidade de matérias de estudo, nomeadamente, sobre as propriedades da matéria e a sua transformação em objectos úteis, assim como, punham em acção e exercitavam determinadas faculdades intelectuais, acostumando os alunos a ver, a medir, a calcular com exactidão, estimulando a inteligência prática e a imaginação.¹⁴⁷ Há que referir também a preponderância dos trabalhos manuais na formação do carácter da criança ou do adolescente, assim como o seu valor social. A este propósito pode ler-se o seguinte: “ (...) Os alunos aprendem que o conhecimento e a prática dum ofício tem tanto valor como as teorias mais eloquentes, não consideram o operário como um ser inferior e a sua visão dos problemas sociais torna-se mais sã e mais equitativa”.¹⁴⁸ Verificamos, assim, que os trabalhos manuais são mais do que uma ocupação: são um “princípio de educação, são métodos de vida, centros activos de compreensão da matéria e dos processos naturais, pontos de partida para a direcção da

¹⁴⁶ Excerto retirado da obra de Faria de Vasconcelos, *Problemas Escolares*, Lisboa, Empresa de Publicidade Seara Nova, 1921, p.76.

¹⁴⁷ Idem, Ibidem, p.77.

¹⁴⁸ Idem, Ibidem, p.79.

criança, cuja educação e instrução deve resumir a marcha da humanidade no seu desenvolvimento histórico”.¹⁴⁹

Como aspectos essenciais, podemos assentar que as teorias libertárias da época a que nos reportamos, promoveram a liberdade na educação, combateram a estratificação social provocada pela dicotomia ensino clássico/ ensino profissional, de forma a construir uma sociedade onde se prevenissem as desigualdades relacionadas com a divisão técnica do trabalho e a divisão social. E, é este ideal libertário que vamos encontrar em Aurélio Quintanilha.

¹⁴⁹ Idem, *Ibidem*, p.97.

CAPÍTULO V

1. Aurélio Quintanilha: um ideal libertário na prática pedagógica

“ A 27 de Junho de 1987, como a chama de uma vela cujo pavio chega ao fim, extinguiu-se, serenamente, a vida que durante 95 anos e alguns meses animou o que foi o eminente professor e investigador, Aurélio Pereira da Silva Quintanilha”¹⁵⁰. É com este pequeno excerto retirado do Boletim da Sociedade Broteriana, que começaremos a expor a nossa investigação acerca do cientista e pedagogo português, de renome mundial, da primeira metade do século XIX (1892-1987). Distinguiu-se pelo seu activismo político, de pendor anarquista, e pelas suas opiniões pedagógicas, vincadamente influenciadas por Pestalozzi, Tolstoi, Kropotkine, Jean Grave, Malato, Dewey, Kerschensteiner e António Sérgio entre outros.¹⁵¹ Não tendo, propriamente, uma obra pedagógica (nem tinha, possivelmente, a intenção de a ter) orientou a sua prática lectiva por princípios e métodos que denotam, claramente, ideias libertárias. Dos registos ocasionais acerca da sua actividade lectiva e que são para nós preciosos documentos, salientamos a sua dissertação *Educação de Hoje, Educação de Amanhã* (1921) para o Exame de Estado da Escola Normal Superior de Coimbra (que frequentou durante dois anos), o seu discurso pronunciado na sessão inaugural da Universidade Livre de Coimbra em 5 de Fevereiro de 1925 e, a sua célebre conferência pronunciada no salão d`O Século, em 1933, que tantos dissabores lhe provocou.¹⁵²

Após a conclusão da Escola Primária em Angra do Heroísmo e do liceu em Ponta Delgada, Quintanilha veio para Lisboa, em Outubro de 1910, inscrevendo-se na

¹⁵⁰ Excerto retirado da Separata do *Boletim da Sociedade Broteriana*, escrito por Abílio Fernandes, vol. XL (2ª série) 7-35, Dezembro, 1987.

¹⁵¹ Aurélio Quintanilha, *Entrevista concedida a João Medina*, in *Clio*, Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa, vol.4, 1982, pp.121-129.

¹⁵² Sobre o contencioso gerado por esta conferência, veja-se a Acta da sessão de 6 de Maio de 1933, da Assembleia Geral da Universidade de Coimbra, publicada pelo Professor Manuel Augusto Rodrigues (in *A Universidade de Coimbra no Século XX*, Coimbra, Publicações do Arquivo da Universidade, 1988, pp.79-101).

Faculdade de Medicina de Lisboa onde foi discípulo de Celestino da Costa, Aníbal de Magalhães e de Mark Athias, professores com os quais aprendeu as técnicas de investigação no domínio da citologia e que fizeram despertar nele o gosto por esta ciência, levando-o a concluir a licenciatura em Ciências Histórico – Naturais, tendo durante os dois últimos anos do curso exercido as funções de 2º assistente de Botânica, cargo que a legislação vigente permitia que fosse desempenhado por alunos exemplares. No início do ano lectivo de 1919-20, transferiu-se para Coimbra, onde desempenhou o lugar de 1º assistente, encarregado da regência de Botânica Médica e dos trabalhos práticos de Botânica Geral e de Morfologia e Fisiologia dos Vegetais. Durante vários anos prosseguiu os seus trabalhos de investigação sobre a genética dos fungos, na área da Botânica, doutorando-se em 1926, em Ciências Histórico – Naturais, com a defesa da tese *Contribuição ao estudo dos Synchronium* e, no mesmo ano, concorreu ao magistério da Faculdade de Ciências, apresentando a dissertação - *O problema das plantas carnívoras – estudo citofisiológico da digestão no Drosophyllum lusitanicum*¹⁵³. Ascendendo, assim, por mérito próprio, ao lugar da docência universitária, considerou, contudo, não se encontrar ainda preparado para exercer tal cargo, já que segundo o seu modo de ver, um professor não devia ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim um criador de ciência capaz de escolher os seus colaboradores, avaliando as suas capacidades intelectuais e de trabalho e orientando-os na investigação¹⁵⁴. Como consequência deste zelo profissional, dedicou três anos, em

¹⁵³ “Contribuição ao estudo dos Synchronium”, *Boletim da Sociedade Broteriana*, série 2, 3, 1926, pp. 88-195; “O problema das plantas carnívoras – estudo citofisiológico da digestão no Drosophyllum lusitanicum”, *Boletim da Sociedade Broteriana*, série 2, 4, 1926, pp.44- 129.

¹⁵⁴ No depoimento concedido à revista *Vida Mundial*, (Lisboa) nº1585, de 24 de Outubro de 1969, Quintanilha refere o seguinte: “ Não concebo a missão do professor desligada da do investigador. O professor que não investiga limita-se a transmitir aos seus alunos aquilo que aprendeu nas suas leituras. Pode ser um brilhante expositor, mas o seu ensino há-de ser essencialmente teórico e livresco. Falta-lhe a experiência do trabalho de pesquisa, a única a que dá um critério seguro para distinguir, no que se lê o trigo do joio, os bons dos maus trabalhos”.

Berlim, a especializar-se em genética de Basidiomicetes (fungos). No ano lectivo de 1931-32, Quintanilha dedicou-se, entusiasticamente, ao seu mister de docente universitário, cargo que foi, abruptamente, interrompido a 13 de Maio de 1935, quando o governo do regime de Salazar fez sair o Decreto-lei nº25 317, mediante o qual demitiu e reformou, compulsivamente, figuras gradas no campo do professorado, da magistratura, do exército, da marinha e outros sectores do Estado. Apesar de todos os reveses da sua vida, Quintanilha nunca deixou de ser um trabalhador incansável, “um professor especial”, convivia muito com os estudantes, jogava futebol e basquetebol com eles e, por isso, era muito mal visto pela parte conservadora da Universidade. Era hostilizado pelos católicos porque não ia à missa, era casado, civilmente, e não tinha baptizado os filhos. Como militante sindicalista, representou, em 1915, as Juventudes Socialistas de Portugal e de Espanha num Congresso Pró-Paz, promovido em Ferrol (Espanha) pelas organizações operárias avançadas. De regresso a Portugal, Quintanilha realizou uma conferência no Porto e outras na Covilhã, Entroncamento e Viana do Castelo, tendo aqui, sido preso a mando do ex-anarquista Bourbon e Meneses, na altura administrador daquela cidade¹⁵⁵. No percurso das suas actividades políticas, até 1919, escreveu em diversos jornais operários, incluindo a *Terra Livre* e *A Batalha*; participou, fervorosamente, na tertúlia idealista e militante da propaganda revolucionária da chamada *Falange Democrática*, liderada por Sobral de Campos, da qual fizeram parte nomes como Pinto Quartim, Neno Vasco, Adolfo Lima, Emílio

¹⁵⁵ Alexandre Vieira, *Para a história do sindicalismo em Portugal*, Lisboa, (2ª edição), Seara Nova, 1974, pp. 89-90. Estiveram presentes no mencionado Congresso em Ferrol, Manuel Joaquim de Sousa e Mário Nogueira, representantes das 2ª e 1ª secções da U.O.N. Também na obra *O sindicalismo em Portugal* (3ª edição), Porto, Afrontamento, 1972, pp.103-104, Manuel Joaquim de Sousa, evoca o papel anti-militarista das Juventudes Sindicalistas e a sua participação no congresso pacifista de El Ferrol. Depois de dizer que as Juventudes Sindicalistas, embora voltadas originariamente para o trabalho cultural, eram essencialmente anti-militaristas e colocaram-se, com os anarquistas, no movimento contra a guerra de 14-18, prossegue lembrando que a presença portuguesa em Ferrol foi decidida pela U.O.N. A ideia partira do Ateneu Sindicalista de Ferrol, sendo então ali convocado um congresso internacional contra a guerra, devendo o mesmo realizar-se em Abril e Maio.

Costa, Alexandre Vieira, entre outros¹⁵⁶. Sustentou vivas controvérsias, em vários centros republicanos, contra a participação de Portugal na Guerra, no tempo em que Leote do Rego e António José de Almeida faziam propaganda patriótica, justificando o envolvimento do país no conflito europeu. Aurélio Quintanilha revelou sempre uma tenacidade e um voluntarismo prodigioso, uma criatividade à qual se rendiam os próprios adversários. Acérrimo defensor da liberdade, polarizou à volta dela o seu ideário pedagógico, reforçando a autonomia do sujeito e o seu aperfeiçoamento, através de outros princípios, como o da associação e da ajuda mútua, susceptíveis de corrigir a opressão do indivíduo pela sociedade e vice-versa. Revolucionou a educação dos jovens ao apresentar, na sua dissertação *Educação de hoje, Educação de Amanhã* (1921), o princípio da educação sexual nas escolas (tarefa essa, que competiria aos professores de Biologia). A tese foi discutida pelo professor Eusébio Tamagnini que a considerou imoral, propondo a sua reprovação. Contudo, o seu voto foi o único favorável a esta opção. O seu ideal libertário revelou-se, também, no discurso por ele pronunciado na sessão inaugural da Universidade Livre de Coimbra, em 5 de Fevereiro de 1925 e na polémica conferência feita no Salão d'O Século, em 1933, onde criticou os métodos de ensino usados na universidade portuguesa e que, no seu entender, seriam a causa fundamental do obscurantismo e da servidão intelectual e cívica em que se encontrava o país.¹⁵⁷ Aliás, como foi referido por Quintanilha na sua entrevista ao Diário de Notícias de 26 de Outubro de 1974, esse conflito com o Senado Universitário constituiu a origem longínqua do seu afastamento da Universidade. Apesar da

¹⁵⁶ Vitorino Nemésio, *Perfil de Aurélio Quintanilha*, in *Brotéria/ Série de Ciências Naturais* (Lisboa), nº3-4, vol.44 (71), 1975, p.183.

¹⁵⁷ Veja-se a Acta da sessão de 6 de Maio de 1933, da Assembleia-geral da Universidade de Coimbra, publicada pelo professor Manuel Augusto Rodrigues, in *A Universidade de Coimbra no século XX*, Coimbra, Publicações do Arquivo da Universidade, 1988, pp.79-101. E ainda, de Aurélio Quintanilha, *Educação de Hoje, Educação de Amanhã*, Coimbra, 1921, p.30. Veja-se, também, de Faria de Vasconcelos, *Bases para a solução dos problemas da educação nacional*, (1921-22), in *Seara Nova. Antologia*, vol. I, organização, prefácio e notas de Sotomayor Cardia, Lisboa, Seara Nova, 1971, p.297.

hostilidade política do Estado Novo, a Academia das Ciências de Lisboa concedeu-lhe o prémio Artur Malheiros, em 1943, pelo seu trabalho - *Doze Anos de Citologia e Genética dos Fungos* (1941). Ainda, nesse ano, através da proposta do seu amigo o professor António Câmara, director da Estação Agronómica Nacional, ao então Ministro das Colónias, Vieira Machado, foi convidado a organizar e dirigir, em Moçambique e Angola, os serviços de investigação científica e experimentação agrícola da Junta de Exportação do Algodão.¹⁵⁸ Em 1962 foi extinta a Junta do Algodão e criados, em sua substituição, os Institutos do Algodão de Angola e de Moçambique. Todos os funcionários passaram, automaticamente, para os novos institutos, ficando de fora Aurélio Quintanilha por já ser aposentado e ter atingido, nessa altura, os setenta anos. Mais tarde, o professor Marcelo Caetano, convidou-o a trabalhar na Universidade de Lourenço Marques (cargo que nunca ocupou, devido à oposição de Américo Tomás) mas a título gracioso, já que, como professor reformado, não podia auferir, cumulativamente, qualquer remuneração proveniente do erário público.¹⁵⁹

A revolução do 25 de Abril de 1974 veio permitir que se fizesse justiça ao professor e investigador que tinha sido perseguido pela ditadura salazarista. De regresso a Portugal, foi-lhe endereçado o convite, pelo presidente da Comissão de Gestão do Departamento de Botânica da Universidade de Coimbra, Professor Abílio Fernandes da Universidade de Coimbra, para proferir a sua Última Lição. O convite foi aceite e, no dia 4 de Novembro do mesmo ano, perante as presenças do Reitor da Universidade (Professor José Joaquim Teixeira Ribeiro) do Governador Civil (Professor Luís Mendonça de Albuquerque) do Presidente da Comissão Administrativa da Câmara Municipal de Coimbra, de muitos professores, investigadores e alunos, Aurélio

¹⁵⁸ Aurélio Quintanilha, "História da Genética em Portugal", in *Brotéria*, Lisboa, nº 3-4, Vol. 44 – (71), 1975, p.203.

¹⁵⁹ Entrevista concedida a João Medina, in *Clio*, Vol.4, 1982, p.128.

Quintanilha proferiu a sua última lição intitulada *Quatro gerações de cientistas na história do Instituto Botânico de Coimbra*.¹⁶⁰ Também a 11 de Novembro de 1974, num dos auditórios da Fundação Calouste Gulbenkian, a Sociedade Portuguesa de Genética prestou significativa homenagem a Quintanilha, primeiro sócio honorário dessa Sociedade. A 15 de Fevereiro de 1983, foi-lhe concedido o grau de Doutor Honoris Causa pela Faculdade de Ciências de Lisboa a fim de se consagrarem os altos méritos do professor e investigador, assinalando também o facto do cientista ter iniciado ali a sua carreira de docente. O governo português também o homenageou, concedendo-lhe, em 1972, o Grau de Oficial da Ordem Militar de Sant`Iago da Espada, e em 1987, a condecoração da Ordem da Liberdade, imposta pelo então Presidente da República, General Ramalho Eanes¹⁶¹. Na entrevista que concedeu ao professor João Medina, a 26 de Março de 1981, confessou-lhe que as ideias anarco-sindicalistas sempre persistiram dentro dele como perspectiva de um futuro longínquo, mas também estava convencido que, antes de se lá chegar, era necessário passar por uma revolução, como tinha sido a Revolução Russa de 1917; só assim, a vitória seria a dos verdadeiros revolucionários.¹⁶²

1.1 – A reforma do ensino e a contribuição dos professores

A educação, para os anarquistas, apesar de não ser o único agente responsável capaz de desencadear uma transformação social, era um dos meios mais eficazes na formação de consciências e vontades, capaz de actuar a dois níveis distintos: por um lado, estimulava e impulsionava o processo de mudança social; por outro lado, garantia

¹⁶⁰ A pedido do Professor Aurélio Quintanilha, os textos das palavras introdutórias e da lição foram publicados no nº 41 (1975) do *Anuário da Sociedade Broteriana*, pp.11-44.

¹⁶¹ Para um maior aprofundamento biográfico veja-se o artigo “Ao seu eminente sócio honorário Prof. Dr. Aurélio Pereira de Silva Quintanilha, na passagem do seu 70º aniversário”, publicado no *Boletim da Sociedade Broteriana*, escrito por Abílio Fernandes, Vol. XXXVI (2º série), Coimbra, 1962.

¹⁶² Entrevista concedida a João Medina, in *Clio*, 1982, p.129.

a conservação e preservação da nova ordem social. Este papel *sui generis* assumido pela educação, no movimento libertário, foi imposto pelas próprias características da doutrina anarquista, já que uma ordem social libertária não se manteria por meio do exercício da autoridade. Desta forma, não admira a importância dada pelos anarquistas às actividades educacionais. Esta ligação necessária entre a educação e o processo de mudança social, a passagem de um modelo educativo tradicional para um modelo educativo inovador - neste caso libertário - assim como os aspectos programáticos que reflectem uma tal mudança em articulação com o quotidiano educativo, é notória nos textos pedagógicos deixados por Aurélio Quintanilha. A necessidade de uma escola nova era o resultado da emergência de uma nova mentalidade social e do empenho de alguns que se preocupavam em ensinar às crianças a *Ideia*.¹⁶³ A influência anarquista em Aurélio Quintanilha, traduz-se na sua preocupação em formar seres humanos em que os aspectos relevantes da cultura intelectual acompanhem, de perto e em igualdade, os aspectos relevantes da cultura técnico - científica, tendo sempre em vista uma finalidade profissional. Espera-se, assim, que o resultado da educação forme pessoas que se insiram numa sociedade de mutações sociais, políticas e económicas, cujo lema seria o da liberdade. A proposta educacional protagonizada por Aurélio Quintanilha terá de ser entendida de três formas distintas: como uma experiência, politicamente, alternativa à escola de massas construída pelo aparelho do Estado dos séculos XIX e XX; como uma experiência, cujo domínio pedagógico representava, na altura, uma

¹⁶³ Este conceito reúne o que de essencial representa a educação integral para os anarquistas. Adolfo Lima na sua obra *Educação e Ensino*, aborda-o quando refere que “A educação racional, ou melhor positiva ou integral, é como todos os fenómenos sociológicos, um produto complexo de vários factores. Não é uma invenção, uma descoberta, é o resultante da psicologia colectiva, correspondente ao estado social para que caminhamos, é a emanção de uma concomitante mentalidade social e por conseguinte filia-se no desenvolvimento científico dos povos. Nasceu, pois das circunstâncias sociais e que os espíritos neófitos abraçaram na sua ânsia para o melhor. E onde essas circunstâncias actuaram, criaram essa necessidade, esse novo método surgiu, e foi, e é preconizado por aqueles que estão com o futuro, com a Ideia da verdade ensinada aos pequenitos”. Adolfo Lima, *Educação e Ensino*, Lisboa, Guimarães Editores, 1914, p.17.

forma diferente de fazer educação, quer no que diz respeito às suas bases teóricas mas, sobretudo, à sua aplicação, constituindo um modelo de ruptura face às concepções e às práticas pedagógicas e educativas dominantes; por último, como uma experiência pedagógica e educativa que prefigurava um modelo educativo escolar superador do modelo de escola tradicional. No prefácio à sua dissertação para o Exame de Estado da Escola Normal Superior de Coimbra, Quintanilha utilizando adjectivos que denunciam, claramente, a desilusão perante a realidade que o envolve, imagina a escola, como “um palácio encantado de um conto de fadas”, onde pudesse participar, através da sua actividade de professor, no desabrochar da *Ideia*.¹⁶⁴ A necessidade urgente de uma reforma no ensino foi também, por ele sugerida, na exposição apresentada aos leitores da *Seara Nova*, a 7 de Novembro de 1925, onde referiu o estado do ensino em Portugal e a alteração a que esse mesmo ensino se devia submeter¹⁶⁵. Nesse artigo defendeu que os serviços de educação pública em Portugal careciam de uma reforma de conjunto e que esta, também, devia incidir sobre uma nova forma de estar dos professores, ou seja, uma maneira diferente de se ser professor. Os professores encontravam-se num estado de isolamento, não se conheciam, não tinham uma vida cooperativa e, por conseguinte, não se interessavam o suficiente pelos problemas que, profissionalmente, lhes diziam respeito. A única classe de professores que, no seu entender, se encontrava organizada, se reunia em congressos e ventilava os assuntos profissionais, eram os do ensino primário. Contudo, esses professores não mantinham qualquer contacto com os restantes colegas dos diferentes graus de ensino, não havia uma harmonia nos métodos de trabalho utilizados e cada escola funcionava como se as outras não existissem. Como

¹⁶⁴ Aurélio Quintanilha, *Educação de Hoje, Educação de Amanhã*, Dissertação para o Exame de Estado da Escola Normal Superior de Coimbra, Coimbra, 1921, “Prefácio”.

¹⁶⁵ Idem, “Da reforma do ensino e da contribuição dos professores”, Revista *Seara Nova*, n.º59, Lisboa, 1925, pp. 205-206.

resultado de todo este processo, o único elo de ligação estabelecia-se através da inexecutabilidade do cumprimento do programa, já que, por um lado, os estudantes não tinham ainda o desenvolvimento intelectual pretendido para abarcar esse mesmo programa, e por outro, não possuíam os conhecimentos necessários para poderem seguir com proveito os seus estudos. Sendo assim, consciente de toda esta problemática, Aurélio Quintanilha considerou que um dos processos de resolver essa situação seria associar a instrução à educação, e ministrar os conteúdos programáticos susceptíveis de fazer desabrochar a individualidade do aluno como resultado das suas tendências ou aptidões, desenvolvendo-lhe o espírito de imaginação e as suas faculdades criadoras. O objectivo seria formar um ser humano livre, autónomo, independente e solidário, como forma de combater a estratificação social, nomeadamente na dupla ensino clássico/ensino profissional, evitando, assim, as desigualdades relacionadas com o tipo de relação que cada um mantinha com o aparelho produtivo. Constatamos, nestes objectivos educacionais, alguns princípios do ideal anarquista, como colocar a criança no centro do processo pedagógico - proposta iniciada por Rousseau e fundamento do ideal anarquista – desenvolver, ao máximo, as suas potencialidades, fazendo dela uma cidadã livre. Na opinião de Quintanilha, as escolas portuguesas dissociavam, deliberadamente, a instrução da educação, circunscrevendo a actividade lectiva ao ensino e à transmissão dos programas curriculares. Ora, para Aurélio Quintanilha, a instrução não devia estar desligada de uma educação moral, sendo esta de extrema relevância para a formação do carácter e de uma personalidade absolutamente livre. O objectivo do processo educativo seria conseguir que as crianças fossem donas da sua própria vida; contudo, isto só se conseguiria se se respeitasse o próprio desenvolvimento da criança. Notamos, nesta

proposta de Aurélio Quintanilha, a semelhança com a proposta de Jean Grave sobre a Educação Libertária, apresentada em Conferência a 12 de Fevereiro de 1900. A prática lectiva, segundo Grave, devia permitir que o aluno descobrisse as suas aptidões, desenvolvesse a inteligência e, ainda, - o que é mais difícil - formasse o carácter.¹⁶⁶ Recorrendo também a Charles Malato, constatamos como este pedagogo libertário distinguiu educação de instrução, entendendo por instrução a aprendizagem de conhecimentos úteis que, por mais áridos que fossem, implicavam sempre um método e um plano, enquanto que a educação consistia na assimilação dos costumes e hábitos sociais, tendo sempre, como pano de fundo, a liberdade.¹⁶⁷ Todo este processo pedagógico assentaria num tipo de sistema educativo que aboliria a autoridade repressiva e os castigos corporais. Neste pressuposto, Bakounine afirmava que as crianças se deviam submeter a uma disciplina que se atenuaria à medida do seu crescimento. Na adolescência a relação entre professores e alunos seria de amizade e não de autoridade (processo análogo ao da progressão social dos povos, submetidos, inicialmente, a um despotismo, do qual se vão, progressivamente, emancipando).¹⁶⁸ É interessante atentar, reforçando a ideia anteriormente apresentada, que todo este trabalho pedagógico veiculado pelo ideal libertário estava, também, expresso no *Plano de Estudos da Escola Oficina nº1* através de algumas frases que passamos a transcrever: “As faculdades do homem mantêm-se relacionadas de modo tão íntimo que raramente um acto é produto de uma só; (...) desta correlação e simultaneidade de funções, resulta necessariamente a simultaneidade da Educação nos aspectos em que é

¹⁶⁶ Jean Grave, *As teorias anarquistas*, Porto, Editores Almeida e Sá, 1909, pp.44-45.

¹⁶⁷ Malato, *Filosofia del anarquismo*, (s/d) Valência, F. Sempere y Cº Editores, pp.91-92.

¹⁶⁸ Idem, *Ibidem*, p.92.

de uso classificá-la: física, intelectual e moral”.¹⁶⁹ Logo, para que se cumprissem os objectivos de uma educação integral, que abrangesse todas as faculdades do ser humano de forma simultânea, Aurélio Quintanilha considerava que os professores das escolas de ensino médio deviam estabelecer convívios uns com os outros, através de conferências regionais, de visitas às escolas, de congressos corporativos e de exposições de trabalhos, com o intuito de melhorarem a sua prática lectiva e inteirarem-se da vida e dos problemas que os alunos pudessem ter, indo assim, de encontro à personalidade de cada um e ajudando-os a formarem-se como futuros cidadãos. A par destas tarefas, deviam ministrar os conhecimentos científicos de uma forma leve, como se contassem uma história ou novela, adequando a linguagem à criança. Este método ia de encontro à proposta pedagógica de Pestalozzi. Para este pedagogo, o ensino devia ser ministrado através de histórias sobre temas interessantes que permitissem ao aluno elaborar composições literárias, exercitando, assim a língua materna. Quintanilha foi mais longe, ao preconizar um ensino atractivo e que dispusesse bem os estudantes. Se necessário fosse, os professores deviam, ainda, recorrer “aos diapositivos, às projecções luminosas e exibição de estampas bonitas”. O cinema também podia ser um auxílio preciosíssimo na escola, já que permitia uma observação quase ao vivo, da forma, dos hábitos e do modo de vida dos animais e das espécies exóticas no seu habitat. Este método criaria, no aluno, hábitos de observação e comparação e tornaria o estudo mais agradável.¹⁷⁰ Por outro lado, as universidades e os institutos superiores de investigação científica poderiam intervir, directamente, junto das escolas, ajudando-as no sentido de se modernizarem em relação aos processos de ensino – aprendizagem, organizando conferências e acções de esclarecimento sobre a moderna bibliografia científica e, em

¹⁶⁹ Plano de Estudos para a Oficina nº1, 1906-1907, pp.3-4, (excerto retirado da obra de António Nóvoa e outros, *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos, op. cit.* p.60).

¹⁷⁰ Aurélio Quintanilha, *Educação de Hoje, Educação de Amanhã, ...* pp.13 – 15.

particular, a que se refere à didáctica das ciências da natureza, facultando-lhes, até, os materiais necessários para a prática pedagógica. Na perspectiva de Quintanilha, se houvesse um verdadeiro empenho da parte dos professores do ensino superior, em poucos anos conseguir-se-ia, sem a intervenção do Estado, uma benéfica reforma do ensino¹⁷¹. Notamos como era de absoluta importância, para este pedagogo, a recriação de um novo modelo educativo. Era preciso romper com a forma como o ensino em geral, se organizava, ou seja, era preciso criar espaços educativos que proporcionassem um contacto individualizado e afectivo entre professores e alunos, preparando estes últimos para fazerem parte de uma sociedade civil constituída por pessoas autónomas, ciosas dos seus direitos e conscientes dos seus deveres, e onde o conceito de liberdade fosse algo, progressivamente, aceite e, essencialmente, efectivo. Este descontentamento face a uma educação tradicional e a necessidade de uma reforma no mundo escolar também é notória no percurso pedagógico de António Sérgio. No prefácio à obra de Ferrière, *Transformemos a escola* (1928), Sérgio refere-se aos “dois grandes objectivos da escola do futuro: um deles, a anulação progressiva dos antagonismos sociais, e a instauração da sociedade justa, pela Escola Única do Trabalho; o outro, a realização da liberdade na vida da gente adulta, pela educação das crianças num regime de liberdade.”¹⁷² Neste rumo de pensamento, também Ferrière foi um defensor destes dois objectivos da Educação Nova na Europa, como desenvolveremos mais à frente. Assim, tal como Quintanilha apela aos professores para a necessidade urgente de uma viragem no ensino, Sérgio apela aos alunos das Escolas Normais, aos companheiros e colegas

¹⁷¹ Quintanilha termina o opúsculo com as seguintes palavras. “ Saíamos da sebastiânica atitude em que temos vivido e não esperemos pela reforma do Estado - Messia. Façamos já, por nossas mãos, aquilo de que nos sentimos capazes.” (Aurélio Quintanilha, “Da reforma do ensino e da contribuição dos professores”, Lisboa, in Revista *Seara Nova*, nº59, 1925, p. 206).

¹⁷² António Sérgio, “Prefácio” à obra de Ferrière *Transformemos a Escola*, Paris, Ed.TruchY-Leroy, 1928.

que se esforcem no sentido de obter actos profundos e decisivos a favor de uma reforma pedagógica. No entanto, não bastava considerar imperiosa uma renovação nos métodos e processos de educar, era necessário conseguir essa alteração. Para António Sérgio, essas alterações apresentavam vários obstáculos. Tinha consciência das dificuldades de tamanha iniciativa revolucionária, por isso propunha um ensino de qualidade e não de quantidade. Não se devia querer ensinar o maior número possível de crianças; isso teria, como resultado, serem mal educadas (o que era tão mau ou pior do que não dar educação nenhuma). Devia-se, sim educar, muitíssimo bem, um pequeno núcleo de crianças, de tal modo que se tornassem, “um foco intenso de educação para as pessoas que vivem em redor”.¹⁷³ Sérgio reclamava, também, a criação de uma *Junta de Orientação de Estudos*, organismo independente da máquina oficial da instrução pública. Esta ideia foi defendida no ensaio, *O ensino como factor do Ressurgimento Nacional – Defeitos dos nossos métodos de ensino e maneira de os corrigir; linhas gerais de uma nova organização* (1918).¹⁷⁴ Este ensaio ia contra a pedagogia preconizada pela I República, ou seja “um ensino primário quase reduzido ao ler, escrever e contar, tão oposto ao espírito da verdadeira Democracia”.¹⁷⁵ Sérgio foi mais longe e considerou que este ensino clássico encontrava-se “dominado pelo espectro da sociedade antiga, em que os homens se repartiam em duas castas: livres e escravos”.¹⁷⁶

“A principal lição da escola primária - dizia António Sérgio - não deve ser a da leitura, deve ser a lição de coisas, não só a lição de coisas à antiga (descrição de objectos e do

¹⁷³ António Sérgio, *Seara Nova*, nº67, 2-01-1926, p.129. (In J. Montezuma de Carvalho, *António Sérgio, a obra e o homem*, Lisboa, Arcádia, 1979, p.314).

¹⁷⁴ Este texto foi lido como conferência inaugural da série de palestras sobre reforma da educação nacional, numa promoção da Sociedade de Estudos Pedagógicos e da Liga da Acção Nacional. A palestra de António Sérgio foi realizada em 15 de Janeiro de 1918 na Sala “Algarve” da Sociedade de Geografia de Lisboa.

¹⁷⁵ António Sérgio, *O ensino como factor do Ressurgimento Nacional – Defeitos dos nossos métodos de ensino e maneira de os corrigir; linhas gerais de uma organização*, Porto, Renascença Portuguesa, 1928, p. 52.

¹⁷⁶ Idem, *Ibidem*, p.52.

seu fabrico) mas sobretudo a análise dos fenómenos, para que nos espíritos se realize a organização científica da experiência.”¹⁷⁷ Verificamos que esta plêiade de pedagogos considerava o sistema tradicional de ensino castrador da verdadeira ânsia do saber e limitador da vontade do indivíduo. Também a este propósito, referiu-se Jean Grave, na sua proposta de educação libertária, ao acusar o sistema educacional vigente, de “inculcar no espírito a obediência, a submissão aos mestres, aniquilar a vontade própria perante a duma autoridade superior, sempre abstracta mas representada por seres de carne e osso - o sacerdote, os graduados de toda a espécie, o juiz, o polícia, o deputado.”¹⁷⁸ Este sistema tinha a finalidade de conformar os cérebros ao gosto dos educadores, matar a iniciativa do aluno “empanzinando-o de frases feitas”, não lhe pedindo mais do que memória, nunca espírito crítico, tendo até o cuidado de reprimir este último quando houvesse qualquer tentativa de manifestação. Para Jean Grave, este era o tipo de educação que correspondia, perfeitamente, aos interesses dos que tomavam, para si, a missão de guiar a humanidade, não tendo nunca a intenção de a esclarecer e de a aperfeiçoar. Sendo assim, era urgente abandonar a educação “embrutecedora” do Estado, colocando em sua substituição uma “educação sã e racional”.¹⁷⁹ Como advertiu Ricardo Mella, o novo ensino devia contemplar a experiência, reconhecendo que na experiência está toda a ciência, já que o ensino se reduz a lições de coisas e não a lições de palavras. O esforço do professor devia pender, não para um proselitismo extensivo, mas para o cultivo intensivo das inteligências. Mella entendia que o verbalismo era a peste da humanidade, conducente, no ensino, à atrofia e morte da inteligência.¹⁸⁰ Na continuidade desta linha de crítica a um sistema

¹⁷⁷ Idem, *Ibidem*.

¹⁷⁸ Jean Grave, *op. cit.*, p.29.

¹⁷⁹ Idem, *Ibidem*, p.36.

¹⁸⁰ Ricardo Mella, e outros, *A educação libertária*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, pp.81-82.

educativo tradicional atentemos em Célestin Freinet, ao apresentar a organização da escola do futuro, centrada na criança, membro participativo de uma comunidade. Seria a partir das necessidades essenciais da criança, em função das necessidades da sociedade a que pertence, que se concluiria das técnicas manuais e intelectuais a utilizar, da matéria a ensinar, do sistema de aquisição e das modalidades de educação. Esta correcção pedagógica, proposta por Freinet, devia permitir à criança enfrentar, com o máximo de realização, o seu destino como ser humano.¹⁸¹ Esta necessidade imperiosa de uma renovação pedagógica perscrutamo-la, também, nas palavras de Quintanilha, logo no início da sua dissertação para o exame de Estado da Escola Normal Superior de Coimbra através das seguintes termos: “Tal como hoje se faz o ensino nos liceus é absolutamente despido de interesse para os alunos. Recordemo-nos todos dos nossos tempos e havemos de acabar por concluir que, por grandes que tenham sido os progressos realizados pelo professorado actual sobre o de então, permanecem fundamentalmente as mesmas causas de enfado”.¹⁸² Como já referenciamos, anteriormente, também Adolfo Lima partilhou da opinião destes pedagogos ao afirmar que a “velha Escola, a escola do *magister dixit*, da palmatória e do pistacismo” devia ser substituída por uma Escola Nova, escola essa que funcionaria como um laboratório de gente prática, onde se aprenderia a saber o que é a vida.¹⁸³ Já este ideal de educação era notório em Kropotkine ao suprimir do ensino, por um lado, o conceito de disciplina impositiva, que provocaria a revolta e o descontentamento; por outro, os programas que anulariam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade do aluno; e por último, as turmas que despoletariam a rivalidade, a inveja e o ódio. Em

¹⁸¹ Célestin Freinet, *Para uma escola do povo*, Lisboa, Editorial Presença, 1969, p.25.

¹⁸² Aurélio Quintanilha *Educação de Hoje, Educação de Amanhã*, ... p.3. Doravante referiremos esta obra pela sigla EHEA.

¹⁸³ Adolfo Lima, *Educação e ensino*, ... pp.5 e 6.

sua substituição, o ensino devia ser: integral, tendo em conta o desenvolvimento harmonioso de todos os indivíduos através de um progressivo domínio do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional durante os primeiros anos da escola; devia ser racional, fundado na razão e nos princípios da actualidade científica, desenvolvendo a dignidade e liberdade do ser humano, não permitindo a piedade, nem o culto da divindade; devia ser misto, favorecendo a coeducação dos sexos através de uma comunhão constante e fraterna entre rapazes e raparigas; libertário, cujo objectivo final da educação seria formar homens livres que respeitassem e amassem a liberdade dos outros.¹⁸⁴ O conceito impositivo de disciplina da escola tradicional assim como o carácter redutor dos programas foram entendidos, também, por Aurélio Quintanilha, como uma “tortura inquisitorial” cuja finalidade era o “apavorante espantinho” do exame final.¹⁸⁵ Nestas circunstâncias, o trabalho escolar nunca seria um prazer para os alunos. Os programas não despertavam o interesse, o gosto e a curiosidade, sendo as aulas autênticos tormentos que só terminavam com a campainha. Segundo Aurélio Quintanilha, este tipo de ensino só deseducava, pois corrompia, gerando madraços e viciosos. Sendo assim, era urgente propor uma educação diferente, que arrancasse os alunos à total passividade, levando-os para fora da escola, para o sol para a vida e a liberdade.¹⁸⁶ O ensino não podia ser a pesada repetição transmitida de uma a outra geração, sem sentido crítico, sem variações, semelhante à monotonia de um pêndulo, como dizia Kropotkine.¹⁸⁷ Era esta a educação burguesa que tencionava perturbar as faculdades mentais da criança, a fim de cercear todos os impulsos nobres, humanitários

¹⁸⁴ Programa do ensino anarquista, redigido em parte por Kropotkine, Elisée Reclus, Louise Michel, J. Ardouin, Charles Malat, Jean Grave entre outros, em 1882. Kropotkine, *Oeuvres*, Paris, Textes reunis et présentés par Martin Zemliak, François Maspero, 1976, p.201.

¹⁸⁵ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.3.

¹⁸⁶ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, pp.3-4.

¹⁸⁷ Kropotkine, *op.cit.*, p.41.

e belos. Kropotkine propôs a transformação completa do sistema tradicional que “intoxicava os cérebros infantis com o veneno da autoridade, a religião e a propriedade”; em sua substituição colocava uma educação que atentasse na emancipação do ser humano e em ideais de igualdade, fraternidade e liberdade.¹⁸⁸ Por seu lado, Aurélio Quintanilha acentuou a ideia de um ensino em que alunos e professores convivessem em franca camaradagem, possibilitando a discussão e a troca de impressões.¹⁸⁹

Como podemos constatar, toda esta educação racional, proposta por diversos pedagogos, entre eles Aurélio Quintanilha, não era, no fundo, outra coisa senão a abolição progressiva da autoridade em benefício da liberdade, sendo a sua meta principal a formação de seres humanos livres imbuídos de sentimentos de respeito e amor para com a liberdade dos outros. Todo este processo educativo consistia em conseguir que o aluno pensasse por si próprio, não delegando em ninguém a sua capacidade de decisão.

1.2 – A vida na escola – o ponto de partida da educação

Todo o projecto pedagógico de Aurélio Quintanilha está imbuído de um ideal libertário. Se atentarmos um pouco nos princípios básicos da educação, para o pedagogo libertário Charles Malato, rapidamente descobriremos as diversas similitudes existentes com a proposta educacional de Quintanilha. Malato considerou que todo o ensino devia ser agradável e adquirido com entusiasmo; por exemplo, a Matemática seria ministrada durante os momentos de distração e de passeio; a Geologia seria aprendida através do contacto directo, em divertidas excursões; a própria Mecânica seria praticada na oficina,

¹⁸⁸ Idem, ibidem.

¹⁸⁹ Aurélio Quintanilha, “Depoimento do professor Aurélio Quintanilha”, in *Vida Mundial*, nº 1585, 24-10-1969.

e, em vez de se aprender a História dos reis aprender-se-ia a dos povos, tal como as línguas vivas substituiriam as línguas mortas. No coroar deste tipo de ensino, situava-se a Filosofia Experimental que influenciaria a Humanidade na marcha do progresso.¹⁹⁰ Para Quintanilha, a educação escolar devia conjugar o desenvolvimento activo e constante do aluno e o recurso ao trabalho prático individual, sendo este a base indispensável de todo o ensino. A actividade do aluno seria o verdadeiro método de estudo e o ponto de partida do trabalho educativo. O aluno seria um elemento activo no processo de ensino – aprendizagem. Para consolidar esta forma de educação escolar, Quintanilha reporta-se a António Sérgio, dizendo que este considerava que todo o ensino se devia inserir na actividade própria do aluno, nascida da sua iniciativa, independentemente do educador.¹⁹¹ O aluno devia sentir que a aprendizagem ia ao encontro da sua necessidade de explicação dos problemas e participar, activamente, nessa explicação. Esta linha de pensamento apresenta-se bem delineada no discurso de Quintanilha pronunciado na sessão inaugural da Universidade Livre de Coimbra. A escola não basta como fonte de cultura, é necessário uma educação complementar, “post – escolar, extra – escolar”¹⁹². Referindo-se às Universidades da Alemanha, da Suíça, da Inglaterra e da América do Norte, esclarece como estas mobilizavam os seus recursos de forma a prepararem os seus alunos para a vida activa, como elementos integrantes de uma nação. O alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932), inspirado em larga medida por Dewey, criou a ideia da “escola do trabalho” e da “escola activa”, sendo Munique a cidade que iniciou as escolas da nova orientação. Este movimento chamou na altura a atenção de António Sérgio e, sendo este uma personalidade marcante para Aurélio

¹⁹⁰ Malato, *op. cit.*, p.94.

¹⁹¹ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.7.

¹⁹² Idem, *A Universidade Livre de Coimbra*, Coimbra, Discurso pronunciado na sua sessão inaugural, *Edição da Universidade Livre*, 1925, p.17.

Quintanilha, consideramos, pois, que se encontravam na mesma linha de orientação pedagógica. Para este espírito de reforma educativa, a escola devia ser realmente educadora, conciliando dois objectivos, aparentemente contraditórios: por um lado, criar as condições de sociabilidade para a formação do jovem e, por outro lado, atentar na formação da sua individualidade e personalidade. Ao contrário, em Portugal e na maioria dos países latinos, a educação ministrada era meramente, intelectual, descurando a educação moral e social, a educação artística e a educação física; enfim, as nossas universidades viviam isoladas da vida da nação.¹⁹³ A necessidade de uma educação intelectual a par de uma prática lectiva em que a actividade do aluno desempenhasse uma função prioritária na aprendizagem e, simultaneamente, ligasse a Escola - de forma útil e imediata - à vida, eram, para Aurélio Quintanilha, as modificações a introduzir na estrutura do ensino¹⁹⁴. Uma escola não poderia ser apenas um estabelecimento de ensino; devia ser também, uma casa de educação, implicando isto que alunos e professores permanecessem mais tempo uns com os outros, vivendo em regime de internato ou de semi – internato¹⁹⁵. Seria, assim, um centro de actividades económico – sociais, com os seus campos de cultura, os seus estábulos e parques para a criação de animais, as suas oficinas de produção, os seus estabelecimentos para armazenagem e troca de utilidades, onde todos viveriam em comunidade e cuja aprendizagem seria um processo de resolução de problemas práticos, proporcionando ao aluno o livre exercício, organizado, dos seus direitos e deveres cívicos.¹⁹⁶ Aurélio Quintanilha defendeu a introdução da educação profissional (agrícola, industrial e comercial) nos liceus portugueses. Este tipo de ensino tinha vantagens de carácter

¹⁹³ Idem, *A Universidade Livre de Coimbra, ...* p.20.

¹⁹⁴ Idem, *Ibidem*.

¹⁹⁵ Idem, *EHEA*, p.20.

¹⁹⁶ Idem, *Ibidem*, pp.6-7.

social, pois proporcionava que o aluno adquirisse a verdadeira noção do valor do trabalho; por outro lado, permitia reconhecer a quantidade de esforço que é preciso para concretizar uma obra, e, simultaneamente, criava, no estudante, hábitos de cooperação, solidariedade e auxílio mútuo, tão importantes para uma sociedade onde se possa pensar, falar e agir livremente. Com tudo isto, o ensino iria de encontro às tendências naturais da criança, orientando-as num sentido proveitoso e progressivo. Tanto Aurélio Quintanilha como António Sérgio, não aspiravam a uma educação geral pelo trabalho, mas por uma formação profissional valorada pelo seu factor produtivo. Nesta semelhança verificada entre Aurélio Quintanilha e o processo educativo proposto por António Sérgio, atentemos no artigo deste último, “Vida social moderna com vida escolar à antiga” (1939) onde se lê o seguinte: “o processo educativo deve fazer-se quanto possível, consoante o interesse próprio do educando, subordinado à sua iniciativa moral e intelectual. O professor acompanha o aluno, esclarece-o, prepara-lhe um ambiente favorável, mas é o aluno que caminha pelo seu pé”.¹⁹⁷ Esta linha de pensamento é também notória em Adolfo Lima na sua referenciada obra *Educação e ensino*. São suas as seguintes palavras: “Só se deve ensinar às crianças o que elas podem compreender, ver. (...) O ensino é feito com coisas e não com palavras. É um ensino simples, sóbrio, prático, verdadeiro, livre de ideias já feitas, emolduradas em definições sibilinas, sem palavreado, sem lições a dedo.”¹⁹⁸ Sendo assim, constatamos que todos estes princípios renovadores de uma escola, deixam transparecer um ideal libertário de educação. Também Ferrière considerou que o ponto de partida da educação assentava no impulso vital e na actividade espontânea da criança. Era com isto que o professor tinha de lidar - uma criança tal como ela se apresentava, um potencial a fim de

¹⁹⁷ António Sérgio, “Vida social moderna com vida escolar à antiga”, Lisboa, in *Seara Nova*, 15 de Abril 1939, p.177.

¹⁹⁸ Adolfo Lima, *Educação e ensino*, ... pp.31-32.

ser conduzido.¹⁹⁹ Ora, uma escola com este tipo de ensino não funcionava com um regime militar, mas sim na amizade e na boa camaradagem entre alunos e professores. O professor não exercia uma autoridade arbitrária, antes pelo contrário, favorecia o justo querer da criança, em nome de valores como o Amor, a Razão, a Verdade, e o Bem. A sua autoridade não seria mais do que uma autoridade moral, que se impõe espontaneamente a todo o ser humano.²⁰⁰ Para exemplificar esta Escola de Trabalho (como pretendiam Faria de Vasconcelos e António Sérgio) - que não era uma escola de trabalhos manuais mas uma escola onde cada um aprendia, por experiência, com o seu próprio trabalho - Quintanilha recorreu ao ensino da Zoologia. O objectivo deste ensino é criar no aluno o gosto pela observação da vida dos animais, base indispensável para o despertar da curiosidade científica, do desejo de saber como é e porque é, fornecendo ao mesmo tempo noções, cuja utilidade imediata pudesse ser compreendida.²⁰¹ Esta preocupação de que a criança devia frequentar a escola da vida, observar o mundo da natureza, o mundo dos homens, para formular as suas conclusões, era parte integrante do programa da actividade intelectual do aluno na *Escola Activa* de Ferrière. Toda esta análise efectuada até agora leva-nos, também, a constatar uma certa similitude com o método de ensino proposto pelo pedagogo Pestalozzi na sua obra *Como Gertrudes ensina os seus filhos* (1891), ao considerar que as definições dos objectos deviam ser precedidas por uma série “contínua e completa” de descrições do mundo exterior.²⁰² Este tipo de aprendizagem passaria, gradualmente, da “intuição” de cada objecto, à sua denominação, e, desta ao esclarecimento das suas propriedades, ou seja à sua definição. Pestalozzi, entendia por “intuição”, o contacto directo dos objectos com os órgãos dos

¹⁹⁹ Ferrière, *A escola activa*, Editorial Aster, Lisboa, (s/d), p77.

²⁰⁰ Idem, *Ibidem*.

²⁰¹ Aurélio Quintanilha *EHEA*, p.7.

²⁰² Pestalozzi, *Como Gertrudes ensinã á sus hijos*, Leipzig, Trd. De José Tadeo Sepúlveda, Brochaus, 1891, p.183.

sentidos, e as impressões deixadas na consciência.²⁰³ Sendo assim, o melhor meio para evitar uma educação do ser humano baseada em lacunas e superficialidades, era permitir que a criança tivesse acesso aos objectos essenciais para o seu desenvolvimento. Defendeu, assim a primazia da instrução proporcionada pelos objectos que rodeavam a criança, em detrimento de qualquer texto ou imagem. Se atentarmos um pouco na educação libertária de Kropotkine, verificamos, também, o quanto ele descurou o ensino baseado em representações gráficas. Considerou que, ao obrigar-se as crianças a estudarem entidades reais a partir de meras representações gráficas, se cansava, inutilmente, a sua imaginação, já que se acostumavam à pior aprendizagem, não se conseguindo, muitas vezes, transmitir o verdadeiro conhecimento daquilo que se pretendia ensinar. “O carácter superficial, a repetição como papagaio e a prostração e inércia do entendimento são o resultado deste nosso século de educação,” - palavras de Kropotkine.²⁰⁴

Como temos vindo a atentar, todos estes métodos de aprendizagem estão subjacentes na proposta de Aurélio Quintanilha acerca de como se adquire uma boa educação intelectual. O ensino devia começar pela criação de animais domésticos, com fins utilitários, proporcionando aos estudantes, divididos em grupo, o tratamento das vacas e das cabras, apreendendo o seu modo de vida, incluindo o abate para consumo. Também o pedagogo Pestalozzi insistiu num ensino em que as crianças adquirissem noções claras e distintas, através do contacto directo com os objectos, apreendendo, posteriormente, a que classe se integravam esses mesmos objectos.²⁰⁵ Aurélio Quintanilha corroborará esta ideia, considerando que era preciso que cada aluno fosse

²⁰³ Idem, *Ibidem*, p.166.

²⁰⁴ Bakounine e outros, *Educação libertária*, trad. de J. Cláudio de Almeida Abreu, Artes Médicas, Porto Alegre, 1989, p.57.

²⁰⁵ Pestalozzi, *op. cit.*, p.185.

do simples ao complexo, do concreto ao abstracto, e que visse, em cada caso, a necessidade de se lhe aplicar determinado processo de cálculo²⁰⁶. Este processo fez parte da prática educativa de M. Montessori, e foi seguido por muitos libertários, incluindo Aurélio Quintanilha. Ao atentar no princípio da individualidade e da maior independência possível da criança, numa concepção de liberdade do discípulo e na ideia da importância capital dos órgãos dos sentidos, Montessori propôs uma aprendizagem orientada do concreto ao abstracto e à associação das ideias.²⁰⁷ Para isto, era necessário que o educador limitasse quanto possível a sua intervenção, substituindo as ordens e imposições por uma inteligente orientação da actividade da criança. Sendo assim, o professor usaria a sugestão em vez da injunção, residindo aqui a arte que permitia caracterizar a individualidade do professor (que a criança imitaria espontaneamente, em vez de se submeter a uma obediência passiva). O método utilizado por Montessori, fomentava o progresso espontâneo do aluno através da educação dos sentidos.²⁰⁸ O método para a educação dos sentidos era, pois, o de fazer uma experiência pedagógica com um objecto didáctico, e esperar a reacção espontânea da criança.²⁰⁹ Ora, segundo Aurélio Quintanilha, estes preceitos estavam longe de serem respeitados em Portugal. Por exemplo, nas instruções legais para o ensino da Zoologia - mais especificamente para o estudo da morfologia externa de vertebrados e invertebrados, constantes da reforma de 1919 (Diários do Governo de 23 e 30 de Dezembro de 1919) – aconselhava-se o professor a indicar, como meios de fomentar hábitos de observação e comparação pelos alunos, os caracteres e costumes dos animais a partir dos seus cadáveres e de

²⁰⁶ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.19.

²⁰⁷ Luísa Sérgio, *O método Montessori*, (advertência de António Sérgio), Porto, Edição da Renascença Portuguesa, 1917, p.55.

²⁰⁸ Idem, *Ibidem*, pp.54-55.

²⁰⁹ Idem, *Ibidem*, p.59.

quadros parietais e atlas.²¹⁰ Este tipo de ensino, como considerou Quintanilha, redundava “numa enfadonha enumeração de características morfológicas, absolutamente despida de interesse”, já que a iniciação do estudo da Zoologia nunca poderia começar pelo estudo do ser humano. É obvio que o professor não iria mostrar na sala de aula um homem nu nem chamar a atenção para a diferenciação entre o macho e a fêmea, nem para os processos de reprodução, pois os alunos nos primeiros anos de escola não estão preparados para isso. Começar o curso de Zoologia pelo ser humano era, para Quintanilha, o mais contra - indicado do ponto de vista pedagógico e científico, caindo-se, inevitavelmente, num discurso superficial²¹¹. Esta prática lectiva baseada num ensino livresco, mediado, unilateralmente, pela autoridade do professor, nada tinha a ver com a Vida e cavava um fosso entre ela e a Escola. Sendo assim, o estudo da Zoologia devia iniciar – se (para grupos etários que andariam pelos doze anos de idade) pela observação de animais que lhes eram familiares e que mais gostavam (como galinhas, coelhos, cabras, ovelhas, cães, grilos e o bicho da seda); vê – los nascer e crescer, verificar de que se sustentavam, cuidar da sua higiene e alimentação, atentar nos caracteres morfológicos e na adaptação destes à evolução normal da sua vida. O professor deixará, para o fim do curso, o estudo dos animais menos interessantes, tendo em conta a sua forma ou o seu modo de vida, enquadrando-se neste grupo as sanguessugas, pequenos crustáceos de água doce, caracóis, lesmas, lagartos, peixes, cobras, rãs e salamandras etc.. Só os alunos, cujas faculdades de observação e comparação se encontravam já desenvolvidas teriam contacto com a vida destes animais²¹². Esta prática lectiva - que consiste em levar o aluno a “observar, comparar, preparar, descrever e desenhar, tomar conhecimento directo com as coisas que são

²¹⁰ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, pp.5-6.

²¹¹ Idem, *Ibidem*, p.11.

²¹² Idem, *Ibidem*, p.12.

objecto de estudo e não com a sua representação verbal ou escrita”- foi considerado, por Quintanilha, o ponto de partida de uma educação intelectual.²¹³ É interessante referirmos a forte semelhança entre Aurélio Quintanilha, a propósito da planificação do ensino da Zoologia, com os procedimentos propostos por Faria de Vasconcelos para o estudo das Ciências Naturais (Zoologia, Botânica e Geologia).²¹⁴ Faria de Vasconcelos colocou o ensino das Ciências Naturais na base da educação intelectual, fundamentando esta opção nas necessidades e interesses naturais da criança entre os 7 e 10 anos, já que este é um período importante do ponto de vista da aquisição de hábitos de trabalho, de sentido crítico e de espírito de investigação científica. As crianças observariam directamente a natureza assim como toda a vida no campo, resultando daqui um trabalho regular de classificação e de generalização. Uma escola no campo permitia, segundo Faria de Vasconcelos, fazer observações e experiências através de condições extremamente favoráveis para as crianças.²¹⁵ Também no modelo de escola proposto pelo nosso pedagogo, cada um aprendia por experiência com o seu trabalho, tomando como ponto de partida a sua vida e os problemas por ela suscitados. Cabia ao professor dividir os alunos em grupos, conforme as suas preferências, aptidões e grau de dificuldade das tarefas a resolver, e à medida que os problemas fossem surgindo eram solucionados em inter – ajuda (professor/ alunos, alunos/alunos). Por exemplo, o grupo de alunos que tivesse a seu cargo o tratamento das vacas e cabras da escola, teria oportunidade de conhecer a sua cadeia alimentar, através da observação, da apreensão e comparação, directamente ou com o auxílio do professor. Na alimentação dos animais

²¹³ Idem, Ibidem, p.4.

²¹⁴ Faria de Vasconcelos, *Une École Nouvelle en Belgique*, Neuchatel e Paris, ED. Delachaux e Niestlé, S. A. 1915, p.108.

²¹⁵ Idem Ibidem, p.112. Note-se que Faria de Vasconcelos especificou pormenorizadamente, quais os animais que deviam ocupar a quinta, tais como vacas, porcos, coelhos, cabras, cães, entre outros, assim como a aprendizagem que daí resultasse.

saberiam os nomes das plantas, como se distinguem umas das outras, se é preciso cultivá-las ou se nascem espontaneamente, que nomes têm as diferentes partes da planta e como se poderão cultivar. Fariam, também, a limpeza dos estábulos, aprendendo para que é necessário manter asseadas as habitações dos animais, preparariam o estrume, para saber como se faz e para que serve, aprenderiam a mugir o gado, registariam, em gráficos, a quantidade de leite que cada animal produziria diariamente. O gráfico tem vantagens em relação ao registo numérico porque permite comparar e concluir, que ao fim de algum tempo, a produção de leite é menor acabando por secar²¹⁶. Assim, para Quintanilha, “ ao cabo de três meses de trabalho no estábulo, em convívio diário com as vacas e as cabras, cada um dos alunos ficava com conhecimentos de zoologia mais sólidos e mais úteis do que os que teria aprendido em três anos de lições teóricas e trabalhos práticos. E o que é muito mais importante, terá criado hábitos de trabalho e gosto por um estudo que, afinal, se resume numa aprazível diversão”²¹⁷. Ao considerarmos, novamente, alguns aspectos da educação propostos por Kropotkine, compreendemos melhor as semelhanças existentes com o sistema de ensino apresentado por Aurélio Quintanilha. Também para Kropotkine, tal como Quintanilha, ninguém podia ser um bom estudante de determinada disciplina, se não tivesse os meios adequados de pesquisa científica, de forma a poder conceptualizar o objecto a partir de uma forma concreta. Sendo assim, o estudo das ciências, por exemplo, só seria bem feito, se o estudante soubesse observar, descrever com exactidão, descobrir as múltiplas relações entre os factos aparentemente independentes, levantar hipóteses, prová-las, e raciocinar sobre a causa e efeito, e por aí adiante.²¹⁸ Como o coroamento de toda esta prática lectiva, o professor contaria histórias, surgidas, a propósito, sobre a vida dos

²¹⁶ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, pp.7-8.

²¹⁷ *Idem*, *Ibidem*, p.10.

²¹⁸ Bakounine e outros, *Educação libertária*, ... p.59.

animais que não existem na escola, e cuja narrativa se adapte ao “paladar” do curso, isto é, que a linguagem utilizada seja adaptada ao nível etário da criança²¹⁹. Este tipo de lição “despretensiosa (...) é mais trabalhosa que a lição clássica. (...) Primeiro deve-se tomar conhecimento dos factos científicos que se pretende ensinar; depois o encadeamento dos episódios e urdir o esqueleto da novela; finalmente encontrar o molde popular e infantil, onde se há-de vaziar o pensamento”²²⁰. A dificultosa aplicação deste método pedagógico deve – se, segundo o nosso autor, à deficiente formação científica e literária com que os estudantes universitários acabam os seus cursos²²¹. Ao lado das histórias, o recurso aos filmes, aos diapositivos e às fotografias permitirão, de igual modo, a aquisição de conhecimentos teóricos, sem esforço, arrancando, assim, “os alunos à deletéria passividade em que assistem às aulas, fazendo da sua actividade o ponto de partida de todo o trabalho educativo”²²². Atentemos que o recurso às novas técnicas educativas, nomeadamente, à imprensa escolar e ao cinema, tiveram, nesta altura, especial destaque através da divulgação efectuada por Álvaro Viana de Lemos na sua acção pedagógica.²²³ Como verificamos, toda esta desconfiança de Aurélio Quintanilha em relação ao ensino livresco, tradicional, era corroborada por António Sérgio e por muitos anarquistas da altura. Para António Sérgio, a leitura do compêndio e o discurso expositivo do professor deviam ser simples auxiliares do processo educativo. O trabalho principal, para alunos e professores, eram os exercícios práticos

²¹⁹ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.13.

²²⁰ Idem, *Ibidem*, p.14.

²²¹ Idem, *A Universidade Livre de Coimbra*, Coimbra, Discurso pronunciado na sessão inaugural, Edição da Universidade Livre, 1925, pp.20-23, e ainda “Das causas de ineficácia do ensino superior em Portugal”, Lisboa, in *Seara Nova*, nº29, 1924, pp.93 -95.

²²² Idem, *EHEA*, p.17.

²²³ Os contactos estabelecidos entre Viana de Lemos e Célestin Freinet,(1896-1966) a partir de finais dos anos vinte, denotam a preocupação em utilizar na escola toda uma série de técnicas inovadoras que estimularão a aprendizagem do aluno, tais como: a imprensa, o cinema e o telefone sem fios. A correspondência entre Freinet e Viana de Lemos encontra-se guardada no Espólio deste pedagogo, no Movimento da Escola Moderna. (António Nóvoa e outros, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*, ... p.78).

realizados no laboratório, na oficina ou no horto - escolar, resultantes de problemas concretos e determinados. Neste tipo de ensino, a função do professor era ajudar, dirigir e suscitar o interesse do educando para os problemas que surgissem, não devendo nunca transmitir pela palavra os resultados conhecidos mas, sim, pela acção e pelo manejo da realidade.²²⁴ Tal como Aurélio Quintanilha e António Sérgio, também o pedagogo Pestalozzi concedeu grande importância ao papel do educador, considerando a sua acção respeitadora da individualidade do aluno. O professor seria capaz de estabelecer relações de amizade com os alunos durante a prática lectiva, coordenando, ao mesmo tempo, uma educação intelectual e moral da criança. O professor nunca devia ler textos, já que o seu instrumento pedagógico seriam as narrações de diversos acontecimentos capazes de captar o interesse dos seus alunos, facilitando o diálogo e a aquisição de juízos perfeitos que permitissem uma boa formação do carácter do estudante. Sendo assim, também na iniciação da Matemática, Quintanilha considerava que o procedimento era o mesmo da Zoologia. O professor devia partir de problemas do quotidiano, permitindo que o aluno compreendesse bem a utilidade de determinadas operações, ensinando-lhe, posteriormente, as regras do exercício em questão, retirando, assim, todo o carácter abstracto à disciplina. A habilidade do professor estava, precisamente, em fazer sentir aos seus alunos, a propósito de um acontecimento banal, a necessidade de utilizar qualquer processo de cálculo, ainda desconhecido, ou de alargar um critério anteriormente adquirido.

Na opinião de Quintanilha, qualquer modificação a introduzir no ensino secundário incidiria “no objectivo, no critério e nos processos” empregues pelos

²²⁴ António Sérgio, *Considerações histórico - pedagógicas*, Porto, Biblioteca da Educação, Ed. Renascença Portuguesa, 1915, pp.52-53.

legisladores e professores²²⁵. Para isso, os liceus não poderiam continuar a ser meros centros de explicações, mas sim uma “casa de educação” com instalações que permitissem ao aluno a sensação de se encontrar em sua própria casa²²⁶. Ou recorrendo às palavras de Aurélio Quintanilha, “(...) introduzir a vida na escola, fazendo com que esta fosse um centro de actividades económico-sociais. (...) Tornar cada estudante um elemento activo e útil a si e aos seus semelhantes”.²²⁷ Foram estes os ideais de Aurélio Quintanilha e, mais uma vez, para consolidar melhor o seu ponto de vista, recorreu a António Sérgio e à proposta deste de uma escola integrada na vida exterior, onde as questões económico-sociais da época, fossem parte integrante dos programas do ensino secundário.²²⁸ A inserção dos problemas do dia a dia na prática lectiva, assim como a consciencialização desses mesmos problemas por parte dos alunos, era de extrema importância para um ideal libertário, já que a educação funcionava como um factor primordial na mudança social. Na opinião de Reclus, as únicas escolas que se encontravam imbuídas de um certo espírito de evolução e revolução, de uma certa emancipação intelectual, eram aquelas cujos professores, embora cumprindo com uma certa rotina obrigatória, eram forçados a expor factos, estabelecer relações e a indicar leis.²²⁹ É pois, na perspectiva de Reclus, fora da escola que há mais instrução, “na rua, na oficina, em frente das barracas da feira, no teatro, nos vagões do caminho de ferro, nos barcos a vapor, nas cidades estrangeiras”, enfim, no contacto com as dificuldades da vida.²³⁰ Apesar de considerar que havia escolas que já realizavam um verdadeiro ensino,

²²⁵ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.20.

²²⁶ *Idem*, *Ibidem*.

²²⁷ *Idem*, *Ibidem*, pp.6-7.

²²⁸ António Sérgio, *A função social dos estudantes e a sua preparação para a intervenção futura na sociedade portuguesa*, Porto, Ed. Renascença Portuguesa, 1917, p.33. Este assunto será, novamente referido, a propósito da educação moral e cívica dos estudantes.

²²⁹ Reclus, *Evolução, Revolução e Ideal Anarquista*, Estabelecimento Tipográfico de La Tribuna Espanhola, Brasil, 1904, p.109.

²³⁰ *Idem*, *Ibidem*.

ao procurarem desenvolver as potencialidades intelectuais das crianças num ambiente de liberdade, a verdadeira educação das sociedades fazia-se na prática da vida. Com isto, Reclus não pretendia suprimir a escola mas, ao contrário, engrandecê-la, fazer da própria sociedade um imenso organismo de ensino mútuo, onde todos seriam ao mesmo tempo alunos e professores, onde cada criança desenvolveria, integralmente, na medida das suas capacidades, aquilo que tinha aprendido nos primeiros estudos. Para Reclus, os trabalhadores instruídos pela vida, são muito mais versados do que os economistas de profissão, não se importam com minudências inúteis, vão, directamente, ao âmago das questões sabendo a propósito de cada reforma se ela assegurará o pão. A sua crítica a um ensino formador de espíritos servis foi mais longe, ao alvitar que um anarquista considerado pela sociedade digno de acabar num cárcere, era mais sábio de que uma academia inteira de estudantes recém – saídos da universidade, “empanturrados de factos científicos”.²³¹ Era esta necessidade de formar cidadãos despertos para a realidade, conscientes de toda uma dinâmica social e não sujeitos a um espírito servil, que levou Aurélio Quintanilha a apresentar a escola como um laboratório da vida, um centro de actividades económico-sociais. Parece-nos, ainda, interessante mencionar no nosso trabalho o paralelismo existente entre o projecto de uma escola diferente proposta por Quintanilha, e a caracterização feita por Faria de Vasconcelos do ideal da Escola Nova na Bélgica.²³² Também para Faria de Vasconcelos, tal como para Aurélio Quintanilha, como referimos anteriormente, o ensino das Ciências Naturais constituía o alicerce de uma educação intelectual, já que respondia às necessidades e interesses das crianças, desenvolvendo hábitos de trabalho, de espírito crítico e de investigação científica. Para conseguir estes objectivos, a escola era instalada no campo, permitindo a

²³¹ Idem, Ibidem, pp.113-114.

²³² Sobre este assunto consultar a obra de Faria de Vasconcelos, *Une École Nouvelle en Belgique*, (prefácio de Adolfo Ferrière), Ed. Delachaux e Niestlé, S. A., Neuchatel e Paris, 1915.

observação e o contacto directo com realidades concretas e vivas, levando progressivamente o aluno, numa etapa posterior, a efectuar generalizações e classificações a partir dessas observações e comparações regulares.²³³ Verificamos assim, como a semelhança é grande entre estes dois pedagogos, inclusivamente no próprio processo de aquisição de conhecimentos, assim como no desenvolvimento de determinados valores e atitudes, como veremos mais à frente.

Efectivamente estes eram os ideais de um ensino integral reivindicado numa prática pedagógica anarquista. À educação libertária não interessava um ensino livresco, de conhecimentos abstractos, mas sim a consecução de um desenvolvimento harmónico de todas as faculdades da criança, assim como da sua saúde e da sua virtude, no sentido que Herbart lhe atribuiu, ou seja, a finalidade do ensino residia na aquisição de uma liberdade interior que se convertesse, para o cidadão, numa realidade permanente.²³⁴

1.3 – A importância da educação profissional no Ensino Secundário

Apesar de Quintanilha ter defendido um ensino liceal agradável e que despoletasse as capacidades cognitivas do aluno, reiterou também a necessidade, por razões pedagógicas e sociais, duma educação profissional proporcionadora de uma profissão útil. Na opinião de Quintanilha, os liceus não deviam funcionar só como escolas preparatórias do ensino superior, já que, apesar do elevado número de Faculdades, estas não conseguiam integrar todos os diplomados com o curso liceal. Por outro lado, um grande número de alunos, perante um curso longo e dispendioso, preferia ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Para todos estes - e ainda para aqueles que

²³³ Faria de Vasconcelos, *Une École Nouvelle en Belgique*, ...pp. 108-113.

²³⁴ Herbart, *Antologia de Herbart*, Madrid, Revista de Pedagogia, 1932, p.26.

desistiam de estudar em qualquer altura, e porque havia um défice notável de escolas técnicas e profissionais do ensino médio - os liceus deveriam introduzir, na parte curricular os trabalhos profissionais, estimulando, assim, o gosto pelo trabalho. A educação profissional daria a verdadeira noção do trabalho, da quantidade de esforço que era preciso despender para criar uma obra. Demonstraria, também, o valor da cooperação no trabalho, criando hábitos de solidariedade e auxílio mútuo, cujas vantagens de ordem moral e social eram essenciais. Na mesma linha de pensamento, os trabalhos manuais foram entendidos por Adolfo Lima como um verdadeiro sistema pedagógico de cultura geral e integral que exercitava ao mesmo tempo, a atenção, a percepção e o raciocínio, desenvolvendo a inteligência, a vontade, a estética e a sociabilidade. Os trabalhos manuais considerados como exercícios experimentais, permitiam às crianças familiarizarem-se com os factos, com os seres humanos, com as forças e os elementos da natureza.²³⁵ Quintanilha foi mais longe, considerando que o aluno não só devia ter um ofício mas praticá-lo, regularmente, com um fim utilitário, durante várias horas por semana, e verificar se, do seu esforço, resultava alguma coisa de bom para a comunidade. Esta ideia de uma educação profissional em que se toma o exercício de uma arte usual como meio educativo era uma das ideias directrizes da revolução pedagógica incitada por António Sérgio. Segundo ele, a educação profissional era entendida como uma educação genérica do trabalho, em que se toma o exercício de uma arte usual como meio educativo, e em que se concebe especial valor ao trabalho em comunidade (trabalho em que a acção do individuo se vai inserir num plano geral, animado assim do sentimento duma obra colectiva).²³⁶ Com efeito, afirmou António Sérgio que o mais consistente elemento da moral social era a concepção moral

²³⁵ Adolfo Lima, *Educação e ensino*, ... p.89.

²³⁶ António Sérgio, *Educação cívica*, Porto, Biblioteca da Educação, Ed. Renascença Portuguesa, 1915, p.12.

da profissão, e a condição primária desta última era o saber, o cuidado, o apuro, a atenção e perfeição com que o trabalho profissional era feito.²³⁷ Sendo assim - influenciado de alguma forma por esta concepção de António Sérgio - Aurélio Quintanilha apresentou toda uma série de razões de ordem pedagógica e de ordem social que justificavam a introdução da educação profissional no ensino liceal. Em primeiro lugar, tornar a educação profissional uma aprendizagem agradável, útil e concreta que não só estimulasse a curiosidade e a actividade do aluno, mas que precedesse, no seu agrado, a actividade intelectual; em segundo lugar, porque punha o aluno em contacto com os problemas da vida; em terceiro lugar, precedia etariamente, no agrado do estudante, à actividade intelectual; em quarto lugar, podia ser uma propedêutica eficaz para a possibilidade de uma “educação científica vazada em moldes modernos”²³⁸. Quanto às razões de ordem social “avulta em primeiro lugar a que se refere ao desprezo da (...) burguesia pelas profissões manuais. O trabalho manual é considerado uma coisa desonrosa e aviltante (...), é sobretudo uma questão moral, essa repugnância pela oficina”²³⁹. Para evitar este desprezo pelos trabalhos manuais, competiria à escola extinguir tão “daninho preconceito”. Era preciso despertar na criança, desde cedo, o amor pelo trabalho, já que o interesse pelos trabalhos manuais, no campo e na oficina, são atributo das crianças desde tenra idade. Há ainda, pois, que aproveitar este período da vida das crianças para lhes inculcar o gosto por uma actividade fecunda e útil. “O trabalho será para o aluno – diz Quintanilha - simultaneamente, um brinquedo e um exercício físico – brinquedo que o tornará apto para construir novos brinquedos, cada vez mais bonitos e complicados, exercício físico que será como o

²³⁷ Idem, *Ibidem*, p.12.

²³⁸ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, pp.23-24.

²³⁹ Idem, *Ibidem*, p.24.

escoadouro natural das suas energias super abundantes”²⁴⁰. O trabalho profissional podia, também, ser um trabalho criativo, pois se o aluno começava por copiar o que viu feito, a necessidade de corrigir os erros cometidos, levá-lo-ia a ter de modificar o obra feita, adaptando-a às condições em que vai fazer uso dela: e nessa modificação havia já alguma coisa de criação individual. Finalmente, o aluno já imaginaria as suas próprias construções, limitando-se o professor a intervir o mínimo: se o aluno errasse, era preferível deixá-lo errar a interferir de modo autoritário, pois a prática do erro é educativa.²⁴¹ A educação profissional, para além de ter vantagens de ordem pedagógica, apresentava, assim, vantagens de ordem económica e social. O aluno não se limitava à aprendizagem de um ofício, mas a prática regular com um fim utilitário levava o aluno a perceber que do seu esforço tinha resultado algo de útil para a comunidade. Enfim, Quintanilha esperava desenvolver nos alunos o espírito de imaginação, as faculdades criadoras dentro das realidades da vida, fazer brotar, em cada um, uma individualidade que não obedecesse a um figurino, que fosse o resultado do desenvolvimento livre de tendências e aptidões próprias. Por outro lado, despoletaria o orgulho de trabalhar no campo e na oficina, contribuindo largamente para a solução de um dos mais graves problemas nacionais: a exacerbada e nefasta aspiração da população a um emprego público. Para obter dos trabalhos profissionais o maior número possível de benefícios, sob o ponto de vista educativo, era indispensável que os professores desses trabalhos compreendessem bem o objectivo a atingir e fossem capazes de se adaptar às exigências de um ensino deste tipo²⁴². Se estabelecemos um paralelismo com Adolfo Ferrière, verificamos que também este considerou que o ensino dos trabalhos manuais, na escola, visava um fim educativo e não uma finalidade meramente técnica (como foi concebida

²⁴⁰ Idem, Ibidem, p.25

²⁴¹ Idem, Ibidem, p.26.

²⁴² Idem, Ibidem, pp.26-27.

por Georg Kerschensteiner).²⁴³ O trabalho manual era introduzido em todas as escolas que dispusessem, para isso, de local apropriado e de fundos suficientes para a aquisição de material (ferramentas e matérias primas), assim como a possibilidade de poder remunerar um professor especializado.²⁴⁴ Na obra *Escola Activa*, Ferrière vai mais longe e expõe as principais vantagens físicas, psicológicas e manuais da introdução dos trabalhos manuais na escola. Segundo ele - tal como Aurélio Quintanilha - a finalidade dos trabalhos manuais não residia só na necessidade da criança poder movimentar os músculos ou desenvolver a sua energia vital. Pretendia-se muito mais. Por um lado, os trabalhos manuais davam à criança conhecimentos de ordem física e de ordem industrial, ao colocarem-na perante a utilização das diferentes matérias-primas. Acrescentavam-se a esses conhecimentos, aquisições de competências que, mais tarde, permitiriam realizar economias, como, por exemplo, as decorrentes das reparações em casa. Por outro lado, desenvolviam, no aluno, a observação, a imaginação e a reflexão. Favoreciam, também, o progresso das faculdades psicológicas em geral, contribuindo para despertar, cultivar e desenvolver o sentido estético;²⁴⁵ por último, tanto para Aurélio Quintanilha como para Ferrière, tinham a grande tarefa de formar o carácter do ser humano. Ao desenvolver qualidades como a sinceridade, o altruísmo, e despoletar sentimentos de auto estima e de solidariedade, a criança estaria a adquirir uma educação moral e o “sentido social”.²⁴⁶ Sendo assim, a introdução dos trabalhos manuais no ensino, para além de desenvolver aptidões e capacidades dos alunos, transmitia-lhes o valor do trabalho, demonstrava-lhes a importância do espírito de cooperação e de solidariedade, mas principalmente devia criar no estudante o amor pelo trabalho e a

²⁴³ Ferrière, *A escola activa*, ... p.93.

²⁴⁴ Idem, *Transformemos a escola*, ... pp.186-187.

²⁴⁵ Ferrière, *A escola activa*, *op. cit.*, pp.79-83.

²⁴⁶ Idem, *Ibidem*, p.84.

estima pelo trabalhador. Tudo isto, levaria o aluno a adquirir a noção de “sentido social”, indispensável para que houvesse progresso social, na perspectiva de Ferrière.²⁴⁷ Aqui residia a grande tarefa do professor: estimular no aluno o gosto de trabalhar, de produzir, de forma que esse orgulho fosse o ideal do homem de amanhã.²⁴⁸ Ora, se tais eram as vantagens dos trabalhos manuais nas escolas, qual seria o método para os ensinar? Segundo Aurélio Quintanilha, a criança começava, naturalmente, a copiar o que via feito, a modificar e a adaptar a sua obra à medida que se apercebesse de que algo não estava bem. O professor intervinha o menos possível, deixando até que os alunos cometessem erros, em vez de os dissuadir de forma autoritária de que o caminho percorrido era errado. Quintanilha entendia que a prática do erro podia ser um factor educativo de aprendizagem. Idêntico ponto de vista encontramos-lo em Ferrière. Para este pedagogo libertário, a Escola Activa proporcionava que a criança se manifestasse de dentro para fora, não impondo um método formalista de fora para dentro, mas criando o ambiente técnico e o meio que favorecesse a imitação. Sendo assim, a criança começava por brincar e por imitar e, só depois, aprenderia, por si, a desenvolver a imaginação (etapa conseguida através do manejo dos objectos). O professor, em vez de impor um método que obrigasse os alunos a um poder de abstracção e de reflexão, algo que eles ainda não possuíam - pelo menos até à idade dos doze anos - saberia encorajar a habilidade e perseverança do aprendiz, transmitindo-lhe auto-confiança.²⁴⁹ Quintanilha dizia que o professor não devia permitir que o aluno fosse “um visionário, doentamente romântico, sonhador de quimeras irrealizáveis”, mas ajudar a desenvolver toda uma série de tendências e aptidões próprias, ajudar a formar a individualidade do

²⁴⁷ Idem, *Ibidem*.

²⁴⁸ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.28.

²⁴⁹ Ferrière, *A escola activa*, ... p.86.

estudante.²⁵⁰ Além de propor a introdução dos trabalhos manuais nas escolas como objectivo pedagógico Aurélio Quintanilha propôs, também, que o estudante aprendesse um ofício e o praticasse com um fim utilitário; tal como, Ferrière que considerou os trabalhos manuais uma propedêutica, um ponto de partida para uma verdadeira orientação profissional.²⁵¹

1.4 – A educação física no ensino médio

Se a educação do espírito (seja de ordem intelectual seja profissional) foi importante para Aurélio Quintanilha, não o foi de menor relevância a educação física. Ao considerar indispensável o exercício físico como forma de evitar o definhamento muscular, a anquilose (ancilose) das articulações, o depauperamento físico geral e a senilidade precoce, o nosso geneticista recorreu a um breve historial da necessidade da actividade física ao longo do tempo.²⁵² Os gregos e os romanos entenderam a educação como algo que permitia formar cidadãos de consciência recta, espírito esclarecido e corpo robusto; o Cristianismo trouxe um novo objectivo para a educação: preparar as almas pela meditação, pelo sofrimento, pela renúncia a todos os prazeres terrenos para a Bem – Aventura eterna (ainda que fosse em corpos raquíticos e doentes); a partir da Renascença e de uma crescente laicização das mentalidades, o exercício físico foi considerado por reformadores e pedagogos, parte integrante de uma educação completa. No entanto, e apesar de fazer parte do programa dos liceus, a educação física era considerada na época de Aurélio Quintanilha, algo de acessório e de secundária importância. Num grande número de estabelecimentos de ensino não se praticava ginástica, ou por falta de instalações próprias ou por inércia daqueles que, por obrigação

²⁵⁰ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.26.

²⁵¹ Ferrière, “*A escola activa*”, ... pp.93-94.

²⁵² Aurélio Quintanilha, *EHEA*, pp.28-29.

moral, deviam interessar-se por esses assuntos. Daí a necessidade imperiosa de convencer os educadores de olharem pela saúde do corpo dos seus educandos. Assim, Quintanilha considerou os trabalhos manuais executados em boas condições higiénicas, excelentes exercícios físicos para manter a saúde, a agilidade e a robustez. Realizados em comum, sob a orientação de um professor hábil e inteligente provocarão o entusiasmo, tal como os jogos desportivos, apesar de estes últimos, terem sido considerados por Quintanilha, desaconselháveis sob o ponto de vista moral para a formação do carácter do jovem (porque desenvolviam o espírito de combatividade). Em contrapartida, os trabalhos manuais fomentavam o espírito de sociabilidade e cooperação, criando costumes eminentemente pacíficos²⁵³. O trabalho manual devia ser a componente lógica e a natural compensação da actividade intelectual, e assim como o trabalho do cérebro promovia o desenvolvimento da actividade de pensar, o trabalho do corpo devia desenvolver, no indivíduo, a capacidade de agir²⁵⁴. Ele “realizará entre o corpo e o espírito, o equilíbrio indispensável ao desenvolvimento harmónico do indivíduo, evitando a atrofia de um e a conseqüente hipertrofia do outro”²⁵⁵, o seu exercício “deve, pois, ser considerado como o processo normal da cultura física”²⁵⁶. Contudo, para que fosse considerado um factor de educação física, o trabalho manual devia obedecer a determinados princípios, nomeadamente que o esforço dispendido fosse proporcional à capacidade de resistência de quem o dispendia, que se realizasse em condições de higiene e que os movimentos a realizar fossem variados exercitando, em simultâneo, os diversos músculos. Sendo assim, os trabalhos agrícolas, na opinião de Aurélio Quintanilha, pela extraordinária diversidade dos seus movimentos, prestarão

²⁵³ Idem, Ibidem, p.32.

²⁵⁴ Idem, Ibidem, p.33.

²⁵⁵ Idem, Ibidem, p.32.

²⁵⁶ Idem, Ibidem, p.33.

excelentes serviços, dando, ao corpo, saúde e robustez e, mais tarde, numa profissão especializada (como a carpintaria e a serralharia, por exemplo, onde o movimento é mais monótono) disciplinar-se-ia a vontade e estabelecer-se-ia a coordenação inconsciente dos movimentos²⁵⁷. Também nesta vertente da educação dos jovens, tal como na da educação intelectual, Aurélio Quintanilha se aproxima do ideal libertário. O trabalho e o exercício físico eram, para os libertários, aspectos essenciais para a formação da personalidade e do carácter do indivíduo. Jean Grave considerava o trabalho como um prazer, uma ginástica para os músculos, um estímulo para qualquer outra actividade.²⁵⁸ Em Yverdon, Pestalozzi integrou, no seu método educacional, toda uma série de movimentos dos membros e do tronco, uma ginástica articulada que servisse de sustentáculo à formação profissional dos jovens. Ou seja, através de uma série lógica e contínua de exercícios procurava-se que a criança adquirisse habilidade e aptidão para a sua vida profissional. Esta preocupação de Pestalozzi visava, tal como em Aurélio Quintanilha, a melhor preparação do jovem para a vida social e política, atenuando, assim, o preconceito social contra o trabalho manual. Pestalozzi foi mais longe, considerando que uma preparação física do estudante, ajudaria a combater a miséria social da população. Para isso, propunha uma ginástica elementar que não era mais do que uma série sucessiva de movimentos articulados, estabelecidos por etapas de acordo com a evolução da criança. Esta iria adquirindo consciência dos movimentos e da finalidade da actividade física. Não só respeitaria, de um ponto de vista estético, a postura necessária para a prática de determinado desporto (dança, esgrima), como assimilaria atitudes de adulto, que o ajudariam a procurar uma profissão sem qualquer dificuldade. Pestalozzi, consciente da necessidade de haver uma preparação industrial e

²⁵⁷ Idem, *Ibidem*, pp.33-34.

²⁵⁸ Jean Grave, *As teorias anarquistas, op. cit.*, p.41.

artesanal dos jovens, devido ao despoletar da industrialização no final do século XVIII na Suíça, recorreu à ginástica articulada para que esta servisse de base à formação industrial. Os gestos simples como levantar, andar, torcer, virar, etc. proporcionavam exercícios de força e de agilidade que contribuía para a formação profissional do jovem. Apesar de ter considerado o jogo como uma expressão espontânea da alegria de viver, no que diz respeito à educação profissional ou industrial admitiu que os jogos sistemáticos poderiam inculcar desde muito cedo, atitudes essenciais à vida profissional.²⁵⁹ Note-se que na mesma linha de pensamento, para Aurélio Quintanilha e Pestalozzi, a escola não era uma escola profissional cujo objectivo fosse criar técnicos. Tanto um como outro entenderam que a educação profissional era um meio e nunca um fim. Era imprescindível porque fazia parte da educação geral e porque era a base da educação do espírito e da educação do corpo. Mas a missão dos liceus não era preparar trabalhadores especializados.²⁶⁰ À semelhança de Quintanilha, também Ferrière advogou a ideia de uma “Escola activa” que funcionasse ao ar livre, facilitando a “cura de sol para todas as crianças”, que tornasse possível a generalização do uso da água, como os duches na escola, banhos de lago ou no rio, etc. que favorecesse, por meio de prémios, os trabalhos espontâneos dos alunos, nomeadamente, a prática de jardinagem, outros ofícios, a elaboração de colecções e trabalhos científicos, entre outros. Tudo isto, estaria associado à prática da ginástica natural (corpo nu ao ar livre), combinada com jogos colectivos (também ao ar livre), assim como a realização de diversos desportos. Seriam também realizados, em parceria com os governos cantonais, acampamentos e excursões mais demoradas. Para coroar estas actividades, Ferrière entendeu que cada aluno devia ser detentor de uma caderneta sanitária, controlada pelo médico, onde

²⁵⁹ Louis Burgener, *L`éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi*, Paris, Librairie J. Vrin, 1973, pp27-34.

²⁶⁰ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.34.

estivesse registada toda a informação necessária do estudante (estatura, peso, dimensão torácica na inspiração e expiração, numero de contracções escolares, entre outras).²⁶¹ Lembremos que, para os libertários, o fim da educação era aumentar a força espiritual e a capacidade de trabalho produtivo da criança e do adolescente. Na opinião de Ferrière, assim como em Aurélio Quintanilha, a escola devia privilegiar a energia vital (corporal e espiritual) da criança, sobre qualquer aquisição de ordem, meramente, técnica. Ou seja, a aprendizagem de uma certa técnica, tanto intelectual como manual, só se justificaria se tivesse em conta a formação física e psicológica do estudante.²⁶² Ferrière considerava que todas as crianças deviam dedicar uma hora, por dia, à pratica da agricultura e da carpintaria; isto equilibraria o sistema nervoso e fortaleceria o organismo. Este exercício regular, ao contrário de fatigar, permitia o domínio e controlo muscular e, conseqüentemente, o controlo psicológico. A confiança resultante da habilidade manual levaria o aluno a ganhar confiança para as grandes tarefas da vida.²⁶³ Nesta linha de pensamento, Quintanilha advertiu que o liceu não podia ser uma escola profissional com o objectivo de criar técnicos, no entanto, o ensino profissional devia ser parte integrante da educação em geral, sendo a base da educação do espírito e da educação do corpo.²⁶⁴ Contudo, devia ter-se em conta - como salientou - que nem todo o trabalho manual constituía um factor de educação física. Para que o fosse teria que obedecer a determinados requisitos tais como: que o esforço dispendido fosse proporcional, em intensidade e em duração, à capacidade e resistência daquele que o despendia; que o trabalho se realizasse em boas condições higiénicas e simultaneamente, que os estudantes estivessem bem alimentados; que os movimentos a

²⁶¹ Ferrière, *Transformemos a escola*, ... pp. 220-221.

²⁶² Idem, *Ibidem*, p.206.

²⁶³ Idem, *Project d' école nouvelle*, Saint-Blaise, Foyer Solidariste, 1909, pp.18-19.

²⁶⁴ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.34.

efectuar fossem variados de forma a que todos os músculos beneficiassem desse esforço. Só assim, o trabalho manual poderia ser encarado como um processo normal de actividade física.²⁶⁵ Vemos assim que todo o pensamento e prática pedagógica dos anarquistas radicava numa educação integral. O ensino tinha como objectivo desenvolver todas as possibilidades da criança, tirar tudo o que ela trazia dentro de si sem abandonar nenhum aspecto mental, físico, intelectual ou afectivo. Utilizando as palavras de Ferrière, “o papel da escola era o de fornecer a toda a criança a ocasião de exercer as suas actividades e de adquirir deste modo, a maior soma de experiências originais e tão ricas e variadas quanto possível”.²⁶⁶ Entende-se, assim, melhor porque razão Aurélio Quintanilha instalou a escola no campo, e a razão pela qual o ensino aí ministrado dava consecução a um desenvolvimento harmónico de todas as faculdades da criança, não só da sua inteligência, mas também, do seu vigor físico, do sua saúde e da sua bondade. Este tipo de pedagogia - que pretendia romper com um ensino excessivamente livresco - buscava uma educação activa, com passeios ao campo, preparação física e outras dimensões, anteriormente, esquecidas pelos estabelecimentos educativos. Em resumo, a escola através dos trabalhos manuais e dos diversos exercícios físicos, promovia um trabalho de perseverança e de paciência, não descurando a saúde do corpo e, principalmente, a formação do carácter.

1.5 – A educação cívica e moral

Segundo Kropotkine, a ideia de bem e de mal nada tinha que ver com a religião nem com uma consciência mística. Era, simplesmente, uma necessidade natural dos animais, incluindo do ser humano, pelo facto de viverem em comunidade. A ideia de

²⁶⁵ Idem, *Ibidem*, p.33.

²⁶⁶ Ferrière, *Transformemos a escola*, ... p.207.

bem e de mal estava presente em toda a humanidade, já que todo o ser humano, independentemente, de ter as ideias ofuscadas por interesses pessoais, ou do seu desenvolvimento intelectual ser insuficiente, considerava bom tudo o que era útil à sociedade em que vivia, e mau o que era prejudicial.²⁶⁷ Ser anarquista, para Kropotkine, era declarar guerra a toda a orla de engano, de farsa, de exploração, de depravação, de vício e de desigualdade. A moral anarquista não aceitava a falsidade, já que esta não se enquadrava na sua forma de pensar e de trabalhar. Como arma de defesa, Kropotkine considerava as relações mútuas (e a solidariedade que daí resultava) a melhor forma para uma existência livre e o pleno desenvolvimento de todas as faculdades no ser humano.²⁶⁸ É esta concepção de moral anarquista que subjaz na proposta de educação cívica de Aurélio Quintanilha, que passamos a analisar.

Na opinião de Quintanilha, nas escolas portuguesas não se atribuía especial importância à educação cívica, pois não só não fazia parte dos currículos escolares como a sua função era preenchida através do ensino da História Pátria; opção insuficiente, na sua opinião, pelas seguintes razões: em primeiro lugar, porque ensinava os direitos e deveres do cidadão pelo critério absurdo do discurso e do livro; em segundo lugar, porque os exemplos cívicos colhidos na história são sempre insuficientes, pois são factos passados, menos vivos que os presentes e, conseqüentemente, menos atraentes e menos susceptíveis de imitação; e em terceiro lugar, porque os factos históricos são, frequentemente, inadaptados às condições sociais do nosso tempo, constituindo a sua imitação, além de ridícula, perigosa²⁶⁹. A História só fornece excelentes motivos para palestras cujo valor educativo fomentará na criança o espírito de abnegação e altruísmo, mas nunca bastará como processo de educação

²⁶⁷ Kropotkine, , *op.cit.*, pp.188-190.

²⁶⁸ Idem, *Ibidem*, p.201.

²⁶⁹ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.36.

cívica²⁷⁰. Na verdade – diz Quintanilha em consonância com António Sérgio, Kropotkine e Kerschensteiner – para aprender os deveres e direitos do cidadão (que são o essencial da educação cívica) é indispensável viver em sociedade, praticar os deveres que a vida social impõe, exercer os direitos correspondentes, estabelecer relações mútuas de cooperação e solidariedade. Malato na sua obra *Filosofia del anarquismo* (s/d), faz a distinção entre instrução e educação. Considerava a educação uma assimilação dos costumes da sociedade inspirada no princípio da liberdade; quanto à instrução, pelo contrário, considerava-a uma aprendizagem de conhecimentos úteis através de um plano e de um método que, por mais atractivo que fosse, implicava, da parte do professor, uma atitude de uma certa autoridade, já que o aluno não podia ser abandonado a si mesmo. A educação começaria no berço e estender-se-ia por toda a vida devido ao facto da sociedade se modificar, constantemente, levando as ideias e os costumes aprendidos a sofrer, forçosamente, uma alteração.²⁷¹ Malato considerou a verdadeira educação, não uma aquisição de “convencionalismos mais ou menos ridículos”, mas a consciencialização, por parte da criança, da sua liberdade e de que esta estava, intimamente, ligada à liberdade e bem - estar dos seus semelhantes.²⁷² Para Carlos Malato, como para Quintanilha, este tipo de educação resultava mais eficaz nas escolas profissionais já que o ensino aí ministrado permitia ao aluno o contacto directo com a realidade envolvente. Já Adolfo Lima afirmara que a escola devia retratar a vida social no seu todo, criar um pequeno mundo em que a criança se habituasse ao trabalho, à actividade de todo o seu ser, despoletando-lhe o sentimento de responsabilidade dos seus actos e de formação de um ideal.²⁷³ A criança, devia pois, treinar-se durante a vida

²⁷⁰ Idem, Ibidem, pp.36-37.

²⁷¹ Charles Malato, *op.cit.*, p.92.

²⁷² Idem, Ibidem, p.95.

²⁷³ Adolfo Lima, *Educação e ensino*, ... p.68.

escolar para o exercício das futuras actividades sociais, ou através dos “municípios escolares” e do regime de self-government (propostos por António Sérgio) ou de comunidades de estudantes (proposta de Aurélio Quintanilha).²⁷⁴ Daqui se infere a necessidade de uma maior permanência dos estudantes na Escola, possibilitando um maior convívio e a aquisição de um saber estar em sociedade. Contudo, não era isto que se passava nas escolas portuguesas. O aluno estava habituado a obedecer e a ser dirigido, não tendo bem a noção dos seus direitos e deveres, e por consequência, não sabia prever os prejuízos que o não cumprimento dos deveres e a não aplicação do exercício dos seus direitos, poderia acarretar. Este modelo de Escola não preparava homens livres mas servos, que atravessando a vida de cabeça curva, possibilitavam o advento dos tiranos²⁷⁵. A escola não se adaptou a uma nova concepção do direito, ao novo ideal de vida em comum, ao eclodir de uma nova ordem social; o que se pretendeu, na opinião de Aurélio Quintanilha foi que tudo continuasse como dantes, embora sob uma nova designação e outros personagens, gozando-se da benesse conferida pela governação pública²⁷⁶. Por conseguinte, havia que mudar o rumo do ensino da educação cívica; e o lugar ideal para ser praticada era a escola, onde as crianças aprenderiam a ser cidadãos, “a conhecerem os seus direitos e deveres, não teoricamente mas pela experiência de anos consecutivos de vida em sociedade”²⁷⁷. Era pois, na escola - lugar previligiado para António Sérgio, Adolfo Lima, Kerschensteiner e Quintanilha - que se devia preparar o ser humano para a vida em sociedade, para o cumprimento voluntário dos seus deveres, para usufruir dos seus direitos e ser cioso deles e ter consciência dos limites que a liberdade dos outros impõe à liberdade de cada

²⁷⁴ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.37; António Sérgio, *A função social dos estudantes e a sua preparação para a intervenção futura na sociedade portuguesa*, Porto, Ed. Renascença Portuguesa, 1917, pp.27-37;

²⁷⁵ Idem, *Ibidem*, p.38.

²⁷⁶ Idem, *Ibidem*.

²⁷⁷ Idem, *Ibidem*, pp.38-39.

um. Para isto, como atrás referimos, impunha-se o regime do “self-government”, do governo dos estudantes pelos próprios estudantes, experimentado com êxito na América e na Inglaterra²⁷⁸. A educação cívica não se confundia, pois, com uma educação política, social ou nacional, mas era uma educação, essencialmente, ética. A educação cívica era uma arte prática pois, tal como a arte de tocar guitarra, não era difícil compreender como se tocava, o que era difícil era tocar.²⁷⁹ Se atentarmos na proposta de António Sérgio relativamente à educação cívica dos jovens nas escolas, verificamos como se assemelha com a de Aurélio Quintanilha. António Sérgio considerava que a verdadeira preparação social dos estudantes portugueses partia das escolas. Para isso apresentou três formas essenciais de preparação social para aquilo que denominou de treino político: 1º- A educação cívica pelo self-governement; 2º- A introdução das preocupações e problemas sociais na vida escolar, das ciências sociais no programa secundário, e a concepção da escola como um centro social. 3º - A formação de sociedades académicas para a discussão dos problemas sociais que mais interessavam aos estudantes.²⁸⁰ Na educação cívica pelo self-governement (a primeira das formulas de preparação social que António Sérgio considerou), os estudantes, nas escolas, deviam organizar-se como um corpo político independente, fazerem as suas leis, elegerem os colegas responsáveis pela ordem, constituírem tribunais que julgariam as suas faltas, tal como uma sociedade autónoma de adultos. Só assim se tinha um sistema que treinava futuros cidadãos e permitia que os jovens compreendessem os problemas sociais e políticos, que mais tarde teriam que resolver. Para implementar este de self-governement, António Sérgio propôs transpor para as escolas a ideia de Município.

²⁷⁸ A propósito deste regime escolar proposto, Quintanilha aconselha a leitura da obra de António Sérgio *Educação Cívica*, Ibidem, *EHEA*, pp.39-40.

²⁷⁹ Idem, Ibidem, p.39.

²⁸⁰ António Sérgio, *A função social dos estudantes e a sua preparação para a intervenção futura na sociedade portuguesa*, ... pp. 26-27.

Neste sistema, o professor ensinava os estudantes a auto-governarem-se através da criação e execução de leis justas e sensatas e do cumprimento das mesmas. A eleição de um tribunal no seio da comunidade escolar permitia incrementar, nos alunos, o sentimento de justiça, fazia desaparecer o antagonismo entre o mestre e o discípulo, visto que não havia castigos e, por outro lado, permitia que os alunos de melhor carácter contribuíssem para o aperfeiçoamento moral da comunidade escolar. Segundo António Sérgio, a passividade a que o estudante estava sujeito - pelo hábito escolar de obedecer a uma governação da qual não participava - possibilitava, mais tarde, a corrupção administrativa.²⁸¹ O hábito escolar de obedecer, moldava um futuro cidadão que aguentaria, apaticamente, todas as bandalheiras, todos os abusos, “todas as traficâncias dos políticos de profissão”.²⁸² No rasto do pensamento de António Sérgio, Aurélio Quintanilha afirmou que a escola não preparava homens livres. Apesar de se ter “destruído a estrutura das sociedades antigas”, de se ter “pulverizado o espírito de autoridade”, a democracia continuava, segundo o parecer de Quintanilha, a ser “um rótulo afixado sobre o mais abjecto, intolerante e insuportável dos regimes”.²⁸³ Numa segunda etapa de participação dos estudantes nos problemas da sociedade, António Sérgio referiu que a escola devia integrar-se na vida exterior de maneira que nela se repercutissem os problemas nacionais.²⁸⁴ Sendo assim, a escola podia colaborar com certos ramos do serviço público, por exemplo nos da higiene, inquirir sobre as condições de vida da localidade em que está inserida, fazendo propaganda para as melhorar, organizar cursos nocturnos para operários, facultar as suas bibliotecas e laboratórios, enfim, a escola devia intervir, directamente, nos problemas sociais da

²⁸¹ Idem, *Ibidem*, pp. 27-28.

²⁸² Idem, *Educação cívica*, ... p.44.

²⁸³ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.38.

²⁸⁴ António Sérgio, *A função social dos estudantes*, ... p.32.

comunidade. Para além disto, os programas do ensino secundário deviam contemplar as questões económico-sociais do país. O terceiro processo que António Sérgio preconizou, foi o de formar sociedades para a discussão dos problemas sociais que mais interessassem aos estudantes, nomeadamente, os problemas relacionados com a educação. Esta intervenção exigia que os estudantes fiscalizassem o ensino, que se revoltassem contra os maus elementos e os maus métodos, e que apoiassem, com entusiasmo, as iniciativas reformadoras. Só assim se formariam cidadãos preparados para uma verdadeira acção social, moral e intelectual. Assim, a implementação da instituição do “Município – escola” integrava os estudantes nas reais condições da existência social, permitindo que despoletassem sentimentos de benevolência, generosidade, honradez, levando o aluno à plena consciência dos seus deveres de cidadão. Aliás, a razão de ser dos Municípios Escolares, visava a educação moral da juventude.²⁸⁵ O Município – Escola funcionava como a aula de instrução cívica. Neste sistema escolar, o papel do professor consistia em orientar o educando, esclarecê-lo, entusiasamá-lo e encaminhá-lo para um ideal excelente, levá-lo a que agisse de harmonia com determinados princípios (a compreensão dos direitos e deveres para o seu próprio equilíbrio e o bem estar da comunidade), como esclarecia Quintanilha. Só se aprendiam os deveres e direitos do cidadão, vivendo em sociedade. Daí que a criança devesse treinar-se durante a vida escolar para o exercício das futuras actividades sociais. A escola devia habituar o cidadão a cumprir, voluntariamente, os seus deveres, a fazer uso dos seus direitos e ser cioso deles, habituar-se a agir de harmonia com todos esses princípios.²⁸⁶ A necessidade do estabelecimento de deveres cívicos, na opinião de Quintanilha, correspondia a uma aspiração de bem-estar colectivo, pois os que não

²⁸⁵ Idem, *Educação Cívica*, ... p.47.

²⁸⁶ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.39.

cumprissem as obrigações que a si mesmo impuseram, contribuía para o desequilíbrio da comunidade - neste caso a escolar - e para o mal-estar de todos e de si próprio.²⁸⁷ Semelhante perspectiva, constatamo-la, também, em Adolfo Lima. Segundo este pedagogo, o ensino da escola primária devia obedecer a determinados objectivos de forma a que o aluno fosse integrado, progressivamente, na vida social do seu país. Para isso, a educação social devia ser feita por todos os professores a todos os alunos, independentemente da sua especialidade técnica, sempre que ocorressem casos significativos na vida da escola e na sociedade. O método adoptado seria a discussão dos problemas surgidos entre professor e alunos, levando estes últimos a compreenderem e a avaliarem as razões da conduta moral dos indivíduos. Os problemas deviam ser apresentados por uma ordem ascendente de complexidade, partindo dos mais simples para os mais complicados, à medida que os alunos adquirissem espírito crítico e capacidade de julgar e avaliar. Se necessário fosse, o professor podia recorrer à explicação de provérbios, à interpretação de textos, à leitura de livros ilustrados, assim como visitas a museus, a teatros, a fábricas, entre outras actividades, possibilitando que o aluno constatasse e formasse o seu parecer sobre a vida social da qual ele é parte integrante.²⁸⁸

Sendo assim, Aurélio Quintanilha considerou que a formação do carácter, a educação do sentimento e da vontade, eram as tarefas mais importantes numa escola. A escola não dava cursos de moral, mas esforçar-se-ia por criar um meio social próprio, favorecendo as experiências dos seus alunos. Estes trabalhariam em comum, em colaboração, velando em conjunto pela boa marcha do organismo social, que era a própria escola. A ideia de uma escola como um laboratório de prática da vida, onde o

²⁸⁷ Idem, *Ibidem*, p.39.

²⁸⁸ Adolfo Lima, *Educação e ensino*, ... p.78.

aluno será treinado a ver, e a observar a sociedade onde, mais tarde, terá de viver, também foi proposta de Adolfo Lima. Neste ideal escolar, o papel do professor era de extrema importância, já que as suas atitudes e o seu comportamento serviriam de exemplo ao aluno. “O educador tem o dever de ser minucioso, de escalpelizar tudo o que diz, (...) cada opinião que emite. Tem que reflectir sobre cada acto que pratica”, não perdendo nunca de vista o fim a realizar.²⁸⁹ Este tipo de educação, essencialmente, prática permite criar um meio ambiente propiciador ao desenvolvimento “das boas tendências” da criança, “apagando-lhe as más”.²⁹⁰ Quintanilha não descurou a educação moral a par da educação cívica. Para consolidar a pertinência deste tipo de formação nas crianças, recorreu à autoridade de dois pedagogos, Herbart e Pestalozzi²⁹¹. O primeiro considerou que não havia instrução que não tivesse uma função educativa geral, exercendo influência na formação do carácter e da vontade. Aconselhava, contudo, que disciplinas como a História e a Religião fossem mais apropriadas para a educação moral. Herbart fundamentou a pedagogia, enquanto ciência, na ética. Considerava a educação moral o primado de toda a educação. A instrução tinha como intuito, alias como toda a educação, a virtude, qualidade essencial para a formação do carácter. Sendo assim, a educação moral tinha como finalidade as ideias de justiça, de bem e o

²⁸⁹ Idem, Ibidem, p.11.

²⁹⁰ Idem, Ibidem.

²⁹¹ Friedrich Herbart (1776 - 1841), filósofo, pedagogo alemão, salientou na sua pedagogia, que a tarefa do professor era clarificar a multiplicidade de representações previamente adquiridas pelos alunos com o intuito de produzir uma personalidade harmoniosa, cujos interesses não eram parciais, mas amplos e bem ordenados e capazes de formular juízos éticos, moralmente correctos. A ética é desta forma o resultado da harmonia, abarcando conceitos como liberdade interior, perfeição, benevolência, direito e equidade. Herbart advogava uma educação liberal, baseado nos clássicos e fermentada por um interesse na ciência, o preço aceite pelas classes dominantes na Europa no século XIX. *The New Caxton Encyclopedia*, Volume Ten, Caxton Publications Limited, London, p.127. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) considerado por Georg Kerschensteiner um exemplo de herói da educação, um homem com um coração repleto de fraternidade, amor e fidelidade. O pedagogo em quem os alunos vêem um amigo, um companheiro, alguém com quem partilham alegrias e tristezas. (*El alma del educador y el problema de la formacion del maestro*, Barcelona, Editorial Labor, S.A. 1928. pp.35-39).

fortalecimento da vontade, com vista à constituição da personalidade e do carácter.²⁹² A finalidade da educação tinha em conta o papel do educador. Este era encarado pelo aluno como exemplo do que poderia vir a ser no futuro. Na esteira do pensamento de Herbart, Quintanilha dizia que a melhor educação moral era aquela que o estudante recebia pelo exemplo das pessoas com quem convivia. Para ele, tal como postulou Pestalozzi, a educação moral do estudante “era a generalização do seu princípio da intuição, primeiro aplicado à educação intelectual, depois à educação moral. Nada de discursos, de preceitos ou de lições quando o exemplo era suficiente”.²⁹³ Daí, que o professor devesse encaminhar os seus esforços no sentido de orientar a educação do jovem de acordo com as aspirações deste. Herbart dizia que sendo múltiplas as aspirações do ser humano, também tinham que ser múltiplos os cuidados da educação.²⁹⁴ Por outro lado, Pestalozzi julgava que a melhor educação que um estudante poderia receber era o exemplo das pessoas com quem convivia. “Em Stans, disse Pestalozzi, nunca ensinei moral, nem religião. Esforcei-me por despertar o sentimento de cada virtude antes de lhe pronunciar o nome”.²⁹⁵ Pestalozzi considerava que assim como os conhecimentos se obtinham por um processo de aquisição de noções claras através de intuições perfeitas, (que, por sua vez, levariam às definições) também o desenvolvimento da virtude e a aquisição das regras morais passariam primeiro por uma aprendizagem de atitudes.²⁹⁶ Também para este pedagogo, tal como para Quintanilha, a escola em regime de internato era condição indispensável de êxito, continuando as primeiras noções de educação moral iniciadas na casa materna e aprofundadas através

²⁹² Herbart, *Antologia de Herbart*, ... p.53.

²⁹³ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, pp.40-41.

²⁹⁴ Herbart, *op. cit.*, p.49.

²⁹⁵ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.41.

²⁹⁶ Pestalozzi, ... pp.203-204.

da dedicação e entusiasmo dos professores na sua missão de educadores.²⁹⁷ A escola para Pestalozzi, vinha apenas continuar a grande obra iniciada na casa materna, já que as primeiras noções de educação moral eram incutidas pela mãe. Sendo assim, para que a educação moral se praticasse nas escolas, devia-se adoptar - na opinião de Quintanilha - um dos seguintes sistemas: ou introduzir-se nos curricula a disciplina de Religião, procurando tirar dela exemplos e preceitos da moral, orientando, ao mesmo tempo, o ensino das outras matérias no sentido de fortalecer o carácter e educar a vontade; ou adoptar-se, o regime de internato ou semi-internato, possibilitando uma educação laica pelo exemplo. Sobre a leccionação da disciplina de Religião nas escolas, Quintanilha tinha bem presente o quão polémico era este assunto, demarcando a noção de educação moral da de ensino religioso, já que nos países latinos - onde a ortodoxia católica mantinha um corpo de doutrina religiosa desactualizada, dogmática na essência e na forma - dificilmente se verificava uma adaptação a qualquer ideia de progresso, caindo em contradição com conhecimentos adquiridos e, unanimemente, aceites²⁹⁸. No ensino religioso era necessário distinguir, por um lado, os fundamentos morais da religião e o ensino das práticas religiosas. Daí que Quintanilha considerasse admiráveis, do ponto de vista educativo, os exemplos morais de Cristo e Buda, distinguindo-os, no entanto, dos dogmas e orações religiosas, inacessíveis à razão²⁹⁹. À escola não competia, pois, ensinar moral por qualquer catecismo - seria abusar da nossa superioridade mental e atentar contra a individualidade daqueles que ainda não estavam em idade de discorrer - mas, tal como na educação materna, educar pelo exemplo. A criança devia, antes dos dezasseis anos, aprender a praticar o bem, a não roubar, a ser honesta, a dizer sempre a verdade e a saber dominar os seus ímpetos e paixões, devendo ficar, para mais tarde,

²⁹⁷ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.41.

²⁹⁸ Idem, *Ibidem*, p.42.

²⁹⁹ Idem, *Ibidem*, p.43.

quando já estivesse habituada a praticar o bem e a reprovar o mal, a discussão de questões como a ideia de Dever, de Justiça, de Humanidade, de Deus e dos motivos que justificavam os sistemas morais.³⁰⁰ Toda esta concepção de que a escola devia preparar cidadãos, homens livres, conhecedores dos seus direitos e deveres, conscientes da necessidade de colaborarem para o bem estar colectivo, estava subjacente a toda a educação libertária. A escola que respeitava a individualidade do aluno, que não impunha uma moral feita de fórmulas, que se esforçava por criar um meio social de forma a favorecer as experiências dos seus alunos, desenvolvia a responsabilidade da ordem social escolar e fortalecia a autonomia dos estudantes. A verdadeira moral, como dizia António Sérgio, era uma conquista de cada um e da própria comunidade escolar. Ferrière considerou que a verdadeira educação moral residia numa consciência social adquirida pelos estudantes dentro da escola. A educação moral não era um conjunto de preceitos impostos de fora para dentro, mas algo que se desenvolve dentro da comunidade escolar, através dum regime de autonomia dos estudantes. Só assim, as crianças poderão aprender três coisas essenciais: “a iniciativa a favor do progresso da colectividade humana, o espírito crítico baseado na Razão e o espírito de cooperação fundado na Justiça”.³⁰¹ Também Ferrière, tal como Aurélio Quintanilha, considerava que a verdadeira educação residia, não na ausência de limitações exteriores à vontade, mas na libertação do que existe de melhor no ser humano, assim como no auto-controlo das tendências menos próprias.³⁰² Para estes pedagogos libertários a liberdade não se adquiria, conquistava-se. Pretendia-se formar seres humanos preparados para a vida dotados de bom coração e de boa vontade, e não a moldagem de uma personalidade a um ideal estereotipado. Também em Faria de Vasconcelos (no capítulo IV da sua obra

³⁰⁰Idem, *Ibidem*, p.44.

³⁰¹ Ferrière, *A escola activa*, ... p.210.

³⁰²Idem, *Project d' école nouvelle*, ... p.43.

Une École Nouvelle en Belgique; obra que se identifica não só pelo conteúdo, mas também na estrutura, com a pequena dissertação de teor pedagógico de Aurélio Quintanilha) é notória a preocupação constante de se ministrar na Escola de Bierges uma instrução, verdadeiramente, educativa. Segundo Faria de Vasconcelos, também o trabalho intelectual assim como o manual, efectuados na escola, tendiam a desenvolver na criança a consciência das suas relações com o meio social (de se habituarem à ideia simples, mas de uma importância incomparável, que o seu esforço não era somente individual, mas tinha sempre uma repercussão social). Cada etapa utilizada na prática pedagógica tinha como finalidade levar o aluno a compreender a essência moral da sua vida social.³⁰³ Para isso, tal como para Aurélio Quintanilha, o local onde se instalasse a escola era de importância capital para o desenvolvimento físico e moral da criança. A escola representava um ambiente familiar, situada no campo, perto da natureza, permitia desenvolver capacidades físicas e morais de disciplina, paciência, coragem, levando o aluno à prática da virtude, da solidariedade e da inter-ajuda, aprendendo, assim, a trabalhar para o bem comum.³⁰⁴ Sendo assim, a educação moral e a educação social fundamentar-se-iam em dois aspectos essenciais: por um lado as actividades físicas, manuais, intelectuais e morais, (que deviam ter como finalidade a preparação de um ser humano que se tornasse independente e responsável) e, por outro, a submissão do meio estudantil a um tipo de organização social onde imperasse o espírito de self-government. Isto permitiria, por um lado, uma organização escolar que disciplinaria e orientaria as tendências naturais das crianças, através da influência exercida de uns para com os outros; e por outro lado, levaria as crianças a tomarem consciência, de uma forma objectiva e real, dos seus direitos e deveres como membros de uma colectividade.

³⁰³ Faria de Vasconcelos, *Une école nouvelle en Belgique*, ... p.198.

³⁰⁴ Idem, *Ibidem*, pp.196-197.

As actividades da escola eram distribuídas entre os alunos, levando-os a contactarem directamente com a organização da vida escolar, tendo sempre em atenção que tudo aquilo que eles pudessem fazer, preparava-os para a grande função que é a solidariedade humana. Faria de Vasconcelos também corroborou a ideia de que a educação física e intelectual são um prelúdio da educação moral. A virtude e a verdade não se ensinavam, adquiriam-se pela experiência, através do uso pessoal da liberdade.³⁰⁵ Como dizia Ferrière, um bom espírito social, assim como os bons hábitos individuais, nascem do trabalho, da ordem e da disciplina.³⁰⁶

Verificamos assim, como a educação moral foi entendida por todos estes pedagogos, como um ideal onde a “grande lei natural da solidariedade” era prática corrente, como referiu Adolfo Lima.³⁰⁷ A criança teria uma educação que assentaria, essencialmente, na liberdade. Esta liberdade permitia despoletar o que de melhor houvesse no aluno. Cada jovem devia sentir-se responsável pelos seus fracassos mas também alegrar-se com as suas vitórias. Este tipo de educação, que paradoxalmente recorria a uma vida o mais natural possível, mais sã, e mais em equilíbrio com as necessidades legítimas das crianças, pretendia formar cidadãos preparados para a vida activa, dotados das melhores qualidades morais. Contudo, só numa escola deste tipo poderia haver uma verdadeira liberdade, já que, na linha de pensamento dos grandes pedagogos, como Montaigne, Comenius, Pestalozzi, entre outros, a verdadeira liberdade consistia na obediência às leis da natureza. É dentro deste espírito que Quintanilha termina a sua dissertação, afirmando que devemos respeitar as crianças, não tendo o direito de lhes impor o nosso critério, devendo sim, deixar que formem o seu.³⁰⁸

³⁰⁵ Idem, *Ibidem*, p.193.

³⁰⁶ Ferrière, *Project d' école nouvelle*, ... p.47.

³⁰⁷ Adolfo Lima, *Educação e ensino*, ... p.31.

³⁰⁸ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.44.

CONCLUSÃO

Depois de uma análise pormenorizada da vertente com carácter pedagógico da obra de Quintanilha - uma parte limitada da sua produção literária enquanto cientista - foi possível detectarmos o ideal libertário na sua prática lectiva. Recorremos, frequentemente, às propostas educativas de alguns libertários como Kropotkine, Pestalozzi, Malato, Jean Grave, Ferrière, entre outros, assim como a António Sérgio, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima, todos eles influentes do ideal anarco-sindicalista de Aurélio Quintanilha.³⁰⁹ As finalidades e objectivos da educação escolar seriam conseguidos, segundo Quintanilha, pela conjugação do desenvolvimento activo e constante do aluno na sua aprendizagem e pelo recurso ao trabalho prático individual. E, tal como a concebiam os anarquistas, também Quintanilha propunha uma educação escolar que fizesse desabrochar a individualidade do aluno como resultado do livre desenvolvimento das suas aptidões, estimular-lhe o espírito de imaginação e as suas faculdades criadoras, assim como fomentar o espírito crítico e o domínio de si mesmo. Se recordarmos o que já dissemos, anteriormente, este processo de aprendizagem identificava-se com o teor do programa da Educação Nova. A aprendizagem devia ter em conta a actividade pessoal da criança e os seus interesses espontâneos, assim como a formação da consciência moral e da razão prática do estudante, devia desenvolver-se num ambiente onde imperassem os direitos e os deveres cívicos. O que se exigia dos jovens para que se preparassem para a vida? Conhecimentos, mas essencialmente experiência, e na ausência desta, uma capacidade de adaptação às diversas condições de trabalho. A criança devia saber viver segundo a lei da verdade, da justiça e do amor e não de caprichos, de opiniões dos colegas ou dos professores. Era necessário desenvolver qualidades como o espírito de iniciativa, a força e a perseverança para

³⁰⁹ Aurélio Quintanilha, *Entrevista concedida a João Medina*, in *Clio*, pp.121-132.

enfrentar a vida do dia a dia. O essencial da infância seria aprender a apossar-se e enriquecer-se, sem desfalecimentos, de energias e novos conhecimentos.³¹⁰ Quintanilha fala de uma “Escola de Trabalho” (terminologia usada em Faria de Vasconcelos, António Sérgio e Pestalozzi) não numa escola de meros trabalhos manuais, nem numa escola de produção, mas uma escola onde cada um aprenda por experiência com o seu próprio trabalho, tomando como ponto de partida a sua experiência vivida e os problemas por ela suscitados, auto-controlando os seus resultados e pondo-os ao serviço da formação da sua personalidade integrada numa comunidade escolar. O ser humano deve procurar desenvolver de igual forma todas as faculdades que possui em benefício da sociedade em que vive. Todos os actos individuais devem contribuir para aumentar o bem estar colectivo, isto é, devem harmonizar o ideal de perfeição de cada um com o ideal de perfeição e de bem estar social.³¹¹ Todos estes novos métodos de um ensino libertário visavam obter a colaboração da criança na acção educadora do professor. Esta acção não era de forma alguma impositiva, mas moldava-se às tendências, às necessidades, aos desejos e possibilidades dos alunos. Não impunha a todos o mesmo saber, os mesmos hábitos, a mesma forma de sentir e de pensar, adaptava-se, antes, às necessidades e possibilidades de cada uma, tentando diminuir, quanto possível, o carácter oficial do meio escolar ou educativo, para os aproximar da vida real e social. Por outro lado, esta actividade constante do professor de forma a obter dos alunos melhores resultados, levava-o a recorrer a um trabalho contínuo de imaginação, de invenção, de criação, para encontrar, para cada um e em cada momento, as melhores soluções. Para que este tipo de ensino fosse concretizado não era necessário um professor detentor de um saber, puramente, verbal ou livresco, era preciso auxiliar e

³¹⁰ Ferrière, *Project d'école nouvelle*, ... p.8.

³¹¹ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.32.

dirigir as crianças, educá-las para a vida concreta e real, sendo dotado de uma certa teimosia e persistência, como refere Adolfo Lima na sua obra *Educação e Ensino, Educação Integral* (1914).³¹² Deste modo, a proposta de Quintanilha era transformar o liceu do seu tempo numa “Escola do Trabalho”, contrariando a alienação da divisão do trabalho em manual e intelectual. Embora Aurélio Quintanilha defendesse que toda a aprendizagem liceal devia ser agradável e desenvolver as capacidades cognitivas do aluno, advertia também, que por razões pedagógicas e profissionais, se lhe devia proporcionar a oportunidade para aprender uma profissão útil.³¹³ Como já referimos, anteriormente, esta linha de pensamento foi corroborada por António Sérgio quando se referia a “uma educação genérica do trabalho, em que se toma o exercício de uma arte usual como meio educativo, e se concede especial valor ao trabalho em comunidade”³¹⁴. Sérgio considerou, assim, o trabalho uma estratégia metódica, ao passo que Quintanilha era de opinião que o aluno não só devia ter um ofício mas praticá-lo, regularmente, com um fim utilitário, durante várias horas por semana e verificar se do seu esforço resultou algo de útil para a comunidade.³¹⁵ Deste modo o homem de amanhã seria algo mais que um amanuense do Estado, um funcionário público, mas, acima de tudo um cidadão útil.³¹⁶ Se atentarmos em Ferrière e estabelecermos uma similitude entre a sua proposta de uma “Escola Activa” e a “Escola de Trabalho” de Quintanilha, concluímos que, em ambas, a criança era considerada como um todo, capaz de desenvolver uma personalidade autónoma e responsável. Estas escolas promoviam a actividade espontânea da criança, procurando formar cidadãos responsáveis dos seus direitos e

³¹² Adolfo Lima, *Educação e Ensino*, ... p.10.

³¹³ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.25.

³¹⁴ António Sérgio, *Educação Cívica*, (1915), Lisboa, ICLP, Ministério da Educação, 1984, p.21.

³¹⁵ Aurélio Quintanilha, *EHEA*, p.27.

³¹⁶ Idem, *Ibidem*.

deveres, pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de preconceitos que pudessem por algum entrave à completa emancipação do ser humano.³¹⁷

Com tudo isto, esperamos ter conseguido fundamentar, através de uma série de similitudes com o pensamento de vários anarquistas, o ideário libertário de Aurélio Quintanilha na sua proposta de reforma pedagógica. Para terminarmos, citamos o que Francisco Ferrer escreveu em 1907, enquanto encarcerado, em Barcelona, e que veio publicado no periódico *Humanidad Nueva*: “A Escola Moderna propõe-se combater todos os preconceitos que entrem a completa emancipação do homem. Por isso a educação que ministra é racional, humanitária, levando o espírito da criança ao conhecimento de todas as injustiças sociais, para que, por sua vez, possa combatê-las e opor-se-lhes. O racionalismo que preconizamos abomina as guerras fratricidas, internas ou externas, a exploração do homem pelo homem, a escravidão da mulher; tem como alvo a destruição de todos os factores da desarmonia humana, como a ignorância, a maldade, o orgulho e outras chagas sociais que tanto afligem a humanidade”.³¹⁸

³¹⁷ Ferrer i Guardia, *La escuela moderna*, ... p.38.

³¹⁸ Adolfo Lima, *Educação e ensino*, Lisboa, Guimarães e C^a Editores, 1914, p.33.

BIBLIOGRAFIA

1- Activa

- Archer, Luís (1975). *Homenagem ao Professor Aurélio Quintanilha*, Sociedade Portuguesa de Genética, Brotéria, Lisboa, pp155-156.
- Eltzbacher, Dr. Paul (1909). *O Anarchismo*. Tradução de Agostinho Fortes, Edição da Tipografia de Francisco Luís Gonçalves, Lisboa.
- Fernandes, Abílio (1962). *Ao seu Eminentíssimo Sócio Honorário, Professor Aurélio Pereira da Silva Quintanilha na passagem do seu 70º Aniversário dedica a Sociedade Broteriana*, Boletim da Sociedade Broteriana, Vol.36 (2º série), Instituto Botânico da Sociedade de Coimbra, Coimbra, pp.3 – 25.
- Fernandes, Abílio (1974). *Palavras de Abílio Fernandes Introdutórias à Última Lição do Professor Doutor Aurélio Quintanilha*, Anuário da Sociedade Broteriana, Ano 41, (4 -11-1974), Coimbra, pp.11-25.
- Fernandes, Abílio (1975). *Sessões da Sociedade Broteriana*, (Assembleia Geral Ordinária de 15 de Maio de 1975), Ano 41, Anuário da Sociedade Broteriana, Coimbra.
- Grave, Jean (sd). *A Anarchia. Fim e Meios*, Livraria Central de Gomes de Carvalho, Lisboa.
- Grave, Jean (1901). *O indivíduo e a Sociedade*, Guimarães & Cº Ed., Lisboa.
- Grave, Jean (1908). *A Sociedade Moribunda e a Anarchia*, Tradução de T. Lobo, Livraria Editora Guimarães, Lisboa.
- Grave, Jean (1909). *Educação Burguesa e Educação Libertária. As Teorias Anarquistas*, Editor Almeida e Sá, Porto.
- Grave, Jean (1914). *A Sociedade Futura*, Typ. do Comercio, Lisboa.
- Grave, Jean (1973). *Quarante Ans de Propagande Anarchiste*, Flammarion, France.
- Guérin, D. (1980). *Ni Dieu ni Maitre*, Ed. Maspero, Paris.
- Guérin, D. (1981). *L`Anarchisme*, Gallimard, Paris.
- Kropotkine, Piotr Alexievitch (sd) *A Moral Anarquista*, Biblioteca de Estudos Sociais, Livraria Portuguesa de João Carneiro e Cº., Lisboa.
- Kropotkine, P. (1887). *A Anarchia na Evolução Social*, Typ. Oriental de Coelho Ferreira, Porto.
- Kropotkine, Piotr Alexievitch (1895). *A Conquista do Pão*, Typographia Gutenberg, Porto.
- Kropotkine, P. (1904). *Um Século d`Expectativa*, A. F. de Vasconcelos, Sucessores, Porto.
- Kropotkine, P. (1908). *A Anarchia. A sua Philosophia – o seu Ideal*, Typ. Francisco Luís Gonçalves, Lisboa.
- Kropotkine, P. (1972). *Campos, Fabricas y Talheres*, Editorial Zero, Madrid.
- Kropotkine, P. (1976). *Oeuvres*, Textes reunis et présentés par Martin Zemliak, Editions Stock, Paris.
- Kropotkine, Piotr Alexievitch (1977). *Panfletos Revolucionários*, Tradução de José Alvarez Junco, Edición de José Alvarez Junco, Madrid.
- Malatesta, Errico (1918a). *Programa Socialista – Anarquista Revolucionário*. Biblioteca de Brochuras Sociais, Ed. António Machado, Porto.
- Malatesta, Errico (1918b). *No Café - Palestras do Natural* - Ed. António Machado, Porto.

- Malatesta, Errico (1975). *Solução Anarquista para a Questão Social*, Cooperativa Cultural Editora Fomento Acrata, Lisboa.
- Malato, Charles (s/d). *Antes del Momento*, 2ª edição, Col. Los Pequeños Grandes Libros, Centro Editorial Presa, Barcelona.
- Malato, Charles (s/d). *Filosofia del Anarquismo*, F. Sempere y C^a Editores, Valência.
- Malato, Charles (1909). *As Theorias Anarchistas: Estudos Philosophicos-Sociaes*, Ed. Almeida e Sá, Porto.
- Medina, João (1982). *Entrevista a Aurélio Quintanilha*, Revista Clio, Vol. 4, Centro de História da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp.121-132.
- Nemésio, Vitorino (1975). *Perfil de Aurélio Quintanilha por Vitorino Nemésio*, in Brotéria, Série de Ciências Naturais, n^os 3-4, volume 44 (71), Lisboa, pp.175 – 188.
- Nemésio, Vitorino (2003). *Vultos e Perfis*, Prefácio de A. M. B. Machado Pires, Biblioteca de Autores Portugueses, Imprensa Nacional Casa de Moeda, Lisboa.
- Pestalozzi (s/d). *Canto del Cisne*, Trad. de José Mallart, Ed. Lectura, (s.i.).
- Pestalozzi (1891). *Como Gertrudis Enseña á sus Hijos*, Traducida e anotada por José Tadeo Sepúlveda, F. A. Brockhaus, Leipzig.
- Reclus, Eliseu (1904). *Evolução, Revolução e Ideal Anarquista*, Estabelecimento Tipográfico de La Tribuna Espanõla, São Paulo, Brasil.
- Reclus, Eliseu (1943). *Correspondência de 1850 a 1905*, Trad. Horácio E. Roqué, Ediciones Imán, Buenos Aires.
- Reclus, Eliseu (1979). *L'Évolution, la Révolution et l'Idéal Anarchique*, Éditions Stock, France.
- Quintanilha, Aurélio (1921). *Educação de Hoje, Educação de Amanhã*, Dissertação para o Exame de Estado na Escola Superior de Coimbra, (Dactilografado), Coimbra.
- Quintanilha, A. (1924). *Das Causas de Ineficácia do Ensino Superior em Portugal*, in Seara Nova, n^o29, Lisboa, pp.93-97.
- Quintanilha, A. (1925a). *Universidade Livre de Coimbra*, Discurso pronunciado na sua sessão inaugural, Edição da Universidade Livre, Coimbra.
- Quintanilha, A. (1925b). *Da reforma do Ensino e da Contribuição dos Professores*, Seara Nova, 59, Lisboa, pp.205-206.
- Quintanilha, A. (1926a). *Contribuição ao Estudo dos Synchytrium*. Dissertação para doutoramento na Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, Boletim da Sociedade Broteriana, Série 2,3, Coimbra, pp.88-195.
- Quintanilha, A. (1926b). *O problema das Plantas Carnívoras. Estudo Citofisiológico da Digestão no Drosophyllum Lusitanicum*, Dissertação para Concurso ao Magistério da Faculdade de Ciências, Boletim da Sociedade Broteriana, série2, 4, Coimbra, pp.44-129.
- Quintanilha, A. (1927). *Questões do Dia, o Orçamento*, Seara Nova, n^o102, Lisboa, pp.103-104.
- Quintanilha, A. (1933a). *Le Problème de la Sexualité chez les Champignons. Recherches sur le genre Coprinus*, Boletim da Sociedade Broteriana, Série 2,8, Coimbra, pp.3-99.

- Quintanilha, A. (1933b). *Sur la Possibilité de Résoudre des Problèmes Cytologiques par des Méthodes Génétiques*, C. R : Assc. Ant. 28ème Réun. (Lisbonne, 10-12 Avril 1933), Lisboa, pp.1-7.
- Quintanilha, A. (1933c). *Sur le Pouvoir Germinatif des Spores de Coprinus ,I*, C. R. Soc. Biol. 115, p.456.
- Quintanilha, A. (1934a). *Les Descendance des Copulations Illégitimes chez les Hyménomycètes*, C. R : Soc. Biol. 117, p.737.
- Quintanilha, A. (1934b). *Sur le Pouvoir Germinatif des Spores de Coprinus ,II*, C. R. Soc. Biol. 117, p.739.
- Quintanilha, A. (1935a). *Cytologie des Copulations Illégitimes chez Coprinus Fimetarius*, C. R. Acad. Sc. 201, 23, pp.1143-1145.
- Quintanilha, A. (1935b). *Cytologie et Génétique de la Sexualité chez les Hyménomycètes*, Boletim da Sociedade Broteriana, série 2, 10, pp.289-336.
- Quintanilha, A. (1937). *Contribution à l'Étude Génétique du Phénomène de Buller*, C.R. Acad. Sc.205, p.745.
- Quintanilha, A. (1938a). *Deuxième Contribution à l'Étude Génétique du Phénomène de Buller*, C : R. Soc. Biol.127,1245.
- Quintanilha, A. (1938b). *Étude Génétique des Phénomènes de Nanisme chez les Hyménomycètes*, C. R. Soc. Biol.,129, 191.
- Quintanilha, A. (1938c). *Influence du Milieu sur les Phénomènes de Nanisme chez Coprinus Fimetarius Fries*, C : R. Soc. Biol. 129.
- Quintanilha, A. (1938d). *Les Protéines - Virus, le Bactériophage, la Structure des Gènes et la Nature des Mutations*, Congrès du Palais de la Découverte, Bruxelles.
- Quintanilha, A. (1938e). *Troisième Contribution à l'Étude Génétique du Phénomène de Buller*, C. R. Soc. Biol. 129, 730.
- Quintanilha, A. (1939). *Étude Génétique du Phénomènes de Buller*, Bol. Soc. Brot. Série 2,13, pp.425-486.
- Quintanilha, A. (1940a). *Étude Génétique des Phénomènes de Nanisme chez les Hyménomycètes*, Bol. Soc. Broteriana, Série 2, 14, pp.17-52.
- Quintanilha, A. (1940b). *O Mestre, o Botânico e o Homem na personalidade de D. António Pereira Coutinho*, in Memoriam do Professor Dom António Xavier Pereira Coutinho, pp.1- 20.
- Quintanilha, A. (1941a). *La Conduite Sexuelle et la Systématique des Hyménomycètes*, Rev. Mycol.6, pp.1-148, (Em colaboração com L. Quintanilha e A. Vasermanis).
- Quintanilha, A. (1941b). *Doze Anos de Citologia e Genética dos Fungos*, Agron. Lusit. 3, pp.241-306.
- Quintanilha, A. (1942a). *Os Fundamentos Científicos da Sexualidade*, Biblioteca Cosmos, Lisboa.
- Quintanilha, A. (1942b). *Aplicação do Cálculo das Probabilidades à Resolução de um Problema de Biologia*, Gaz. Matem.,10, (Em colaboração com H. Ribeiro e W. L. Stevens).
- Quintanilha, A. (1943a). *Observations Préliminaires Concernant l'Étude d'une série d'Hyménomycètes au point de vue de leur Sexualité*, Bull. Soc. Port. Sc. Nat. 14, pp.145-166, (Em colaboração com J. Pinto Lopes).

- Quintanilha, A. (1943b). *O problema da Delimitação e Origem das Espécies do ponto de vista da Biologia Experimental*, Bol. Soc. Brot. Série 2,17, pp.159-165.
- Quintanilha, A. (1944). *La Conduite Sexuelle de Quelques Espèces d'Agaricacées*, Bol. Soc. Brot. Série 2,19, pp.27-65, (Em colaboração com J.Pinto Lopes).
- Quintanilha, A. (1946). *Anomalias do Saco Embrionário do Algodoeiro*, (Conferência), Notícias, 21,6169.
- Quintanilha, A. (1947a). *Abnormal Female Gametophytes in relation with Polyembryonic seeds in upland Cotton*, South Afr. J. Sc. 43, pp.158-166, (em colaboração com A. Cabral e L. Quintanilha).
- Quintanilha, A. (1947b). *A New Species of Liliaceae with six somatic Chromosomes*, South Afr. Journ. Sc. 43, pp.167-170, (Em colaboração com A. Cabral).
- Quintanilha, A. (1948a). *Introdução*, Trab. C.I. C. A. 1,1, pp.1-8.
- Quintanilha, A. (1948b). *A industrialização da Semente do Algodão*, Trab.C.I. C.A.1,4,pp.1-9 (Em colaboração com J. Martinho).
- Quintanilha, A. (1948c). *The Problem of Cotton Production in Portuguese Africa*, South Afr. Journ. Sc.44, pp.44-49.
- Quintanilha, A. (1948d). *Varietades de Algodão Cultivadas em Moçambique*, Trab. C.I.C.A.1, 6, pp.1-56, (Em colaboração com M. Beatriz e L.S. D'Eça).
- Quintanilha, A. (1949). *O Problema da Escolha da Semente para a Sementeira na Cultura do Algodão*, Agron. Lusit. 11,3, pp.191-222, (Em colaboração com A. Cabral).
- Quintanilha, A. (1950). *Aperçu sur l'État Actuel de nos Connaissances concernant la "Conduite Sexuelle" des espèces d'Hyménomycètes,I*. Bol. Soc. Brot. Série 2, 24, pp.115-290, (Em colaboração com J.Pinto Lopes).
- Quintanilha, A. (1951a). *D. António Pereira Coutinho, Discurso*, Bol. Soc. Est. Moçambique, 21,71, pp.23-34.
- Quintanilha, A. (1951b). *D. António Xavier Pereira Coutinho*, Entrevista radiofundida pela Rádio Clube de Moçambique, Bol. Soc. Est. Moçambique, 21,71, pp.43-45.
- Quintanilha, A. (1951c). Richard B. Goldschmidt, Portug. Acta Biol. (A), R. B. Goldschmidt vol., 11-16.
- Quintanilha, A. (1952). *O Desenvolvimento da Cultura do Algodão em Angola e Moçambique*, Entrevista, Diário de Lisboa, 10681.
- Quintanilha, A. (1953-55). *Introdução ao Esboço do Reconhecimento Ecológico-Agrícola de Moçambique*, Moçambique,19, 76, pp.3-29.
- Quintanilha, A. (1954). *O problema Algodoeiro Português*, Lourenço Marques.
- Quintanilha, A. (1955). *A Investigação Científica e o problema do Fomento Algodoeiro*, Agros, 38, 3-6. pp.317-333.
- Quintanilha, A. (1958). *Um Congresso de Biologia em Montréal. A Genética e a Energia Atômica ao Serviço da Humanidade*, Entrevista ao Primeiro de Janeiro, 90, 277.
- Quintanilha, A. (1959a). *Social Implications of Mendelism versus Michurinism*, London.

- Quintanilha, A. (1959b). *Viagem de Estudo aos Estados Unidos e ao Canadá*, Mem. Junta Invest. Ultramar. Série 2, 14, pp.1-109.
- Quintanilha, A. (1960). *Michurinismo e Mendelismo*, Agros, 43, 5, pp.1-17.
- Quintanilha, A. (1962). *Desenvolvimento do Botão Floral do Algodoeiro em função do Tempo*, Bol. Soc. Brot., 2º série, 36, pp.189-215.
- Quintanilha, A. (1965). *Gregório Mendel, Cem anos depois.*, Publ. Inst. Algodão de Moçambique, Série Científica e Técnica, 4, pp.3-50.
- Quintanilha, A. (1966a). *O Problema Algodoeiro Português e a Actividade do Centro de Investigação Científica Algodoeira*, Bol. Acad. Ciên. Lisboa, 73, pp.142-159.
- Quintanilha, A. (1966b). *Homologias Cromossómicas no género Gossypium*. Bol. Soc. Brot., 2º ser., 40, pp.111-117, (em colaboração com A. Cabral).
- Quintanilha, A. (1967). *Forgotten Results about Genetics of the Fungi*. Molec. Gen. Genetics, 99, pp.253-256.
- Quintanilha, A. (1968). *Um Híbrido entre Duas Espécies Selvagens de Gossypium e a sua Descendência*, Rev. Ciên. Biol. Série A, 1, pp.85-92.
- Quintanilha, A. (1969a). Depoimento do Professor Aurélio Quintanilha: *O Mal está na Falta de Convívio entre Mestres e Estudantes*, Vida Mundial, nº1585, pp.25 -31, (24-10-1969).
- Quintanilha, A. (1969b). *Professor Engenheiro Joaquim Vieira Natividade: o Investigador, o Agrónomo - Silvicultor e o Homem*, Bol. Soc. Brot., 2º série, 43, 7-23.
- Quintanilha, A. (1970). *Progressos Recentes da Genética de Bactérias e Vírus*, Ver. Ciências Biol., Ser. B, 1, pp.1-79.
- Quintanilha, A. (1971). *Mathilde Bensaude*, Bol. Soc. Port. Ciên. Nat., 13, pp.5-19.
- Quintanilha, A. (1972). *Ruy Telles Palhinha*, Bol. Soc. Port. Ciên. Nat., 14, pp.7-12.
- Quintanilha, A. (1973). *Progressos da Genética dos Fungos e a Contribuição dos Portugueses*, Ver. Ciên. Biol. Série B, 2, pp.1-52.
- Quintanilha, A. (1974a). *Quatro Gerações de Cientistas na História do Instituto Botânico de Coimbra*, Última lição proferida no anfiteatro do Instituto Botânico da Universidade de Coimbra, Coimbra, pp.27-44, (4 -11 -1974).
- Quintanilha, A. (1974b). *Entrevista Concedida em que o Professor Recordava Alguns Episódios da sua Carreira de Cientista, de Professor e de Cidadão Livre*, (Diário de Notícias de 26-10-1974), p.2.
- Quintanilha, A. (1975a). *História da Genética em Portugal*, Brotéria, Série de Ciências Naturais, nºs 3-4, volume 44 – (71), Lisboa, pp.189 – 208.
- Quintanilha, A. (1979-1980). *Evocando o Passado*, Boletim da Sociedade Broteriana, Vol.53, (2º série), 1º parte, Coimbra, pp. 75 – 89.
- Serra, J. A. (1975). *Aurélio Quintanilha: Algumas Palavras Acerca da sua Obra como Professor Investigador*, in Homenagem ao Professor Quintanilha, Sociedade Portuguesa de Genética, Brotéria, Série de Ciências Naturais, 3-2, vol. 44- (71), Lisboa, pp 157-174.
- Serra, J. A. (1978). *Professor Aurélio Quintanilha: Impressões e Recordações Pessoais de Homenagem*, Sep. Brotéria Genética 9 (44), Lisboa.

2- Passiva

- Azevedo, R.M. (1983). *Breve História da Escola Oficina nº 1 e da Sociedade que a criou e que a mantém*. In *Estudos de História de Portugal. Homenagem a A. H: Oliveira Marques*, Vol. 2, Ed. Estampa, Lisboa, pp.439-484.
- Candeias, António (1981a). *Le Mouvement Ouvrier Portugais et l'Éducation, 1919-1926*, Tese de D.E.A. apresentada na Universidade de Paris, Paris.
- Candeias, António (1981b). *Movimento Operário e Educação, 1900-1926*, *Análise Psicológica*, 2(1), pp.39-60.
- Candeias, António (1985). *Cultura e Escola nos Meios Sindicais Portugueses 1900-1930*, *A Ideia*, 38-39, pp.31-43.
- Candeias, António (1987a). *A Escola Oficina nº1: Esboço de análise de uma Escola Alternativa*, *Análise Psicológica*, 5 (3), pp.387-412.
- Candeias, António (1987b). *As Escolas Operárias Portuguesas do 1º quarto do século XX*, *Análise Psicológica*, 5 (3), pp.327-362.
- Candeias, António *Contributos para a História da Educação na 1ª República: a Educação Popular através do Jornal «A Batalha» - 1919-1927*, In 1º Encontro de História da Educação em Portugal, Comunicações, pp.81-91, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Candeias, António (1991). *A Subversão de Normas e Valores Sociais através de um Modelo Educativo: A Escola Oficina nº1, 1905-1930*, In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Ed. Afrontamento, Porto, pp.207-218.
- Candeias, António (1994). *Educar de outra Forma, a Escola Oficina n.º1 de Lisboa 1905-1930*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Candeias, António e António Nóvoa, e Manuel Henrique Figueira (1995). *Sobre a Educação Nova, Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923 – 1941)*, EDUCA, Lisboa.
- Delgado, B. (1981). *La Escuela Moderna de Ferrer e Guardia*. CEAC, Barcelona.
- Freire, João (1987). *Traços e Esboços de um Anarquismo Português*. In J. Freire (Ed) *100 anos de anarquismo em Portugal 1887 -1987*, Biblioteca Nacional, Lisboa, pp.17-28.
- Freire, João (1988). *Ideologia, Ofício e Práticas Sociais: O Anarquismo e o Operariado em Portugal 1900-1940*, Tese de doutoramento em Sociologia, I.S.C.T.E., Lisboa.
- Freire, João (1992). *Anarquistas e Operários, Ideologia, Ofício e Práticas Sociais: o Anarquismo e o Operariado em Portugal, 1900–1940*, Edições Afrontamento, Porto.
- Ferrière, Adolfo (1909). *Project d'École Nouvelle*. Foyer Solidariste, Saint-Blaise.
- Ferrière, Adolfo (1928a). *Transformemos a Escola*. Tradução de Viana de Lemos e Ferreira da Costa, Prefácio de António Sérgio, Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy, Paris.
- Ferrière, Adolfo (1928b). *La Libertad del Nino en la Escuela Activa*. Francisco Beltrán, Madrid.

- Ferrière, Adolfo (1934a). *A Escola por Medida, pelo Molde do Professor*, Educação Nacional, Porto.
- Ferrière, Adolfo (1934b). *A Escola Activa*. Tradução de Domingos Evangelista, Educação Nacional, Porto.
- Ferrière, Adolfo (1951). *Brève Initiation à l'Éducation Nouvelle*, Bourrelier, Paris.
- Guardia, Francisco Ferrer i (1976). *La Escuela Moderna*, Ediciones Jucar, Madrid.
- Hamon, A. (s/d) *Socialismo e Anarquismo*. Tradução livre de Ribeiro de Carvalho, Livraria Internacional Almeida Carvalho e C^o., Lisboa.
- Herbart (1932). *Antologia de Herbart*. Selecção e Introdução de Lorenzo Luzuriaga, Publicaciones de La Revista de Pedagogia, Madrid.
- Joll, James (s/d). *Anarquistas e Anarquismo*, Publicações D.Quixote, Lisboa.
- Júnior, F. Cardoso (1935). *Pestalozzi, influência das suas Ideias Educacionais Modernas*, Edição do Centro de Publicações Escolares, Separata Boletim Escolar.
- Kerschensteiner, Georg (1928a). *El Alma del Educador y el Problema de la Formacion del Maestro*, Editorial Labor, S.A. Barcelona – Buenos Aires.
- Kerschensteiner, G. (1928b). *Concepto de la Escuela del Trabajo*, Tradução de Lorenzo Luzuriaga, Ediciones de la Lectura, Madrid.
- Kerschensteiner, Georg (1930). *La Enseñanza Científico-Natural*, Ed. Labor, S.A., Barcelona – Buenos Aires.
- Kerschensteiner, G. (1934). *La Educacion Cívica*, Ed. Labor, S.A., Barcelona – Buenos – Aires.
- Lemos, Álvaro Viana de (1923). *Uma Semana de Trabalhos Manuais*, Casa Minerva, Coimbra.
- Lemos, Álvaro Viana de (1924a). *A Acção Social do Professor*, Escola Nova, nº1, pp.2-4.
- Lemos, Álvaro Viana de (1924b). *O que deve Ser o Educador*. Escola Nova, nº2-3, pp.34-38.
- Lemos, Álvaro Viana de (1925). *O Professorado e as Necessidades Sociais (Necessidade do Estreitamento de Relações entre os Trabalhadores do Ensino e os Trabalhadores Manuais)*. A Batalha, de 8.8.1925.
- Lemos, Álvaro Viana de (1927). *As Escolas não são só Paredes*. Educação Social, nº73-74, pp.17-20.
- Lemos, Álvaro Viana de (1928a). *A Educação Nova no Congresso de Locarno e na Reunião da Cidade de Genebra do Centro Internacional de Educação*. Seara Nova, Lisboa.
- Lemos, Álvaro Viana de (1928b). *Introdução à Brochura - As criancinhas*, Liga dos Antigos Alunos da Escola Normal de Coimbra, Coimbra, pp.2 – 10.
- Lemos, Álvaro Viana de (1928c). *Liga dos Antigos alunos da Escola Normal de Coimbra*, Tipografia Reis Gomes, Coimbra.
- Lemos, Álvaro Viana de (1928d). *Linoleogravura (Lino-cut)*, Edição do Autor, Coimbra.
- Lima, Adolfo (1913). *Educação Social*, Educação, 14,pp.163-164.
- Lima, Adolfo (1914). *Educação e Ensino, Educação Integral*, Guimarães e C.^a – Editores, Lisboa.

- Lima, Adolfo (1916). *Educação e Ensino - A Educação e o Operariado*, O Germinal, 1.
- Lima, Adolfo (1921). *Nova Acção Política*, A Batalha, nº937, 11.12.1921.
- Lima, Adolfo (1927- 1932). *Metodologia*, 2vols., Livraria Féris, Lisboa.
- Lima, Adolfo (s/d-1936). *Pedagogia Sociológica*, vol.I, Edição de Couto Martins; vol.II, Livraria Escolar Progredior, Lisboa-Porto.
- Mendes, Silva (1896). *Socialismo Libertário ou Anarchismo, História e Doutrina*. Coimbra.
- Rodrigues, Edgar (1977). *Breve História do Pensamento e das Lutas Sociais em Portugal*, Assírio e Alvim, Lisboa.
- Rodrigues, Edgar (1981). *Os Anarquistas e os Sindicatos, Portugal 1911–1922*, Editora Sementeira, SCARL. Lisboa.
- Rodrigues, Edgar (1988). *O Oposição Libertária em Portugal*, Sementeira, Lisboa.
- Schmid, Jakob Robert (1936). *O Mestre Camarada na Pedagogia Libertária*. Tradução de Maria Alice Vila Fabião, 1º edição, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Sérgio, António (1915a). *Educação Cívica*, Biblioteca da Educação, Ed. Renascença Portuguesa, Porto.
- Sérgio, António (1915b). *Considerações Histórico – Pedagógicas*, Biblioteca da Educação, Ed. Renascença Portuguesa, Porto.
- Sérgio, António (1917). *A Função Social dos Estudantes e a sua Preparação para a Intervenção Futura na Sociedade Portuguesa*, Ed. Renascença Portuguesa, Porto.
- Sérgio, António (1918). *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional – Defeitos dos Nossos Métodos de Ensino e Maneira de os Corrigir; Linhas Gerais de uma Nova Organização*, Renascença Portuguesa, Porto.
- Sérgio, António (1934). *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*, Publicações da Sociedade de Estudos Pedagógicos, Série A-3, Lisboa.
- Sérgio, António (1984). *Educação Cívica*. Pref. De Vitorino Magalhães Godinho, Lisboa.
- Sérgio, Luísa (1917). *O Método Montessori*, 2º edição, Edição da Renascença Portuguesa, Porto.
- Vasconcelos, Faria (1915). *Une École Nouvelle en Belgique*. Prefácio de Adolfo Ferrière, Ed. Delachaux e Niestlé, S.A, Neuchatel e Paris.
- Vasconcelos, Faria de. (1921). *Problemas Escolares*, Empresa de Publicidade Seara Nova, Lisboa.
- Viana, J. M. Gonçalves (1975). *A Evolução Anarquista em Portugal*, Seara Nova, Lisboa.

3- Outras obras e artigos de consulta

- AA.VV. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, volumen I, Diagonal / Santillana. Madrid.
- AA.VV. (1990). *Dicionário Enciclopédico da História de Portugal*, Edição de Selecções do Reader`s Digest, SA, Portugal.

- AA.VV. (1974). *Enciclopédia Internacional de las Ciências Sociales*, Aguilar Ediciones, Madrid.
- AA.VV. *Enciclopédia Universal Ilustrada*, José Espasa é Hijos Editores, Europa-América, Barcelona.
- AA.VV. (1992-1995). *Encyclopaedia Universalis*, Éditeur Jacques Bersani, Paris.
- AA.VV. (1990). *Encyclopédie Philosophique Universelle*, Dictionnaire, Presses Universitaires de France, Paris.
- AA.VV. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, Vol.24, Editorial Enciclopédia Limitada, Lisboa, Rio de Janeiro, p.101.
- AA.VV. *Grand Larousse Encyclopédique*, Librairie Larousse, Paris.
- AA.VV. (1937). *História de Portugal*, Barcelos, Direção de Damião de Peres, Edição Monumental, Portucalense Editora.
- Adler, Alfred (1975). *École et Psychologie Individuelle Comparée*, Petite Bibliothèque Payot. Payot, Paris.
- Adler, Alfred (1977). *L' Education des Enfants*. Petite Bibliothèque Payot. Payot, Paris.
- Alves, Ana Maria (1971). *Portugal e a Comuna de Paris*, Edição Estampa, Lisboa.
- Baptista, J. (1977). *Surgindo Vem ao Longe a Nova Aurora ... Para a História do Diário Sindicalista « A Batalha» 1919-1927*, Livraria Bertrand, Lisboa.
- Bárbara, A. Madeira (1979). *Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal – da Reforma Pombalina à 1ª República*, Assírio e Alvim, Lisboa.
- Barrué, J. (1976). *O Anarquismo Hoje*, Assírio e Alvim, Lisboa.
- Berrio, J. Ruiz, e A. Martínez Navarro e J.A. Garcia Fraile e Rabaza.(1997). *La Recepción de la Pedagogia Pestalozziana en las Sociedades Latinas*, Ediciones Endimiión, Madrid.
- Bonifácio, M. de Fátima (2002). *O Século XIX Português*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bravo, Gian Mario (1977). *História do Socialismo*, Volume II. Coleção Saber, Publicações Europa-América, Lisboa.
- Candeias, António (1998). *Alfabetização e Escola em Portugal na Transição do Século: Dados e Perspectivas*, , Centro de Estudos Sociais, Coimbra.
- Carvalho, Montezuma (1979). *António Sérgio a Obra e o Homem*, Editora Arcádia, S.A.R.L., Lisboa.
- Carvalho, Severino de (1912). *O Professor Adolfo Lima e a Escola Oficina nº1*. O Intransigente, 1.1. 1912.
- Castro, Armando (1973). *A Economia Portuguesa do Século XX (1900–1925)*. Biblioteca 70, Edições 70, Lisboa.
- Castro, Armando de (1978). *A Revolução Industrial em Portugal no século XIX*. Limiar, Porto.
- Castro, Armando (1980). *O Pensamento Económico no Portugal Moderno (finais do século XVIII a começos do século XX)*, Biblioteca Breve, Instituto da Cultura Portuguesa, Lisboa.
- Costa, D. António da (1871). *História da Instrução em Portugal desde a Fundação da Monarchia aos nossos Dias*, Editora Educação Nacional. Porto.

- Ferreira, Aurélio da Costa (1971). (Prefácio, Selecção e Notas) *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*, Fundação C. Gulbenkian. Lisboa.
- Fonseca, Carlos da (1973). *A Origem da I Internacional em Lisboa*, Editorial Estampa, Lisboa.
- Fonseca, Carlos da (1975). *Integração e Ruptura Operária / Capitalismo – Associacionismo – Socialismo / 1836-1875*, Edição Estampa, Lisboa.
- Fonseca, C. (1988). *Para uma Análise do Movimento Libertário e da sua História*, Antígua, Lisboa.
- Fourier, Charles (1982). *Ouvres Complètes de Charles Fourier*, Editions Anthropos, Paris.
- Fourier, Charles (1974). *El Extravío de la Razón*. Ediciones Grijalbo, Barcelona.
- França, José Augusto (1973). As “*Conferências do Casino*” no Parlamento. Livros Horizonte, Lisboa.
- Fullat, Octavi. *Filosofias de la Educacion*, Ediciones Ceac, S.A., Perú- Barcelona.
- Gomes, Joaquim Ferreira (1980). A. *Faria de Vasconcelos (1880-1939)*, Revista Portuguesa de Pedagogia, 14, pp.321-252.
- Homem, Amadeu Carvalho (1989). *A Ideia Republicana em Portugal, o contributo de Teófilo Braga*. Livraria Minerva, Coimbra.
- Júnior , António Salgado (1930). *História das Conferências do Casino*, Ed. (s.n), Lisboa.
- Le Goff, Jacques (1998). *A História Nova*. Colecção O Homem e a História, Martins Fontes, São Paulo.
- Lexicoteca, Moderna Enciclopédia Universal*, (1984), Círculo de Leitores Lda, Amadora.
- Manfred, A. (1972). *A Revolução Francesa*. Colecção Universo das Ideias, Arcádia, Lisboa.
- Margarido, Alfredo (1975). *A Introdução do Marxismo em Portugal (1850-1930)*. Guimarães e Cº Editores, Lisboa.
- Marques, Oliveira. *História de Portugal*, Pala Editores, Lisboa.
- Medina, João (1984). *As Conferências do Casino e o Socialismo em Portugal*. Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- Medina, João (1994) *Morte e Transfiguração de Sidónio Pais*, Colecção de História Moderna e Contemporânea 2, Edições Cosmos, Lisboa.
- Medina, João e Sérgio Campos Matos, e António Ventura, (1988). *Estudos sobre António Sérgio*. Instituto Nacional de Investigação Científica, Cadernos Clio, Série História Contemporânea de Portugal, nº2. Lisboa.
- Oliveira, César (1971). *A Comuna de Paris e os Socialistas Portugueses*, Brasília Editora, Porto.
- Oliveira, César (1973). *O socialismo em Portugal 1850 – 1900 (Contribuição para o Estudo da Filosofia Política do Socialismo em Portugal na Segunda Metade do Século XIX)*. Movimento Operário Português, Porto.
- Oliveira, César (1974). *O Operariado e a República Democrática (1910-1914)*, 2º edição, Seara Nova, Lisboa.
- Polis*, Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado, Verbo.
- Proudhon, Joseph (1982). *Ouvres Complètes*, Nouvelle Édition, Slatkine, Genève – Paris.

- Proudhon, Joseph (1996a). *Do Princípio Federativo e da Necessidade de Reconstruir o Partido da Revolução*, Edições Colibri, Lisboa.
- Proudhon, Joseph (1966b). *Qu'est -ce que la Propriété ?* Garnier – Flammarion, Paris.
- Rodrigues, Edgar (1975). *A B C do Anarquismo*, Assírio & Alvim, Lisboa.
- Rodrigues, Edgar (1977). *Breve História do Pensamento e das Lutas Sociais em Portugal*, Assírio e Alvim, Lisboa.
- Rodrigues, Edgar (1980). *O Despertar Operário em Portugal*, Sementeira, Lisboa.
- Sá, Victor de (1963). *Antero de Quental*, Editora V. S., Braga.
- Sá, Victor de (1978a). *A Crise do Liberalismo e as Primeiras Manifestações das Ideias Socialistas em Portugal (1820 – 1852)*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Sá, Victor de (1978b). *Formação do Movimento Operário Português*. Centelha, Coimbra.
- Sá, Vítor de (1981a). *Época Contemporânea Portuguesa I*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Sá, Victor de (1981b). *Movimento Operário e Sindicalismo em Portugal*, Cadernos da Revista Técnica do Trabalho, Porto.
- Saint – Simon, Claude – Henri de (1977). *Ouvres Complètes de Saint – Simon*, Slatekine Reprints, Genève.
- Salgado Júnior, António (1930). *História das Conferências do Casino*, Tipografia da Cooperativa Militar, Lisboa.
- Santos, João dos (1982). *A Caminho de uma Utopia...Um Instituto da Criança*, Livros Horizonte, Lisboa.
- Saraiva, José Hermano. *História de Portugal*, dirigida por Publicações Alfa.
- Serrão, Joel (1990). *Da “ Regeneração ” à República*, Coleção Horizonte Histórico, Livros Horizonte, Lisboa.
- Serrão, Joel (1992). *Dicionário de História de Portugal*, Livraria Figueirinhas, Porto.
- Soboul, Albert (1988). *Revolução Francesa*, Coleção Estudos Gerais, Lisboa.
- Sousa, Manuel Joaquim de (1972). *O Sindicalismo em Portugal*, 3º edição, Afrontamento, Porto.
- Tavares Ribeiro, Maria Manuela de Bastos (1987). *Portugal e a Revolução de 1848*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- The New Caxton Encyclopedia* (1979). Caxton Publications Limited, London, England.
- Vieira, Alexandre (1974). *Para a História do Sindicalismo em Portugal*. 2º edição, Seara Nova, Lisboa.
- Vieira, Alexandre (1977). *Subsídios para a História do Sindicalismo em Portugal de 1908 a 1919*, Coleção Textos Sindicais, Base. Lisboa.
- Vieira, Alexandre (1959). *Figuras gradas do movimento social português*, Editora A. V., Lisboa.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I	
1. Portugal na segunda metade do século XIX	8
Capítulo II	
1. Anarquismo – Uma abordagem inicial	13
Capítulo III	
1. O anarquismo em Portugal	30
1.1 Mutualismo, socialismo e primórdios do anarquismo	30
1.2 Manifestações anarco-sindicalistas em Portugal	38
Capítulo IV	
1. Traços marcantes da educação libertária em Portugal nos séculos XIX e XX ...	49
Capítulo V	
1. Aurélio Quintanilha: um ideal libertário na prática pedagógica	74
1.1 A reforma do ensino e a contribuição dos professores	79
1.2 A vida na escola – o ponto de partida da educação	90
1.3 A importância da educação profissional no Ensino Secundário	104
1.4 A educação física no ensino médio	110
1.5 A educação cívica e moral	115
Conclusão	129
Bibliografia	
1– Activa	135
2– Passiva	140
3– Outras obras e artigos de consulta	142
Índice	146