

BIBLIOTECA

HUMANÍSTICA
E TEOLÓGICA



A OBRA E O PENSAMENTO DE SAMPAIO BRUNO

COORDENAÇÃO

Celeste Natário · Jorge Cunha · Renato Epifânio

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA **PORTO**

Título · A Obra e o Pensamento de Sampaio Bruno
Coordenadores · Celeste Natário | Jorge Cunha | Renato Epifânio

© Universidade Católica Editora · Porto
Rua de Diogo Botelho, 1327
4169-005 Porto, Portugal · T. +351 226196200
E. uce@porto.ucp.pt · www.uceditora.ucp.pt

Coleção · Diálogos Fé Razão
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Paginação e revisão · Margarida Baldaia

Data da edição · maio de 2018
Tiragem · 200 exemplares
Execução gráfica · Papelmunde
ISBN · 978-989-8835-44-4
Depósito legal · 441955/18

O presente livro é uma publicação do Grupo de Investigação “Raízes e Horizontes da Filosofia e da Cultura em Portugal”, financiada por Fundos Nacionais através da FCT/MCTES – Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Projeto do Instituto de Filosofia com a referência FIL/00502.

**E O
DE SA**

Celeste Natário

UNIVER

Índice

Prefácio <i>Celeste Natário</i>	· 11 ·
 <i>Conferências</i>	
Sampaio (Bruno): o “filósofo português” <i>Afonso Rocha</i>	· 15 ·
Sampaio Bruno e o Brasil culto <i>António Braz Teixeira</i>	· 29 ·
Sampaio (Bruno) na Escola Portuense <i>J. Pinharanda Gomes</i>	· 45 ·
A influência de Sampaio Bruno no pensamento português contemporâneo <i>José Esteves Pereira</i>	· 75 ·
 <i>Comunicações</i>	
Sampaio Bruno e a ficção: experiências de juventude <i>Ana Teresa Peixinho</i>	· 91 ·
Sampaio Bruno, a economia e os economistas <i>António Almodôvar</i>	· 103 ·
O Parlamento e Sampaio Bruno <i>António José Queirós</i>	· 119 ·
Educação e Ensino em Sampaio Bruno <i>Artur Manso</i>	· 133 ·

Educação e ensino em Sampaio Bruno

ARTUR MANSO

I. Ensino e instrução

Ensino

O republicano Sampaio Bruno em 1896, numa altura de turbulência política prolongada escrevia que:

A instrução nacional é alguma coisa de tão extraordinariamente estéril que difícil seria encontrar uma fórmula suficientemente precisa a defini-la e caracterizá-la. Sem plano e sem ideal ela contenta-se em ministrar aos cérebros que pretende fortalecer para a áspera luta da vida moderna um palavreado oco, vago, balofo.¹

133

O ensino, o pouco que existia, era mau porque os decisores políticos não o consideravam, estando a sua atividade subjugada a uma estrutura monolítica e repetitiva, enredado há séculos no escolasticismo que alimentava a letargia em que a Nação se encontrava. Tradicionalmente, os decisores políticos pouco ligavam à questão educativa, servindo o ensino que disponibilizavam apenas para as elites se revezarem no poder, não capacitando os estudantes para o exercício das “suas faculdades de comparação e escolha [...] liberdade [...] de opinião [...] a capacidade crítica no processo de aquisição de conhecimentos”². O sistema educativo era retrógrado e desarticulado, fomentando a inépcia dos estudantes e futuros dirigentes dos destinos da Nação.

1 Sampaio BRUNO, “O Dever”, *A Voz Pública*, 12 de junho de 1896, p. 1.

2 IDEM, “A Nova geração”, *A Voz Pública*, 10 de junho de 1898, p. 1.

Bruno não se cansava de repetir a estafada teoria de que tal atraso se devia aos jesuítas e congregações religiosas. Isso mesmo escreveu num artigo logo no início do século XX³, a que contrapôs o esforço reformista do Marquês de Pombal com a adoção do novo ideário pedagógico que Luís António Verney apresentou na obra *Verdadeiro Método de Estudar*. Não se preocupou, tal como aqueles que aqui seguiu, em perceber porque falhou a aplicação do ideário de Verney, nem em entender quais as consequências da expulsão das congregações e dos jesuítas de Portugal, acabando de forma abrupta, com o ensino, bom ou mau, que iam ministrando. A repetição exaustiva e ligeira desta análise, só por si, é muito débil em termos de crítica e compreensão do fenómeno educativo português, uma vez que já tínhamos entrado no século XX e a mentalidade positivista ia-se impondo em detrimento da tradição jesuíta ou congregacionista, que nas suas palavras apenas proporcionou um ensino “nefasto porque, moralmente, é o constante conselho da extirpação da vontade. Nefasto porque, como aquisição de conhecimentos praticamente úteis, não presta para nada” (*Ibid.*). Analisar o fenómeno educativo português na época em que Bruno o fez como se, neste longo tempo, tivesse sido apenas da responsabilidade dos jesuítas e outras ordens religiosas, não era muito sério, tanto mais que na altura a Universidade portuguesa estava invadida pelos gurus do positivismo que transpunham, para o campo educativo os ensinamentos de Comte e Spencer que ele também adotava, baseado na máxima de que “Os democratas querem a demopédia – o povo instruído e educado”⁴. Resolver efetivamente o problema não era tarefa simples e estava enganado ao pensar que o mesmo ficaria resolvido por um “regime político cujo interesse resida precisamente na não existência desse analfabetismo [...] [uma vez] que o interesse da reação aristocrático-jesuítica, a que se chama o conservantismo monárquico, reside, ao contrário, na perpetuação desse analfabetismo”⁵. Já não viveria tempo suficiente para ver o que a tão aclamada república veio a realizar nesta área nas duas décadas subsequentes à sua instauração, pois, se assim fosse, perceberia que as reformas não se faziam por incompetência dos políticos, a qual atravessava a monarquia constitucional, como continuaria a ser característica dos governos republicanos.

134

3 Cf. IDEM, “A educação congregacionista”, *A Voz Pública*, 26 de abril de 1901, p. 1.

4 IDEM, “Educação”, *A Voz Pública*, 22 de outubro de 1903, p. 1.

5 IDEM, “Incultura (I)”, *A Voz Pública*, 26 de março de 1908, p. 1.

Era com
beto [...] ni
escolha ma
betismo qu
çar a ser r
massas e, p
entre estud
de forma d
dos, aumen
que tiveran
No estado
feita uma r
sendo por i
sociedade p
reflexão a p
Petersburg
-la, conclui
livre se não
abertura de
em França,
gressos técn
poderiam a
estética disp
reto mas ef
de cursos l
ções de disp
político em
se chama o
com a mác
prejudicar
que se prom

6 IDEM, “An

7 Cf. IDEM,

8 Cf. IDEM,

9 Cf. IDEM,

10 Cf. IDEM,

Instrução

Era com mágoa que Bruno reconhecia que “O povo português é analfabeto [...] não sabe ler nem escrever”⁶, situação esta que não se devia à sua escolha mas à vontade deliberada daqueles que o governavam. O analfabetismo quase maciço do nosso povo, em seu entender, só poderia começar a ser revertido com um verdadeiro investimento na instrução das massas e, para tanto, delineou três campos de ação: a) cooperação estreita entre estudantes e operários, para que o saber dos primeiros fosse posto de forma desinteressada ao serviço da formação do espírito dos segundos, aumentando-lhes o conhecimento e a cultura que o trabalho árduo que tiveram de abraçar desde muito novos não lhes permitira alcançar⁷. No estado de analfabetismo em que Portugal se encontrava, mesmo que feita uma reforma educativa adequada, levaria algum tempo a dar frutos, sendo por isso necessário uma participação maior das várias camadas da sociedade para criar uma democracia participada. É isso que se infere da reflexão a propósito de haver quem considere num acontecimento de São Petersburgo que o povo não pode ter mais liberdade porque não sabe usá-la, concluindo ele que se não a tiver então é que nunca a usará. Não se é livre se não se puder exercer a liberdade⁸; b) diligências em prol da urgente abertura de bibliotecas populares tal como já existiam em grande número em França, as quais “instruiriam os operários nas minudências dos progressos técnicos de suas artes e ofícios, e nelas os estudiosos e aplicados poderiam adquirir noções úteis, científicas e filosóficas. A mesma cultura estética dispõe o espírito para os reptos generosos e elevados; ela é um indireto mas eficaz processo de educação do sentimento cívico”⁹; c) promoção de cursos livres para que todos os cidadãos estivessem em iguais condições de disputar os cargos públicos, como a lei previa. Contudo, no estado político em que Portugal se encontrava, “nesta vastíssima mistificação que se chama o constitucionalismo monárquico, uma das maneiras de retirar com a mão esquerda o que se deu com a direita reside na habilidade de prejudicar por meio de leis especiais as (ilusórias e aparentes) concessões que se promulgaram no estatuto basilar da nação”¹⁰. Ora, se legalmente

6 IDEM, “Analfabetos”, *A Voz Pública*, 2 de novembro de 1897.

7 Cf. IDEM, “Estudantes e operários”, *A Voz Pública*, 16 de março de 1901, p. 1.

8 Cf. IDEM, “Educação do povo”, *A Voz Pública*, 14 de setembro de 1902.

9 Cf. IDEM, “Bibliotecas populares”, *A Voz Pública*, 13 de outubro de 1907.

10 Cf. IDEM, “Cursos livres”, *A Voz Pública*, 31 de agosto de 1902.

essa igualização estava exarada, a verdade é que se exigia para o exercício de grande parte das funções do Estado um diploma oficial; isto fazia toda a diferença, pois, desta forma, afinal o saber não era tudo para ter acesso ao cargo, pois era necessário que estivesse oficialmente certificado. Em seu entender, com estas leis constituía-se, “à sorrelfa, uma verdadeira casta aristocrática de diplomados; faz-se uma fidalguia de bacharéis e doutores; organiza-se uma espécie de mandarinato chinês, pedantesco e abusivo, prevalecente e excludor”¹¹. Para corrigir esta gritante desigualdade, então, era necessário que o Estado permitisse a quem o desejasse inscrever-se sem obrigação de frequentar os cursos superiores, podendo propor-se, sem qualquer sanção a exame e ver certificado o seu conhecimento:

No princípio do ano lectivo abrir-se-ia termo de matrícula e nele se inscreveriam todos aqueles que, por certidão autêntica, mostrassem ter provado, em público exame, as matérias constantes do programa do ano anterior, consoante disciplinarmente estivessem dispostas na hierarquia do ensino. (*Ibid.*)

136

No final do ano realizar-se-iam os exames gerais com um corpo de examinadores “especial e diferente do corpo docente, conforme acontece em França na Escola Politécnica e em outros estabelecimentos superiores, ou seja para os atos de admissão à frequência das aulas ou seja para os propriamente destinados ao exame nas disciplinas lecionadas” (*Ibid.*).

Era obrigação do Estado criar as condições à certificação do conhecimento a quem mostrasse possuí-lo; assim, acabando-se com a exigência da frequência nos cursos superiores, sucederia que os estudantes que não pudessem frequentar as aulas, porque necessitavam de trabalhar às horas em que elas decorriam, poderiam matricular-se e estudar as matérias de forma autónoma. Sem estarem sujeitos ao regime de faltas, apresentar-se-iam, quando se sentissem devidamente preparados, no final de cada ano, a exame a cada uma das cadeiras do curso (*Ibid.*). Este era, de facto, um processo mais democrático e universal porque não limitava a certificação de conhecimentos apenas àqueles que se inscreviam numa determinada academia, frequentando-a como se de outra ocupação qualquer se

11 IDEM, “Cursos livres”, *A Voz Pública*, 31 de agosto de 1902.

tratasse e, passado o tempo previsto, obteriam o diploma. É uma evidência que o conhecimento é adquirido de diversas maneiras e quem mostrar possuí-lo não pode ser preterido em relação aos demais apenas e só por não o ter adquirido numa escola oficial. Alterando este procedimento, “as aptidões que hoje se perdem aproveitar-se-iam” (*Ibid.*), podendo, em consequência, o país dispor dos que mostrassem melhor preparação, independentemente da forma como a adquiriam, para ocupar os lugares na administração. Esta era de facto uma forma de a democracia garantir a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

II. Educação integral

Convencido de que a educação integral deveria ser da responsabilidade de todos – família, comunidade, escola –, Bruno criticava a falta de uma estratégia para o ensino e a educação nacionais por parte do poder central. A sua crítica estendia-se a todos aqueles que viviam desse trabalho, nomeadamente os professores, que não se empenhavam numa real mudança do modelo instituído. Um pouco contra a corrente, acusava os professores do marasmo educativo que ajudavam a alimentar, dando a entender que teriam mais interesse nele que quaisquer outros, parecendo-lhe por isso que “o problema da educação portuguesa só deixará de receber soluções absurdas no momento em que dele se ocupem não os *professores* mas sim os *políticos*, desde que os políticos sejam os *verdadeiramente* ‘políticos’, isto é aqueles dos cidadãos que se preocupem desinteressada e primacialmente com os interesses gerais da Nação”¹². Reconhecendo que o nosso povo permanecia em níveis de ignorância assustadores e que a desejada massificação educativa era incompatível com a introdução de um paradigma muito elaborado, propunha que Portugal não seguisse os modelos da organização da escola “nem [da] Alemanha, erudita e sábia, nem [da] França, literária e humanista”, porque, em seu entender, o nosso país não necessitava “de astrónomos, nem de linguistas, nem de poetas, nem de pintores, nem de analistas que consigam integrar e diferenciar, nem de micrógrafos que saibam alfinetar insetos ou colar, à goma-arábica, criptogâmicas em setinosas laudas”. A Nação portuguesa precisava

¹² IDEM, “Instrução democrática”, *A Voz Pública*, 20 de abril de 1900, p. 1.

“de construtores, de lavradores, de tintureiros químicos, de serralheiros mecânicos, de fiandeiros, de caixeiros-viajantes: de toda esta turba-multa especialista que cria as mercadorias e faz girar o negócio. Literatos e sábios – para Portugal – é praga” (*Ibid.*). Para si Portugal carecia de um ensino técnico em vez de científico, prático em vez de teórico, impondo-se por isso que importasse para a organização das nossas escolas o modelo dos Estados Unidos da América do Norte (cf. *Ibid.*). Para se transformar num país rico tinha de aprender a fazer e só depois poderia pensar nas ciências, nas artes e no pensamento. Ora, tudo isto era o que faltava à Nação, e no entanto a Universidade continuava a alimentar-se de um ensino teórico e enfadonho; propunha, por isso, que se acabasse “com os cursos chamados, impropriamente, superiores; seria preciso dar-lhes um carácter inteiramente prático e imediato. O curso de matemática, por ex., ficaria reduzido a um simples curso de engenharia e arte de construções” (*Ibid.*). Com um ensino eminentemente prático a formação ministrada em todos os cursos não poderia exceder três anos, tal como “ocorria com a engenharia, na famosa escola de Siracusa, da Norte-América” (*Ibid.*).

138

O diagnóstico estava feito: a teoria e a memorização sobrepunham-se à prática e ao saber-fazer e era preciso inverter esta tendência. Mas, por si só, transformar todo o ensino numa atividade prática e instrumental não nos ajudaria a ombrear com esses países culturalmente superiores. E o exemplo vinha dos próprios Estados Unidos da América, cujo sistema de ensino e educação virado para as necessidades práticas do país não os impediu de alcançarem também um progresso acentuado na cultura, na arte e no pensamento.

Educação moral e feminina

A par de todo o sistema educativo tem de estar contemplada a educação moral, e por isso Bruno, acompanhando Tolstoi, contestava a teoria do *criminoso nato*, de raiz italiana, para acentuar a necessidade de um investimento adequado na educação moral dos povos que deveria estar contida na educação intelectual: “Quanto, porém, à questão da educação moral em geral, parte-se do princípio de que ela é aproveitável para todas as criaturas sãs, que criminosos-natos não sejam, a fim de impedir que prevariquem e tolher-lhes as eventuais aberrações”¹³. Serve-se

13 IDEM, “Educação moral (I)”, *A Voz Pública*, 28 de abril de 1900, p. 1.

tam
tos
em
âmb
da e
A
nida
a co
por
quan
se fa
das
mas,
há n
bém
lhe r
esse
por i
que a
ra-se
raça,
ral q
conte
Liber
tante
Tan
não f
nuass
já tin
unive
cristiã
intuiç
riam,
home
acabo

14 IDEM
15 IDEM

também das teorias de Buckle e James Mackintosh para relevar os aspectos nefastos decorrentes de quando a moral acaba por ter supremacia em relação ao intelecto, apontando que “o mal moral tem diminuído no âmbito dos progressos históricos da humanidade. Mas como? Pelo efeito da educação moral? Não. Pelo ricochete da instrução intelectual” (*Ibid.*).

Apesar de num primeiro momento Bruno parecer defender a subalternidade da moral em relação ao intelectual, a verdade é que continuando a comentar a tese de Buckle de que não há progresso na moral, critica-o por julgar que a moral se pode determinar com os mesmos princípios quantitativos com que se avalia o intelectual: “O progresso em moral não se faz por aditamento de noções mas sim pela amplificação e clarificação das noções preexistentes. Identicamente acontece na metafísica pura; mas, em moral, há ainda, subsidiariamente, um outro progresso que não há na metafísica; e é o da crescente apropriação da moral por um também crescente número de indivíduos açambarcados”¹⁴. E a ser assim, só lhe restava discordar de Buckle: “Há progresso, sim, na moral. Somente esse progresso realiza-se por outro *processo* do que na ciência. Mas nem por isso deixa de ser, da mesma maneira, real” (*Ibid.*). Clarificava, ainda, que ao longo da história e com os ganhos da civilização “a moral depura-se [...] deixa de ser localista, regionalista, nacionalista, de classe, de raça, de religião – para passar a ser humana e genérica” (*Ibid.*). Era natural que, a um sistema tradicionalista de governo monárquico que ele contestava, pudesse contrapor a célebre divisa da Revolução Francesa, *Liberdade, Igualdade, Fraternidade*, a qual estava, em seu entender, distante dos interesses políticos de quem governava a Nação.

Também a educação feminina ocupou o seu pensamento. Para si, não fazia qualquer sentido que a política educativa portuguesa continuasse a preteri-la, ao contrário, por exemplo, do governo francês que já tinha criado o ensino feminino nos liceus. Reforçando a defesa da universalização da educação feminina, afirmava que uma novidade do cristianismo foi ter perspetivado uma humanidade mais solidária “pela intuição de que as eminentes qualidades afetivas da mulher tenderiam, convenientemente regularizadas, a exercer a disciplina moral do homem”¹⁵. O cristianismo foi igualitário quanto ao género, mas a prática acabou por inverter as prioridades, e portanto convinha “não perder de

14 IDEM, “Educação moral (II)”, *A Voz Pública*, 29 de abril de 1900, p. 1.

15 IDEM, “A educação feminina”, *O Século*, 19 de dezembro de 1882.

vista este ponto de orientação e assim, longe de procurar manter o espírito da mulher nas trevas anteriores em que o catolicismo o submergiu, ministrar-lhe por uma educação integral a elasticidade de compreensão e exame a que o homem tem atingido” (*Ibid.*). Era importante que a mulher deixasse as atividades domésticas e fosse desempenhar tarefas no mundo do trabalho, disputando-as com os homens, pois da promoção da educação feminina dependeriam “todos os corolários de ordem familiar, civil, política e social, concernentes à situação da mulher nas sucessivas fases da civilização” (*Ibid.*).

III. A Escola e a escolarização

Do ensino primário à formação superior

140

Bruno considerava que o ensino primário não cumpria as suas funções, pois, para além de se enredar numa teoria estéril, sujeitava, ainda, os alunos a exames pouco adequados à idade. Culpava também a deficiente qualidade dos manuais por tal descabro, prosseguindo, tudo junto, “na tarefa ímpia da bestificação dos alunos, que parece ser o ‘desideratum’ dos autores das sucessivas reformas, amontoadas umas sobre as outras, sem tom nem som, sem nexos e sem ordem”¹⁶. A educação começava mal nas primeiras classes e assim se manteria ao longo do restante percurso escolar. À organização existente, seguindo o exemplo francês, contrapunha que os alunos no término do ensino primário, por volta dos dez anos, soubessem “falar duas línguas estrangeiras, escrever e ler uma só. Durante quatro anos lhe ministraram lições de coisas. Mas que são essas lições de coisas? São ‘exercícios’ [...] e conversas familiares tendo por fim dar às crianças os primeiros elementos dos conhecimentos usuais, e conduzi-las, sobretudo, a *ver*, a *observar* e a *comparar*”¹⁷. Se os franceses já tinham obtido bons resultados com estes métodos, porque não eram, então, adotados em Portugal?

Quanto à educação secundária, Bruno, à entrada do século XX, achava que Portugal, tal como se encontrava, não podia aspirar imediatamente a uma educação humanista e cultura elevada, mas apenas, durante vários anos, a uma educação técnica, que pudesse habilitar o

16 IDEM, “Instrução aristocrática”, *A Voz Pública*, 19 de abril de 1900, p. 1.

17 IDEM, “Ensino primário”, *A Voz Pública*, 28 de setembro de 1902, p. 1.

povo
“Aque
secun
carece
técnico
agricul
de teor
política
juntame
ção gerr

Ins
imita
dores
ininte
apont
vamer
logia?
italian
mente

Recom
o model
aos teóri
humaníst

O c
seriam
dos cc
dos lec

Dever
para que
alunos n
no ensin

18 IDEM,
19 IDEM,

povo para atividades práticas, capazes de transformar o quotidiano: "Aqueles pedantes [...] que organizaram ultimamente a instrução secundária em Portugal partiram do princípio de que Portugal, do que carece é de eruditos e letrados; quando Portugal do que precisa é de técnicos, isto é de químicos industriais, de comerciantes ilustrados, de agricultores cultos, etc."¹⁸. Era com naturalidade que culpava o excesso de teoria nos cursos de ensino secundário a uma colagem excessiva da política educativa ao modelo escolástico herdado do ensino religioso, juntamente com a importação para o nosso ensino das bases da educação germânica:

Inspirados num critério fradesco ou [...] levados dum snobismo de imitação e paródia das sabedorias germânicas, os pedantes organizadores da instrução secundária em Portugal definem-se, na sua crassa ininteligência das necessidades urgentes do seu país, quando se tenha apontado que eles obrigam o aluno dos liceus a estudar, consecutivamente, durante seis anos: – o quê? A física? A química? A tecnologia? A geografia comercial? Os idiomas comerciais francês, inglês, italiano, alemão? Não, senhores. Obrigam-no a estudar, consecutivamente, durante seis anos: – latim! (*Ibid.*)

141

Recomendou, então, que se adotasse também para este nível de ensino o modelo francês, onde predominavam os saberes práticos em relação aos teóricos, entendendo ser tempo de Portugal abandonar o ensino humanístico e investir verdadeiramente no ensino técnico e científico:

O curso dos liceus não deveria exceder cinco anos; e os liceus seriam organizados de modo a não prejudicar nem a indústria livre dos colégios particulares nem o exercício das funções pedagógicas dos lecionistas e professores de ensino privado.¹⁹

Deveria, ainda, ser tendencialmente gratuito, totalmente gratuito para quem não o pudesse pagar, sendo as propinas cobradas apenas aos alunos mais ricos. Os decisores deveriam eliminar o regime de internato no ensino oficial e o que existisse em colégios particulares deveria ser

18 IDEM, "Instrução aristocrática", *A Voz Pública*, 19 de abril de 1900, p. 1.

19 IDEM, "Instrução democrática (II)", *A Voz Pública*, 21 de abril de 1900, p. 1.

meticulosamente inspecionado pelo Estado. Quanto ao funcionamento destas escolas, aconselhava:

A hora de abertura dos liceus seria as sete da manhã. Cada aula não funcionaria mais que uma hora. E haveria um intervalo de dez minutos de aula para aula. Ao meio-dia retirar-se-iam os alunos para jantar e o edifício reabriria às duas da tarde. (*Ibid.*)

Cada estabelecimento deveria dispor de um serviço de refeições a custos controlados e

Das duas às três horas da tarde, seria ministrada (em aulas adequadas) aos alunos a aprendizagem de um ofício mecânico à sua escolha. Isto não só os habilitaria para o combate da vida dentro e fora do seu país, garantindo-lhes sempre a subsistência, na pior hipótese, como os habituaria ao respeito do trabalho manual. (*Ibid.*)

142

O estudo decorreria “Das três às seis horas da tarde, o tempo seria consagrado ao estudo (em comum) das lições do dia seguinte, sob a inspeção de repetidores e explicadores idóneos”, sendo as “quintas e domingos [...] empregues na ginástica na esteira dos conselhos de Herbert Spencer: exercícios naturais, natação, esgrima, tiro ao alvo, equitação, etc. [...] Nas tardes desses dias far-se-iam passeios comuns”. O período de férias seria empregado “na organização de espetáculos teatrais como nas universidades de Oxford e Cambridge, habituando as novas gerações à emoção estética e moral, das obras-primas de todas as literaturas, especialmente da portuguesa e da espanhola” (*Ibid.*). Os melhores alunos deveriam ser recompensados e haveria também um sistema de controle disciplinar que deveria ser brando, sem contudo transigir com os casos de maior gravidade, para os quais se previa a expulsão pura e simples dos alunos prevaricadores.

Dois anos volvidos, o ensino secundário para si continuava a ser o cerne da nova educação, na versão do modelo que vigorava em França; mas agora propunha um currículo bem mais ambicioso que dividia em dois ciclos: um, simples e prático, que habilitasse para o fazer, para as tais atividades do quotidiano; o outro que servisse de antecâmara ao ensino superior, a uma formação teórica avançada e, naturalmente, à formação

da eli
anos”
poder
mais
tendo
garia
estive
tria, à
mais t
à mag
está in
rou du
secun
mand
e cient
admin
precisã
ciência
Ensin
materi
para o
estrutu
uma fo
que per
nada se
seriaçã

du
nota
mina
tais e
rias,
foren
latin
será

da elite que governaria o país. Projetou-o, por isso com “a duração de sete anos” repartidos em “dois ciclos: um que dura *quatro anos*, outro *três*”²⁰, podendo os alunos optar no primeiro ciclo ou por uma via de estudos mais clássicos, humanistas, ou por uma via de estudos mais científicos, tendo contudo, ambas as vias disciplinas comuns. O segundo ciclo já obrigaria a uma escolha consentida por parte de cada estudante, conforme estivesse disposto a dedicar-se a um ensino técnico: “ao comércio, à indústria, à agricultura, às funções administrativas modestas”, ou a um ensino mais teórico e científico, caso desejasse dedicar-se “ao ensino, à literatura, à magistratura, às profissões liberais” (*Ibid.*). No modelo aqui proposto está implícita a organização do ensino secundário que efetivamente vigorou durante décadas em Portugal na vigência do Estado Novo: um ensino secundário que se dividia numa componente técnica e industrial, formando gente para o fazer e, por outro lado, o ensino teórico, humanístico e científico, propedêutico do ensino superior que formaria os quadros da administração pública e os profissionais mais qualificados. Talvez esta precisão que agora introduzia no seu ideário fosse devedora das insuficiências culturais e científicas que o modelo desenvolvido acima possuía. Ensinar só a fazer poderia garantir uma melhor vida e um aproveitamento material efetivo, mas, na realidade, pouco ou quase nada contribuiria para o progresso cultural do nosso povo. Afinal, o ensino secundário era estruturante na educação dos cidadãos. Bruno estava ciente de que, sem uma formação adequada e sem a aquisição dos conhecimentos práticos que permitissem de facto compreender melhor o real para o transformar, nada seria conseguido. Far-se-ia também ao longo do ensino secundário a seriação das capacidades demonstradas pelos alunos:

durante a travessia do primeiro ciclo, certamente ao aluno se lhe notaram aptidões, tendências especiais, se lhe desenvolveram determinadas faculdades. Se forem as faculdades imaginativas e sentimentais as mais desenvolvidas, oferecem-se à sua escolha as secções literárias, denominadas *grego latim* e *latim-líguas vivas*; se, pelo contrário, forem as de raciocínio e razão, escolherá as secções científicas, isto é *latim ciências* e *ciências líguas vivas*. O método das primeiras secções será literário; nas segundas, científico. (*Ibid.*)

20 IDEM, “Ensino secundário”, *A Voz Pública*, 30 de setembro de 1902.

Naturalmente, o prosseguimento de estudos para a formação de elites far-se-ia na Universidade ou numa

Escola de Altos Estudos, compreendendo desde as matemáticas puras até à ciência das religiões, instituto transcendente para que poderia aproveitar-se o edifício da Universidade de Coimbra, onde se estabeleceriam também as Escolas Normais superiores. Quanto ao ensino do direito, ele deveria ser ministrado em aulas especiais funcionando em Lisboa e no Porto.²¹

Em síntese: as questões da instrução e educação interessaram a Bruno, pois sem uma reforma educativa adequada e posta ao serviço do povo, o país não encontraria os instrumentos que lhe permitissem o progresso por que ansiava. Para iniciar esse trabalho, postulou uma educação colaborativa, em que aqueles que tinham mais conhecimentos pusessem esse saber à disposição da massa analfabeta para assim começar a interessar-se pelo conhecimento e a necessidade de adquirir uma boa formação escolar, que naturalmente passariam a inculcar nos seus descendentes. Esta era a forma transitória de obviar a falta de educação e de cultura da esmagadora maioria do povo português. Também se preocupou com a educação moral das massas e postulou uma educação feminina nos mesmos moldes que a masculina, no sentido de a mulher vir a desempenhar as mesmas profissões que os homens.

Em paralelo à instrução do povo, era preciso reorganizar o ensino escolar e para tanto aconselhou que Portugal adotasse o modelo francês por ser aquele que mais lhe convinha. O que lhe interessava de facto era a educação do cidadão e por isso insistiu numa reorganização cabal do ensino secundário, relativizando a sua análise quanto ao ensino primário e superior. Como escreveu,

Depois do ensino primário, o ensino secundário tem de ser a ocupação escrupulosa da democracia. E, em democracia, o ensino secundário deve revestir um carácter eminentemente *prático*. (*Ibid.*)

21 IDEM, "Instrução democrática (I)", *A Voz Pública*, 20 de abril de 1900.

To
tópico
nico m
nhar r
equilíb
fazer e
precis
[...] p
tos e d
A s
a que
Portug
cionar
que era
çoad
fase ap
cados
tempo
dividid
tassem
cada ur

Toda a sua reflexão em torno da educação do povo assentava em dois tópicos: a divisão do ensino em França e o funcionamento do ensino técnico nos Estados Unidos da América do Norte. Portugal deveria desenhar um sistema integrado de ensino e educação capaz de garantir um equilíbrio entre o fazer e a assimilação dos métodos que tornam esse fazer eficaz e útil, já que, em seu entender “o adolescente português não precisa de saber latim; mas precisa [...] de saber francês, inglês e alemão [...] para latim (e grego) daríamos uma cadeira num ano – de rudimentos e de generalidades” (*Ibid.*).

A sua preocupação residia na universalidade e não na especialidade a que se dedicava o ensino superior, pois, mais que formar uma elite, Portugal precisava verdadeiramente de educar o povo e de lhe proporcionar um nível cultural consentâneo com os países mais prósperos, de que era exemplo a sempre citada França. Talvez por isso tenha aperfeiçoado o modelo de ensino secundário que propunha: numa primeira fase apontava para que o mesmo tivesse a duração de cinco anos dedicados quase em exclusivo à aprendizagem de saberes práticos, e pouco tempo depois já falava de um ensino secundário que ocuparia sete anos divididos em dois ciclos e capaz de proporcionar àqueles que o frequentassem uma formação diversa, conforme a vontade e a capacidade de cada um: ou técnico, ou científico, ou artístico.