UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS

DOS CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DA VIDA E OBRA DE UM PENSADOR DO NOSSO SÉCULO: DELFIM PINTO DOS SANTOS - - O SENTIDO PROSPECTIVO E UTÓPICO DA ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA DELFINIANA

MARIA JOÃO RODRIGUES VIEIRA DE JESUS

PORTO

1998

UNIVERSIDADE DO PORTO

DOS CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DA VIDA E OBRA DE UM PENSADOR DO NOSSO SÉCULO: DELFIM PINTO DOS SANTOS - - O SENTIDO PROSPECTIVO E UTÓPICO DA ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA DELFINIANA

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Letras
BIBLIOTECA
N.º 62078
Data 29 / 11 / 19 99

MARIA JOÃO RODRIGUES VIEIRA DE JESUS

585154

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM FILOSOFIA DO CONHECIMENTO APRESENTADA À FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO E ORIENTADA PELO SENHOR PROFESSOR DOUTOR EDUARDO SILVÉRIO ABRANCHES DE SOVERAL

PORTO

1998

043M
N56d
ex.2

AGRADECIMENTOS

DESEJO EXPRESSAR OS MEUS AGRADECIMENTOS AOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELO CURSO DE MESTRADO, RESPECTIVAMENTE: SENHORA PROFESSORA DOUTORA MARIA JOSÉ PINTO CANTISTA, SENHOR PROFESSOR DOUTOR LUÍS CARLOS GOMES DE MELO ARAÚJO E UM AGRADECIMENTO MUITO ESPECIAL PARA O MEU ORIENTADOR, SENHOR PROFESSOR DOUTOR EDUARDO SILVÉRIO ABRANCHES DE SOVERAL, SEM CUJO CONTRIBUTO, INCENTIVO E SABEDORIA NÃO TERIA SIDO POSSÍVEL A REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO.

DE IGUAL MODO, DESEJO AGRADECER AO EX.mo SENHOR REITOR DA UNIVERSIDADE DO PORTO, PELA SUA COMPREENSÃO E PRONTIDÃO COM QUE SEMPRE RESPONDEU ÀS MINHAS SOLICITAÇÕES.

AGRADEÇO, POR ÚLTIMO, À SENHORA PROFESSORA DOUTORA CRISTIANA ABRANCHES DE SOVERAL PASZKIEWICZ PELA ATENÇÃO, APOIO E DISPONIBILIDADE QUE ME DISPENSOU.

PARA
MEUS PAIS,
BECAS, MINHA IRMÃ E AMIGA
E ZÉ MANEL, QUE FIRMEMENTE INSPIROU
A REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO.

«É O HOMEM EM TRÂNSITO E É A SUA TRANSITIVIDADE O TEMA FUNDAMENTAL DA PEDAGOGIA. EDUCAR É FAVORECER A MUTAÇÃO DO HOMEM, A PARTIR DO SEU ESTADO INCIPIENTE DE COMPREENSÃO ATÉ À MÁXIMA POSSIBILIDADE DE QUE FOR CAPAZ.»

DELFIM SANTOS

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA 7

CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES BIO-BIBLIOGRÁFICAS..... 12

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO DO TRAJECTO INTELECTUAL DELFINIANO..... 25
II.1. TRAÇOS SIGNIFICATIVOS DO CONTEXTO ECONÓMICO - - POLÍTICO INTERNACIONAL..... 25
II.2. ELEMENTOS CONJUNTURAIS DA SITUAÇÃO POLÍTICA EM PORTUGAL..... 31
II.3. TÓPICOS ESSENCIAIS DO PANORAMA PEDAGÓGICO INTERNACIONAL - AS TRANSFORMAÇÕES NAS CONCEPÇÕES EDUCATIVAS NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX AO SÉCULO XX..... 39
II.4. NOMES E IDEIAS MARCANTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO PORTUGUÊS - O CONTRASTE ENTRE AS INTENÇÕES EDUCATIVAS DOS GOVERNANTES REPUBLICANOS E DO REGIME SALAZARISTA..... 60

CAPÍTULO III - CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DA PERSPECTIVA GNOSIOLÓGICA DELFINIANA..... 81
III.1. O CONTACTO COM O CÍRCULO DE VIENA..... 82
III.2. A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A FILOSOFIA E PEDAGOGIA ALEMÃS..... 85
III.3. A RELAÇÃO DIRECTA COM A VIDA CULTURAL INGLESA..... 86
III.4. «SITUAÇÃO VALORATIVA DO POSITIVISMO» - -REFLEXÃO CRÍTICA EM TORNO DA PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA DAS CIÊNCIAS..... 88
III.5. A SEGUNDA EXPERIÊNCIA ALEMÃ..... 96
III.6. «DA FILOSOFIA» - NÚCLEO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DELFINIANO..... 100
III.7. «CONHECIMENTO E REALIDADE» - INTRODUÇÃO A UMA TEORIA DO CONHECIMENTO "COM METAFÍSICA"..... 108

CAPÍTULO IV - TRAÇOS CARACTERIZADORES DO PENSAMENTO DELFINIANO APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL..... 119
IV.1. O INTERESSE PELA FILOSOFIA EXISTENCIAL..... 120
IV.2. A DEFESA DA CIÊNCIA COMO "PROPAIDÊUTICA"..... 127
IV.3. MEDITAÇÃO EM TORNO DO SENTIDO E VALOR DA CULTURA..... 137

CAPÍTULO V - O PENSAMENTO E A OBRA PEDAGÓGICA DE DELFIM SANTOS 148
V.1. ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA 149
V.1.1. OBJECTO DA PEDAGOGIA 155
V.1.2. MÉTODO(S) DA PEDAGOGIA 158
V.2. A(S) FINALIDADE(S) DA EDUCAÇÃO 162
V.3. O SUJEITO DA EDUCAÇÃO 166
V.4. EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E TIPOS CARACTERIAIS 172
V.5. APOLOGIA DE UMA ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA 177
V.5.1. ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL 180
V.5.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES 183
V.6. ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PORTUGUESA 185
V.7. A SITUAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL 195

CONCLUSÃO 204

BIBLIOGRAFIA 213

ANEXO I 230

ANEXO II 232

ANEXO III 234

ANEXO IV 236

NOTA INTRODUTÓRIA

Numa época em que se assiste a um interesse crescente pela Educação e a uma tentativa, cada vez mais exaltante, de valorização do Homem, pretende-se com este trabalho efectuar um estudo da obra de um pensador que, no nosso século, fortemente contribui para a dignificação do panorama filosófico, cultural e pedagógico português.

Em Delfim Pinto dos Santos é possível encontrar duas facetas de vital importância - uma, eminentemente teórica e especulativa, em torno dos problemas filosóficos, científicos, pedagógicos, sociais, culturais, enfim, humanos, e uma outra, de cariz prático e intervencionista, resultante da preocupação delfiniana de concretizar os pensamentos e as palavras que os exprimem em acção.

Personalidade sempre atenta às realidades concretas do seu tempo, Delfim não deixa nunca de assumir um posicionamento crítico e reflexivo em torno das situações e problemas quotidianos. Consciente das grandes transformações operadas por uma civilização tecnológica cada vez mais emergente, onde claramente se manifesta o desequilíbrio entre o progresso dos valores materiais e o dos valores espirituais, pondo em causa a própria natureza humana, o Autor procura exercer o seu pensamento e a sua acção no sentido da resolução dos múltiplos problemas com que a sociedade se depara.

Assim, procurar-se-á nos cinco capítulos que constituem este trabalho examinar os traços fundamentais que possibilitam a melhor compreensão da laboração intelectual delfiniana.

O capítulo inicial aborda os aspectos mais marcantes da vida e obra do Autor e descreve, igualmente, o seu trajecto enquanto

pensador e pedagogo.

E porque nenhum pensamento surge desvinculado do espaço e do tempo em que se manifesta, o segundo capítulo é dedicado ao enquadramento do percurso intelectual de Delfim Santos - a nível nacional e internacional - nas suas múltiplas vertentes: social, económica, política, cultural e educativa. O relevo que se atribui à contextualização histórica da obra delfiniana deve-se, por um lado, à importância que aquela assume para a verdadeira compreensão desta última e, por outro lado, ao facto de o nosso século, hoje nos seus últimos momentos, ter sido significativamente marcado por acontecimentos que a história mundial jamais esquecerá.

O capítulo terceiro incide sobre alguns tópicos fundamentais para a compreensão da perspectiva gnosiológica de Delfim, destacando-se, neste ponto, os inúmeros contactos que efectua no estrangeiro com personalidades de renome internacional e que, de um modo ou de outro contribuem, também, para o surgimento de uma trilogia de obras que constituem marcos fundamentais do pensamento do Autor e das quais se procura fazer um breve estudo.

O quarto capítulo prolonga, de certo modo, o anterior, ao procurar ilustrar os principais traços que caracterizam o pensamento delfiniano após a Segunda Guerra Mundial. Embora Delfim surja como uma personalidade desde sempre atenta às questões do seu tempo, o período do pós-guerra, pleno de dúvidas e incertezas e fortemente marcado pelas destruições materiais e espirituais originadas pelo conflito mundial, fortelecerá aquela faceta do Autor, levando-o a renovar e a aprofundar o seu interesse por temas ligados à filosofia existencial, à problemática antropológica, ao desenvolvimento científico e seus problemas e ao fenómeno cultural.

O quinto e último capítulo é totalmente consagrado à exploração do pensamento e obra pedagógica do Autor, tendo obviamente presente o que foi adiantado nos capítulos anteriores. O pensamento pedagógico de Delfim Santos surge, aqui, caracterizado através da

abordagem das suas principais áreas temáticas, fundamentalmente aquelas que se ligam ao estatuto epistemológico da pedagogia - seu objecto e métodos -, finalidades educativas, sujeito da educação, psicologia, caracterologia e educação, orientação vocacional e profissional dos educandos, formação de professores, organização e administração da educação portuguesa e situação do ensino superior em Portugal. Destaca-se, neste capítulo, a apologia que o Autor faz de uma Antropologia Pedagógica, centrada no conceito de formação e dentro da qual os homens representam a verdadeira razão e sentido da actividade educativa.

O projecto educativo traçado por Delfim é, efectivamente, formativo, cultural e humanista e, por isso, readquire nas sociedades contemporâneas - onde o homem surge como um ser indiferenciado - uma importância renovada. É também um projecto no qual se entrecruzam a consciência pedagógica e a reflexividade filosófica.

Com efeito, Delfim exalta o importante significado desta aliança consciente que, de alguma forma, a pedagogia pressupõe a filosofia tal como esta realiza a própria pedagogia. A filosofia apresenta, assim, um cunho pedagógico - ela é, em si mesma, pedagógica - e, por sua vez, uma pedagogia que não tenha um fundamento filosófico surge completamente destituída de significado, na medida em que o terreno educativo exige, inevitavelmente, uma inquietude crítica radical que é apanágio da atitude filosófica.

E precisamente porque Delfim se apresenta, no seu tempo, como um pensador insatisfeito, inquieto e crítico relativamente às estruturas básicas do ensino português, apelando para a sua reorganização completa, importa ainda salientar, ao terminar esta introdução, o sentido prospectivo e também utópico que caracteriza a sua obra, ao apresentar-se como um desafio a realizar capaz, talvez, de desestruturar as organizações dominantes e de as substituir por outras mais aptas a concretizarem as suas aspirações e a despertarem as consciências mais adormecidas.

Pretende este trabalho aliar-se ao crescente interesse ultimamente manifestado pelo estudo dos pensadores portugueses, prestando, assim, uma justa homenagem a um pensador que, embora confrontado com inúmeras adversidades e incompreensões por parte dos agentes político-educativos do seu tempo, se apresenta como uma das principais figuras de destaque do pensamento, da cultura e da pedagogia portuguesa deste século e que, com a sua «voz» sempre atenta e crítica, recusou submeter-se ao poder instituído.

Efectivamente, podemos encontrar em Delfim o exemplo de um pensador que não se destina a ficar amarrado a um breve momento da história mas que, pelo contrário, apresenta e defende ideias que o futuro cada vez mais insistentemente de nós aproximará. Eis aqui, talvez, a manifestação da semente utópica sempre presente na obra delfiniana e que constitui, ainda hoje, um desafio a alcançar pelas sociedades contemporâneas pois a educação não sendo, de modo algum, apenas utopia, não deixa nunca de o ser também.

Com vista à concretização do percurso que se pretende trilhar no âmbito desta investigação, optou-se por uma metodologia que privilegia o recurso a variadas fontes. A leitura dos textos de Delfim Santos surge como primacial, tendo-se consultado, igualmente, alguns trabalhos de autores diversos sobre Delfim, assim como bibliografia de carácter geral e de carácter específico em torno dos temas mais significativos da sua obra.

Tendo por base os três volumes das *Obras Completas* do Autor, publicadas pela Fundação Calouste Gulbenkian, (um quarto volume reunindo a correspondência inédita do pensador português foi editada recentemente, já durante a etapa conclusiva deste trabalho), foram efectuados dois tipos de leituras: uma, de índole temática, baseada no agrupamento dos escritos delfinianos em três secções - Da Filosofia,

Do Homem e Da Cultura - e uma outra, de cariz cronológico, em que se reuniram os escritos do Autor segundo a ordem sequencial do tempo, de modo a verificar como os temas se desenvolvem e, a partir daí, seleccionar aqueles que se revelam mais significativos.

Embora o segundo critério tivesse constituído um ponto de partida, este trabalho segue o critério temático. Tendo-se interessado Delfim por um múltiplo campo de temas - problemas, alguns dos quais já mencionados, pretende esta investigação centrar-se, sobretudo, na sua Antropologia Pedagógica por ser, talvez, o tema nuclear a partir do qual se desenvolve todo o pensamento delfiniano. Por outro lado, partir deste pressuposto obriga, inevitavelmente, a tecer referências mais gerais relacionadas com outros campos de interesses - filosóficos, éticos, científicos, sociais, culturais - e que, necessariamente, se entrecruzam com a própria pedagogia.

É tendo por base esta riqueza dialéctica que se procura empreender um esforço para melhor compreender as ligações que se estabelecem entre essas diversas áreas na obra delfiniana. Assim, o especial relevo que se procura atribuir à questão pedagógica não se desliga, contudo, do referente que é a totalidade do pensamento do Autor e cujo conjunto de interacções se procurará elucidar.

Para o melhor entendimento das marcas fundamentais de todo o "constructo delfiniano" valorizou-se, neste trabalho, o multifacetado conjunto de circunstâncias históricas que envolvem a laboração intelectual do Autor, quer a nível nacional quer no plano internacional. Efectivamente, o contexto sociológico e cultural em que Delfim viveu, assim como o conjunto de correntes filosóficas e de autores com quem contactou, revestem um especial significado para a melhor compreensão da sua obra, não só pelas influências que sobre si exerceram mas, especialmente, por constituirem a base a partir da qual Delfim desempenhará, como já se referiu, a sua "missão" de pensador crítico e problematizador empenhado, sobretudo, em dinamizar a pedagogia, o pensamento e a cultura em Portugal.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES BIO-BIBLIOGRÁFICAS

É num cenário de conflitualidade política, social e económica, provocado pela degradação do regime monárquico e pela progressiva exaltação republicana que nasce, em 6 de Novembro de 1907, na freguesia da Sé, Porto, Delfim Pinto dos Santos.[1] A implantação do regime republicano, que vigorará entre 5 de Outubro de 1910 e 28 de Maio de 1926, não vem pôr fim a essa turbulência, que só terminará quase vinte anos depois com a instauração do Estado Novo.

Este ambiente de instabilidade constitui uma marca influenciadora importante no trajecto intelectual de Delfim Santos. A este propósito, não deixa de reflectir mais tarde o Autor:

Instabilidade, e equilíbrio nessa instabilidade, vem a ser a característica essencial de toda a vida. Fixismo, estaticismo, são sinónimos de morte. Instabilidade, dinamismo, antónimos de morte. Crise vem a ser o processo pelo qual essa instabilidade dinâmica se afirma. E portanto tudo o que é vivo, voltamos a concluir, está em crise.[2]

Concluída a instrução primária, começa a acompanhar o pai nos seus trabalhos oficinais de ourivesaria, frequentando simultaneamente o curso nocturno de uma escola industrial. Aos

---

[1] A narrativa completa do Autor encontra-se no Assento nº44 do ano de 1907, na 4ª Conservatória do Registo Civil do Porto. Veja-se o Anexo I.

[2] Delfim Santos, «Acerca da Crise da Democracia», *Obras Completas*, vol.1, p.43.

quinze anos vê-se confrontado com a morte inesperada da figura paterna, sentindo-se obrigado a assumir a liderança da oficina, de modo a garantir a sua subsistência, bem como a da mãe e irmã. No entanto, abandona essa função um ano depois quando a mãe casa novamente, decidindo empregar-se no comércio e, simultaneamente, propondo-se estudar, iniciando um percurso de sacrifícios que o levarão a desenvolver uma exemplar carreira como pensador, investigador e pedagogo.

A sua força, vontade e empenho permitem-lhe realizar, em 1926, aos dezanove anos, o exame final da Escola Preparatória de Mouzinho da Silveira e o exame do segundo ano do liceu, ambos na primeira época, e ainda o exame do quinto ano do liceu, na segunda época. Passado um ano, essa mesma dedicação permite-lhe concluir os cursos complementares de ciências e de letras. Assim, em 1927, Delfim Santos matricula-se na Faculdade de Letras do Porto, na secção de Ciências Histórico-Filosóficas, vindo a concluir, com grande mérito, a licenciatura em 1931, com classificações que oscilam entre os dezassete e os vinte valores. Enquanto frequenta a secção de Ciências Histórico-Filosóficas inscreve-se em cadeiras do curso de Filologia Clássica, ao mesmo tempo que, na Faculdade de Ciências, assiste a cadeiras da secção de Ciências Matemáticas, ilustrando, deste modo, a sua convicção na necessidade de não distanciar os estudos filosóficos dos outros saberes. De facto, para o Autor,

não será ousado concluir que o esforço dialéctico do conhecimento, no seu sentido mais fundo, não permite distinguir filosofia e ciência, actividades que apenas possuem pleno significado enquanto conexas e orientadas para a mesma finalidade paidêutica.[3]

---

[3] Delfim Santos, «Filosofia e Ciência», op. cit., vol.2, p.144.

Enquanto estudante representa, simultaneamente, no Senado Universitário, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Ciências. Ao longo deste período é de fulcral importância para o desenvolvimento do seu trajecto intelectual o contacto que mantém com os seus mestres, nomeadamente, Leonardo Coimbra, Hernâni Cidade, Luís Cardim, Teixeira Rego, Newton de Macedo, Aarão de Lacerda e também colegas, como Álvaro Ribeiro, Agostinho da Silva e José Marinho, personalidades que, em diferentes domínios, constituem marcas fundamentais do pensamento e da cultura portuguesa do século XX. Nessa época elabora os seus escritos iniciais de índole cristã e espiritualista, de que são exemplos os artigos «Dinamismo Espiritual», Janeiro de 1929, «O Sentido da Reforma», Maio de 1929 e «Homenagem dum Novo», Fevereiro de 1931, todos publicados em *Portugal Evangélico*, revista ligada à Igreja Evangélica,[4] e em cujas passagens é possível observar a valorização que o Autor faz do protestantismo:

A Reforma, o protestantismo, não é um facto consumado e perfeitamente localizado no espaço e no tempo. É, antes de tudo, um élan libertário, um impulso que cada um de nós deve sentir e fazer continuar em movimento de profunda interiorização espiritual, numa ânsia de harmonia com as verdades *cristãs.*[5]

O catolicismo volta-se para trás e procura reganhar, na Idade Média, o paraíso perdido; o protestantismo não pode acompanhá-lo nessa excursão aos bolorentos túmulos medievos em que estão guardados os restos decompostos das suas teologias. Volta-se para o futuro; harmoniza no presente os seus princípios de liberdade; torna-se um sistema vivo capaz de uma acção *vitalizadora, sem igual, na humanidade (...).*[6]

---

[4] Refira-se que, para além dos escritos publicados em *Portugal Evangélico*, Delfim Santos elabora o artigo «Keyserling», publicado em *Princípio*, Maio de 1930 e a recensão crítica «A Largueza do Reino de Deus», publicada na revista *A Águia*, Março-Abril de 1932, ambos de cariz espiritualista.

[5] Delfim Santos, «Dinamismo Espiritual», op. cit., vol.1, p. 6.

[6] Delfim Santos, «O Sentido da Reforma», op. cit., vol.1, p. 15.

Foi um diário que me trouxe a notícia da morte de H. M. Wright. (...) Era para mim das figuras mais simpáticas, mais compreensivas, mais profundas, mais cristãs de todo o evangelismo português. (...)
É só extraordinário e doloroso que tendo vivido em Portugal um homem como H. M. Wright o protestantismo português não tivesse o ansiado revival capaz de dar a cada um dos seus adeptos um profundo direccionismo activo não anticatólico mas cristão, sem oposições mas fraterno.[7]

Em 1932, Delfim inicia, no Liceu Normal de Coimbra, o primeiro ano de estágio para professor do ensino liceal, etapa que conclui em 1934, no Liceu Normal de Pedro Nunes, em Lisboa. Nesta cidade, e após a realização do Exame de Estado, lecciona nos Liceus Camões e Gil Vicente até partir para Viena, em Outubro de 1935, como bolseiro da Junta de Educação Nacional.

Entre 1932 e 1934 elabora alguns textos de carácter político e também os seus primeiros artigos de índole filosófica e pedagógica, onde esboça alguns dos seus pensamentos que, mais tarde, serão alvo de uma reflexão mais exigente.

O seu pensamento político está directamente relacionado com a sua inserção no grupo «Renovação Democrática»,[8] cuja constituição fora anunciada em 16 de Fevereiro de 1932 e ao qual também pertenciam personalidades como Álvaro Ribeiro, Adolfo Casais Monteiro e José Marinho, entre outros. Este grupo visava, essencialmente, criticar o agrupamento político denominado de Integralismo Lusitano que, baseando-se em ideias de índole fascista, se posicionava, por exemplo, contra os ideais da Revolução Francesa e contra o movimento protestante, defendendo o nacionalismo contra o internacionalismo.

---

[7] Delfim Santos, «Homenagem dum Novo», op. cit., vol.1, pp. 23-24.

[8] É de salientar o manifesto político «A Organização da Democracia», elaborado por este grupo, assim como os trabalhos realizados pelos seus membros, nomeadamente, Domingos Monteiro, Mário de Castro e Lobo Vilela. Este último escreveu o livro «A Crise da Universidade», onde efectua uma árdua crítica ao ambiente vivido no meio académico da época, atitude que, como adiante se mostrará, também estará presente em Delfim quando acusa a universidade portuguesa de caótica, decadente e ridícula e propõe a sua reorganização completa. Veja-se o Anexo II.

São desta fase alguns escritos de carácter político, nomeadamente, «Sobre Política e Democracia», Novembro de 1932, «Democratismo», Julho de 1933 e «Acerca da Crise da Democracia», Novembro de 1933, nos quais o Autor fala do seu interesse pela política e da sua concepção de democracia, tal como se ilustra nas seguintes passagens:

A política apresenta-se-me, pois, não como uma actividade normativa, que alguns homens devem exercer sobre todos os outros, mas como uma manifestação essencial de todos os homens, considerados como seres idênticos - não iguais - livremente dispostos a procurar uma organização social que, sem limitar a sua liberdade de consciência, tenda a fazer desaparecer os conceitos de desigualdade e de igualdade, noções fecundas nas ciências abstractas, mas absolutamente infecundas nos domínios do concreto humano. (...) A Democracia não é o regime da igualdade, mas da liberdade na diversidade (...). Só esta diversidade - dizíamos - poderá estabelecer uma base fraterna de comunicação entre os homens, sabido que, nos domínios do psicológico e do social, só o irredutìvelmente diferente tem *possibilidades de interesse.*[9]

O termo democracia é vulgarmente defendido ou criticado como expressão de um conceito estático de forma de governo. O termo democratismo que lhe preferimos é um conceito dinâmico, expressão mais de tendência do que de realidade bem definida e delimitada. (...)
O democratismo, sendo uma tendência implica, portanto, uma finalidade de vida não exterior mas interior a cada um dos democratistas, capaz duma real compreensão da vida social (...). É de dentro, como expressão dos interesses sociais, que o democratista se afirma, e não de fora como qualquer outra *forma de governo.*[10]

---

[9] Delfim Santos, «Sobre Política e Democracia», op. cit., vol.1, p. 28.
[10] Delfim Santos, «Democratismo», op. cit., vol.1, pp. 40-41.

A Democracia é um regime de Liberdade, não por oposição aos regimes de autoridade, mas pela compreensão de que um regime político que pretenda a felicidade dos homens tem de estar de acordo com a própria essência da vida. Por isso a Democracia não é um sistema político fechado, estático e improgressivo; mas, sim, dinâmico, progressivo e criador, como é toda a vida.[11]

Aos escritos políticos produzidos por Delfim nessa época, acrescentam-se as primeiras produções de carácter filosófico e pedagógico. Assim, surge «Dialéctica Totalista», Julho de 1933, e «Linha Geral da Nova Universidade», publicado em 1934, nos *Cadernos de Cultura Democratista* do grupo «Renovação Democrática».

Os artigos até ao momento referidos podem considerar-se como pertencentes a uma etapa inicial de formação do Autor que José Marinho designaria como «a fase juvenil do pensamento de Delfim Santos»[12] e que se caracteriza pela reduzida quantidade de escritos produzidos.

A partir de Outubro de 1935 e durante um período que se estende até 1942, Delfim inicia uma segunda etapa do seu percurso intelectual, que lhe permite aperfeiçoar a sua preparação no estrangeiro e consolidar os fundamentos do seu pensamento e concepções pedagógicas. Nesta fase distinguem-se dois momentos: aquele que decorre entre 1935 e 1937, em que se desloca à Áustria, Alemanha e Inglaterra como bolseiro da Junta de Educação Nacional, e aquele em que, terminado o período de bolseiro, regressa a Portugal em 1937, sendo no mesmo ano nomeado leitor de Português na Universidade de Berlim, onde permanecerá até 1942.

Esta é uma etapa de extrema riqueza formativa e intelectual para o Autor, tão profícuos são os inúmeros contactos que efectua no estrangeiro e que exercem sobre si enorme influência. Em Viena, entra em contacto com o denominado «Círculo de Viena» e com alguns

---

[11] Delfim Santos, «Acerca da Crise da Democracia», op. cit., vol.1, pp. 43-44.

[12] José Marinho, «Delfim Santos e a Filosofia Situada», *Revista Portuguesa de Psicologia*, nº1, p. 68.

dos principais representantes do neopositivismo; estuda Filosofia das Ciências com os professores Moritz Schlick, Karl Buehler e Othmar Spann; assiste a cursos e conferências de mestres como Edmund Husserl, Werner Heisenberg, Frobenius, Jean Piaget e Ludwig Klages. Em Berlim, contacta com a Metafísica do Conhecimento de Nicolaï Hartmann e com a Pedagogia de Eduard Spranger, ouvindo as suas lições. Em Londres, trabalha no British Institute of Philosophy e na Aristotelian Society e, em Cambridge, segue os cursos dos professores J. Macmurray, George Edward Moore e Charlie Dunbar Broad. Quando regressa a Berlim, onde permanece até 1942, trabalha novamente no seminário de Filosofia do professor Nicolaï Hartmann e toma contacto directo, em Friburgo, com o pensamento de Martin Heidegger.

Dos inúmeros contactos por si efectuados, resulta uma trilogia de obras, fundamental para a compreensão do seu pensamento filosófico. É deste modo que surge, em 1938, «Situação Valorativa do Positivismo» e, em 1939, «Da Filosofia», assim como o trabalho «Conhecimento e Realidade» apresentado pelo Autor na Universidade de Coimbra, em 1940, como dissertação de doutoramento, no qual foram arguentes os professores Joaquim de Carvalho e Vieira de Almeida. Neste mesmo ano, é de salientar a recusa de Delfim face ao convite que lhe é feito pela direcção do Instituto para a Alta Cultura - - entidade que, entretanto, havia substituído a Junta de Educação Nacional - para desempenhar as funções de leitor de Língua e Cultura Portuguesa na Universidade de Oxford, preferindo manter-se na Universidade de Berlim, onde continua a desempenhar as funções para as quais havia sido nomeado em 1937, e onde efectua um precioso trabalho de divulgação da cultura, filosofia, literatura e história portuguesas, através da realização de conferências e seminários múltiplos.

Em 1942, Delfim Santos regressa a Portugal, iniciando, assim, uma terceira fase - de maturidade - do seu percurso intelectual, que

será precocemente interrrompida pela sua morte, no ano de 1966.

Em Janeiro de 1943, ingressa na carreira universitária como primeiro-assistente de Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras de Lisboa, carreira que, por um lado, desenvolve de modo prestigiante mas que, por outro lado, é igualmente marcada por algumas decepções, contrariedades e, sobretudo, pela falta de meios e incentivos para exercer, na cultura e no ensino, a acção renovadora de que se mostra capaz.

Importa sublinhar, a título de breve referência, algumas reflexões que outros pensadores fazem sobre esta situação vivida pelo Autor. É neste contexto que Álvaro Ribeiro tece a seguinte consideração:

Delfim dos Santos havia publicado em 1934 uma obra de filosofia portuguesa, o notabilíssimo opúsculo a que dera o título de «Linha Geral da Nova Universidade». Os "situacionistas" universitários jamais esqueceram tal estreia literária e política, escrita e publicada durante a ditadura militar. (...)
Os intelectuais situacionistas, e professores do ensino universitário, obstaram a que se fosse prestada justiça à vocação filosófica do pensador independente que pelos seus méritos havia conquistado em Lisboa uma cátedra *universitária.*[13]

Ainda sobre esta questão e partindo de uma posição semelhante, assinala Jacinto do Prado Coelho:

Quem o conheceu de perto sente a tentação de perguntar como se teria realizado, que acção intelectual poderia ter exercido, se não fosse "a associação numerosa das mediocridades" a que se refere Jorge de Sena (...). (...) A sua vida intelectual foi de tensão, de luta, de incompreensão, nos arredores da "torre inexpugnável".[14]

---

[13] Álvaro Ribeiro, *Memórias de um Letrado*, vol.3, p. 71.
[14] Jacinto do Prado Coelho, «Delfim Santos - Um Destino Português», in «Homenagem a Delfim Santos - Depoimentos», *O Tempo e o Modo*, nº 43-44, pp. 1088-1089.

Apesar da vocação mais forte ser, em Delfim, a filosófica, e de desejar seguir uma carreira de investigação e docência na área da Filosofia, na qual obtivera já o grau de Doutor, tal desejo é-lhe coarctado, sendo afastado do ensino da Filosofia e obrigado a seguir um percurso na área das Ciências Pedagógicas onde terá de travar, de igual modo, uma luta inglória e decepcionante, mas que proporciona à pedagogia portuguesa contemporânea um contributo de rara fecundidade.

Em 1944, o Autor recebe as insígnias doutorais na Universidade de Coimbra e, em 1946, publica «Fundamentação Existencial da Pedagogia», trabalho que lhe permite ascender, em 1948, a professor extraordinário de Ciências Pedagógicas, ano em que, igualmente, lhe é concedida, pelo Instituto para a Alta Cultura, uma bolsa de estudo para a especialização em Orientação Vocacional e Profissional nos Estados Unidos da América. Em 1950, Delfim é nomeado professor catedrático, ainda no grupo de docência referido.

Ao longo da sua carreira são múltiplas as dificuldades com que se depara no âmbito das transformações que se propunha realizar ao nível pedagógico, fruto de estruturas arcaicas instituídas e resistentes a qualquer mudança.

Apesar de ser o único português catedrático de Pedagogia, Delfim Santos nunca viu satisfeitas as suas maiores propostas e ambições: a organização de uma licenciatura e de um doutoramento em Pedagogia e a criação de um Instituto de Educação integrado na Universidade. De igual modo, não lhe foi permitido dirigir um seminário onde pudesse formar discípulos no domínio da investigação.

Após vários anos de actividade docente no grupo de Pedagogia, é o próprio Autor que, desiludido com a inoperância das instituições e com a falta de vontade política profere, numa conferência realizada em 1958, no Liceu Normal de Pedro Nunes, as seguintes afirmações:

Vinte e oito anos depois a Secção de Ciências Pedagógicas permanece como na primeira hora; vinte e oito anos depois há apenas nas três ou quatro

universidades portuguesas um professor catedrático na secção que não a pode dirigir nem orientar. Os estudos de pedagogia e de didáctica foram assim, desde o início, condenados à esterilidade e, de tal modo, que é hoje difícil conseguir pessoal habilitado para a assistência às referidas cadeiras.[15]

Em 1955, Delfim havia sido nomeado professor de Psicologia e Sociologia do Instituto de Altos Estudos Militares, sendo reconduzido no cargo em 1958, função que desempenha até Março de 1962.

Divorciado em 1956 de Christine Therese Bruner casa, novamente, no ano de 1957, com Maria Manuela Saavedra de Sousa Marques, sua colega na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Neste mesmo ano, a convite do Ministério da Educação Nacional,[16] realiza visitas aos Institutos de Educação de Madrid, Paris, Bruxelas, Londres, Frankfurt, Heidelberg, Roma e Viena, com o objectivo de estudar os planos pedagógicos para a formação de professores de modo a poder criar, em Portugal, o tão desejado Instituto Superior de Educação, necessidade a que Delfim Santos não deixa de fazer referência:

A única base real e positiva é esta: há crianças, temos alunos. Mas não temos escolas convenientes, pedagogicamente bem orientadas. E não temos professores à altura da sua missão, se excluirmos as poucas excepções sempre felizmente verificáveis. O Senhor Ministro da Educação Nacional, mais uma vez clarividente no que é necessário urgentemente fazer, lançou a ideia da fundação de um Instituto Superior de Educação (...). Sempre o plano ficou apenas como plano porque várias dificuldades o têm impossibilitado. Julgamos também que a organização superior do nosso ensino, o estabelecimento de um vasto plano formativo e o esclarecimento da finalidade

---

[15] Delfim Santos, «Formação de Professores», op. cit., vol.3, p. 180.

[16] De referir que este Ministério era, na altura, dirigido por Francisco Leite Pinto que havia substituído, em 1955, o Ministro Pires de Lima, o que permitiu introduzir algumas modificações na política educativa, em virtude da visão mais tecnicista do novo Ministro, razão pela qual viria a ser substituído, em 1961, por decisão de Salazar.

social que incumbe à escola só podem derivar de um Instituto que trate superiormente da formação dos professores de todos os graus.[17]

Ainda no ano de 1957, recusa um convite para reger, na Universidade da Bahia, um curso de Filosofia. Em 1959, os colegas do Conselho Escolar da Faculdade de Letras de Lisboa elegem-no seu representante no Senado Universitário, cargo que desempenha até 1965.

Como membro do Conselho Consultivo de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian apresenta, em finais de 1962, uma proposta que viria a ser aceite pela Fundação, sendo criado, desta forma, um Centro de Investigação Pedagógica - C.I.P. -, como se dizia, do qual será nomeado director, em Abril de 1963, pelo Conselho de Administração da Fundação.

Era desejo de Delfim Santos que se operassem mudanças capazes de romper com a estagnação a que estava votada a investigação pedagógica em Portugal. E é desta vontade que resultam algumas propostas que o Autor apresenta enquanto director do referido Centro, nomeadamente, a promoção da investigação ao nível dos programas curriculares, a pesquisa de técnicas de grupo e de técnicas pedagógicas adequadas ao estudo da criança e do adolescente, a procura das causas do insucesso escolar, a recolha de dados estatísticos relativos aos diferentes níveis de ensino e, ainda, a criação de um sector de documentação pedagógica.

O percurso intelectual e pedagógico desenvolvido por Delfim, acompanhado desde o início por inúmeras adversidades e incompreensões mas legando, para sempre, uma marca fundamental na pedagogia, na cultura e no pensamento português contemporâneo, é inesperadamente interrompido pela sua prematura morte, que

---

[17] Delfim Santos, «Formação de Professores», op. cit., vol.3, p. 182.

ocorre em Cascais, no dia 25 de Setembro de 1966.[18]

Sendo-lhe dificultado, como já se referiu, o exercício da docência universitária na sua área de estudos preferencial - a Filosofia -, nem por isso o Autor se demite da tarefa de produzir escritos de carácter filosófico e de participar em inúmeros congressos nacionais e estrangeiros.

Assim, para além dos trabalhos já mencionados, muitos outros são elaborados por Delfim ao longo da sua prestigiante carreira, abrangendo, desde sempre, uma panóplia de reflexões em torno da filosofia, da pedagogia, do homem e da cultura.

O seu dinamismo pode ilustrar-se, de igual modo, nas inúmeras deslocações que realiza, em nome do saber e da cultura: Congresso Descartes, Paris, 1937; Comemorações de Kant, Königsberg, 1941; II Congresso de Filosofia, realizado em Mainz, Alemanha, 1948; Congresso Internacional de Filosofia, Amesterdão, 1948; Comemorações do IV Centenário do Nascimento de Francisco Suárez, Espanha, 1948; «Eranos-Tagung», dedicada aos problemas da psicologia analítica de Jung, Suíça, 1948; I Congresso Nacional de Filosofia, realizado em Mendoza, Argentina, 1949; I Congresso Brasileiro de Filosofia, São Paulo, 1950; Congresso Internacional de Filosofia de São Paulo, 1954; I Congresso Nacional de Filosofia, Braga, 1955; II Congresso Internacional do Ensino Universitário de Ciências Pedagógicas, Florença, 1957; I Congresso Nacional de Saúde Mental, Lisboa, 1960; Colóquio Classificado sobre Psicologia para a Defesa, promovido pelo Comité Científico da Organização do Tratado do Atlântico-Norte (O.T.A.N.), Holanda, 1961, entre outros.

---

[18] O *Diário de Notícias* de 26 de Setembro de 1966 publicou, na página 5, a notícia do desaparecimento do ilustre pensador e pedagogo. Consulte-se o Anexo III.

Neste capítulo bio-bibliográfico alguns aspectos ficam, certamente, por referir, tão rica e fecunda se apresenta a vida e a actividade especulativa e pedagógica do Autor. Os contributos da sua missão renovadora, humanística e formativa, tão marcantes na vida mental portuguesa deste século, serão desenvolvidos em capítulos posteriores com vista à melhor compreensão do significado e valor do pensamento e obra delfinianos.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO DO TRAJECTO INTELECTUAL DELFINIANO

II.1. TRAÇOS SIGNIFICATIVOS DO CONTEXTO ECONÓMICO--POLÍTICO INTERNACIONAL

São inúmeros os acontecimentos que marcam significativamente a história mundial deste século e que influenciam, de igual modo, a história do nosso país: a Primeira Guerra Mundial; o Fascismo Italiano de Benito Mussolini; a Ditadura de Primo de Rivera, em Espanha; a Crise Mundial de 1929; a Guerra Civil Espanhola e o Regime Ditatorial que se lhe segue, imposto por Francisco Franco; o Nazismo Hitleriano e a Segunda Guerra Mundial.

Acerca destes marcos históricos[19] tecem-se, a seguir, algumas considerações.

Em Itália, à semelhança do que acontece noutros países, a Revolução Russa de 1917 terá grandes repercussões durante os meses confusos e turbulentos que se seguem à Primeira Grande Guerra, quando as tropas, desiludidas, regressam aos seus países, enfrentando a pobreza e o desemprego. Nesse ambiente de agitação social, um ex-socialista, Benito Mussolini, cria um movimento anticomunista - o Partido Fascista.[20] Em 1922, Mussolini ordena aos seus adeptos que marchem sobre Roma, levando o Rei, perante tal prova de coragem, a ceder e a pedir-lhe que forme governo.

---

[19] A este propósito, consulte-se AA.VV., *História do Homem nos Últimos Dois Milhões de Anos*, pp. 360-361, 398-399, 403-404 e 431-432 e Joaquim Veríssimo Serrão, *História Universal*, vol.11, pp. 8-92.

[20] A prepotência que caracterizará este partido político está bem patente no *slogan* que defende: «Nenhuma discussão, só obediência».

A Itália transforma-se, gradualmente, numa ditadura baseada na ideia política de Mussolini de um «Estado Corporativo». Sob o seu governo, os fascistas procuram controlar todos os aspectos principais da vida italiana. Tomando o título de Il Duce - o Chefe -, suprime o Parlamento e conserva a monarquia com um carácter meramente nominal.

Quando eclode a Segunda Guerra Mundial, em 1939, a Itália permanece neutral, tal como acontecera no início da Primeira Grande Guerra, até Maio de 1915, altura em que rompe com a Tríplice Aliança - acordo que mantinha com a Alemanha e a Áustria -, entrando na guerra ao lado da França, Rússia e Grã-Bretanha. Da mesma forma, durante a Segunda Guerra, só em 1940, depois de os britânicos terem evacuado Dunquerque e quando era iminente a queda da França, Mussolini entra na guerra. Estava convicto de que Hitler sairia dela vitorioso e receava que o conflito terminasse sem que a Itália recebesse parte dos despojos. As tropas de Mussolini combatem principalmente no Norte de África onde, apesar do reforço proporcionado pelo «Afrika Korps» alemão, são vencidas em 1942. Os Aliados conquistam, em 1943, a Sicília e os italianos compreendem que Mussolini os conduzira ao desastre. É neste clima que o rei Vítor Manuel III manda prender Mussolini e forma outro governo, que negoceia o armistício com os Aliados. Em Outubro de 1943, a Itália declara guerra à Alemanha, mas a maior parte do país continuava ainda na posse de poderosas forças alemãs. Pára-quedistas alemães libertam Mussolini da prisão, sendo este colocado à frente de um governo nazi no Norte da Itália, embora destituído de grande significado. No final da guerra, os Aliados avançam pela Península Italiana, auxiliados por um movimento simpatizante que se expandia na retaguarda das linhas alemãs. A Itália é terrivelmente desvastada, quer em termos físicos, quer humanos, sendo Mussolini capturado por guerrilheiros italianos e executado em 28 de Abril de 1945.

Em Espanha, as primeiras duas décadas do século XX, durante o reinado de Afonso XIII (1886 - 1931), são marcadas por uma grande instabilidade. O Exército estava descontente com a guerra que pretendia manter a autoridade espanhola em Marrocos; a região da Catalunha, caracterizada por uma cultura própria e uma economia industrial florescente, exigia um certo grau de autonomia e independência. Após a Primeira Grande Guerra, na qual a Espanha se manteve como país neutral verificam-se, entre 1919 e 1923, duros conflitos em Barcelona, a principal cidade da Catalunha, entre patrões e a Confederação Nacional do Trabalho - o sindicato operário CNT -, como era denominado, e que era dirigido por anarquistas. Para estes, o Estado surge como instrumento opressor, devendo, por isso, ser destruído. Entretanto, cresce a hostilidade de Afonso XIII e do Exército face aos políticos, que pareciam incapazes de formar um governo estável. É neste contexto que, em Setembro de 1923, o general Miguel Primo de Rivera, comandante militar da Catalunha, estabelece uma ditadura sob a aprovação de Afonso XIII, vindo nos anos subsequentes a usufruir de considerável apoio popular e de prosperidade económica. Contudo, esta exaltação económica sofre um grave declínio em 1929, com a desvalorização da peseta, e Rivera é obrigado a demitir-se, exilando-se no ano seguinte.

As primeiras eleições municipais livres, ao fim de oito anos de ditadura, realizam-se em 1931, dando a vitória aos partidos republicanos nas grandes cidades. Afonso abandona Espanha, sendo proclamada, neste país, a 2ª República, que vigorará até ao ano de 1936.

Entretanto, o general Francisco Franco, que o Governo Republicano praticamente exilara nas Canárias, assume o comando das forças espanholas em Marrocos e invade a Espanha. Este país divide-se em dois campos armados - por um lado, os partidários do Exército, que ficam conhecidos como nacionalistas e, por outro lado, os apoiantes do Governo, denominados lealistas. O general Franco

torna-se o líder dos nacionalistas durante a Guerra Civil Espanhola, força armada que viria a ganhar esta guerra.[21] Depois da vitória, em 1939, Franco torna-se o Chefe de Estado, transformando-o num regime autoritário rigoroso que usufrui dos apoios do Partido Fascista Espanhol, do Exército e da Igreja Católica. Durante a Segunda Guerra Mundial o general Franco mantém a Espanha como país neutral.

A grande maioria dos espanhóis aceita o Regime Ditatorial de Franco, preferindo-o às agruras sofridas com a Guerra Civil. Só em 1972 Franco nomeará D. Juan Carlos, neto de Afonso III, seu sucessor, como Chefe de Estado, vindo a falecer em 20 de Novembro de 1975.

Na Alemanha, em consequência da grande Crise Mundial de 1929, a economia sofre uma grave queda, originando perto de seis milhões de desempregados. Nestas circunstâncias, muitos alemães aderem ao Partido Nazi, de Adolf Hitler, que viria a tornar-se o mais representativo no Reichstag (Parlamento).

Hitler publicara a sua doutrina em «Mein Kampf» (A Minha Luta), obra escrita em 1924, onde defende a criação de uma ditadura totalitária o que implicaria, por parte do Estado, a abolição de todos os partidos políticos independentes, o controle estatal da imprensa e das igrejas e a eliminação de todos os judeus, que considerava como pertencendo a uma raça impura. Em 1933, ao tornar-se chanceler, ascende ao poder e começa a pôr em prática este programa político. A sua intenção era libertar o país dos condicionalismos que, no final da Primeira Grande Guerra, o Tratado de Versalhes havia imposto à Alemanha. Assim, desliga-se da Sociedade das Nações e inicia um programa de rearmamento em grande escala.

---

[21] Na realidade, a Guerra Civil fez da Espanha o campo de luta de duas ideologias internacionais rivais - o fascismo, defendido pelos nacionalistas, que eram apoiados pela Alemanha e Itália, e o comunismo, ligado aos lealistas, que eram apoiados pela U.R.S.S..

Depois de, em 1934, ter fracassado a sua tentativa de anexar a Áustria ao III Reich, consegue esta vitória em Março de 1938, através da ajuda de Mussolini (anteriormente protector da Áustria) e dos vários nazis que pertenciam ao Governo Austríaco e que ajudaram Hitler a vencer a Resistência. Este constitui um passo fundamental do seu plano para unir, sob o domínio Nazi, todo o povo de língua alemã. Deste modo, nesse mesmo ano, os territórios de idioma germânico da Checoslováquia - a região dos Sudetas - são anexados pelo Reich.

Na convicção de que apaziguariam Hitler, a França e a Grã--Bretanha aceitam essa anexação, subscrevendo, em 1938, o Acordo de Munique. Mas, em 1939, quando a Alemanha Nazi invade a Polónia, dando início ao maior conflito da história da humanidade, a França e a Grã-Bretanha antevêem uma Europa dominada por Hitler e declaram guerra à Alemanha.

Tal como acontecera em 1914, a Alemanha regista rápidos sucessos no início da guerra. A Polónia é esmagada em poucos dias e, no início de 1940, os exércitos alemães conquistam a Noruega, a Dinamarca, os Países Baixos e a França.

A ideia de uma projectada invasão da Inglaterra pelos alemães é abandonada, após a derrota das tropas hitlerianas na Batalha de Inglaterra.

No Verão de 1941, Hitler controlava já a Europa Ocidental e o ataque que inicia, em Junho, à Rússia, quase lhe proporciona, de igual modo, a vitória. Mas, no Inverno de 1942-1943, quando vive a derrota em Estalinegrado, que sucede após igual derrota acontecida no Norte de África, em El Alamein, o curso da guerra torna-se catastrófico para a Alemanha. O avanço dos Aliados ocidentais em direcção a este país, através da Itália, em 1943, e da França, em 1944, converge com o movimento do Exército Vermelho para Oeste. A destruição da Alemanha, em 1945, é total. Em Maio deste mesmo ano Hitler suicida-se, entre as ruínas de um nefasto regime que originara milhões de mortos - incluindo seis milhões de judeus assassinados nos campos de concentração - e causara uma indescritível destruição

à Europa[22].

As referências a que se acaba de aludir permitem tomar consciência de alguns acontecimentos que deixaram marcas indiscutíveis na história do século XX e que, igualmente, exercem enorme influência em Portugal.

Num cenário marcado por duas Guerras Mundiais, o nosso século não pode esquecer, também, pelas repercussões que originou, a Crise Mundial de 1929. Com efeito, devido à catástrofe verificada neste ano na Bolsa de Wall Street, a enorme prosperidade americana alcançada nos anos 20 chega ao seu termo. O declínio da economia americana arrasta consigo a Europa, sendo a Alemanha o país que mais se ressente desta crise ao ver-se confrontada, em princípios de 1930, com cerca de seis milhões de desempregados.

Para além dos efeitos nefastos provocados por esta depressão económica mundial, um outro factor há a registar, tão marcante se torna para a civilização ocidental, quer como realidade histórica, quer como ameaça. De facto, esta crise económica mundial constitui um factor decisivo para o reaparecimento dos nacionalismos e para o desenvolvimento de movimentos fascistas em vários países europeus. Portugal não pode excluir-se deste quadro. Na realidade, a evolução dos acontecimentos internacionais cria as condições para o fortalecimento e consolidação do Regime Salazarista e do Estado Novo que, seguidamente, se passará a caracterizar.

---

22 Valerá a pena recordar, como exemplo significativo deste ponto, a seguinte alegação de Hitler: «Só pensando com o sangue pode haver uma força nacional». De facto, os excessos brutais da sua ditadura - como a perseguição dos judeus - revelaram a profundidade de barbarismo a que o homem «civilizado» ainda era capaz de descer.

II.2. ELEMENTOS CONJUNTURAIS DA SITUAÇÃO POLÍTICA EM PORTUGAL

O conjunto de acontecimentos internacionais anteriormente mencionados contribuíram, em grande parte, para a génese e consolidação do Fascismo Português, a par de um conjunto de movimentos políticos nacionais, nomeadamente, o Integralismo Lusitano, defensor dos ideais nacionalistas e de índole fascizante e de uma conjuntura que, já desde o século passado, ia tornando cada vez mais violento e instável o nosso país.

Com efeito, o início do século XX é marcado, em Portugal,[23] por greves, sublevações populares e motins do Exército, num contexto em que, cada vez mais insistentemente, ganham força os ideais republicanos, que alastravam desde a revolução de 31 de Janeiro de 1891.

Em 1908, D. Carlos e o príncipe herdeiro são assassinados por anarquistas e, em 1910, o último monarca da dinastia de Bragança - D. Manuel II -, é obrigado a abdicar e a abandonar o país quando é proclamada a República em 5 de Outubro desse mesmo ano.

Contudo, a queda da monarquia não traz consigo as vantagens e os benefícios imediatos esperados pelos idealistas que tinham encabeçado a Revolução de 1910. A política portuguesa continua a ser assinalada por sucessivas crises, registando-se frequentes mudanças de governo, períodos de ditadura camuflada, uma tentativa de contra-revolução monárquica, uma revolta «vermelha» sem êxito e, também, vários golpes de estado.

---

[23] Para além das obras referidas em nota neste subcapítulo, consulte-se AA.VV., *História do Homem nos Últimos Dois Milhões de Anos*, pp. 463-464 e Joaquim Veríssimo Serrão, op. cit., vol.10, pp. 43-46.

Em 1916, Portugal combate na Primeira Guerra Mundial contra a Alemanha na frente Ocidental mas, principalmente, na África Oriental. Durante a guerra e nos anos subsequentes, o país vive numa grande instabilidade política, registando, só em 1920, nove governos diferentes.

Após outra década de caos e bancarrota iminente, o país estava preparado para acolher, de bom grado, qualquer chefe político poderoso, independentemente da ideologia que professasse. É neste contexto que, em 28 de Maio de 1926, um golpe militar comandado por Gomes da Costa põe fim a um período republicano de quase dezasseis anos. Em seguida, é constituído um Ministério chefiado pelo comandante Mendes Cabeçadas, que assume o poder com plenas atribuições executivas mas cujo mandato é efémero. O general Gomes da Costa, então Ministro da Guerra, depõe o comandante Cabeçadas e organiza um Governo Militar sob a sua presidência em que toma atribuições de Chefe de Estado.

Em 25 de Março de 1928, é eleito Presidente da República o general Fragoso Carmona, que convida António de Oliveira Salazar, professor de Economia na Universidade de Coimbra, para exercer as funções de Ministro das Finanças, cargo que assume a partir de 27 de Abril desse mesmo ano e que lhe permite equilibrar as contas públicas e ascender, a partir de 5 de Julho de 1932, a Presidente do Conselho de Ministros.

Pouco a pouco, a Ditadura Militar instaurada pela Revolução de 1926 evolui para uma Ditadura Nacional que, por volta de 1930, passará a ser conhecida por Estado Novo. Este proporciona ao país a estabilidade e a solvência de que tanto necessitava, mas as suas marcas ditatoriais tornam-se cada vez mais manifestas. Com efeito, aparece a Constituição Política de 1933, que vem estabelecer os fundamentos do Estado Novo sob a fórmula de República Unitária e Corporativa,[24] tendo como base a trilogia « Deus, Pátria e Família».

---

[24] A nova Constituição Política entra em vigor em 11 de Abril de 1933 e

As características anti-democráticas do Estado Novo tornam-se ainda mais manifestas pela proibição, em 1935, de todos os partidos políticos e associações secretas; pelo aparecimento da Legião Portuguesa, em 1936; pela criação da Mocidade Portuguesa, em 1936; pela organização da polícia política, reorganizada com o auxílio de especialistas alemães e italianos durante os anos 30 e, também, pelo funcionamento de alguns campos de concentração.[25]

A ditadura portuguesa, pode afirmar-se, insere-se claramente nas correntes europeias de nacionalismo autoritário e a sua prolongada existência é determinada por uma figura central, que deixa a sua marca indiscutivelmente assinalada na história de Portugal do século XX - António de Oliveira Salazar -, sem a qual, provavelmente, o regime ditatorial português de tipo fascista não teria resistido tanto tempo.

Na realidade, e apesar de não existirem, segundo Fernando Rosas, «fórmulas mágicas para explicar o fenómeno de durabilidade do Estado Novo»,[26] Salazar manter-se-á no poder entre 1932 e 1968, ano em que, devido a invalidez, é substituído no seu cargo de Primeiro--Ministro por Marcelo Caetano, vindo a falecer em 1970.

Contudo, existem factores capazes de, por si só, justificarem a longevidade do regime. Para além dos elementos conjunturais que condicionavam a actividade oposicionista, do controlo dos diferentes

---

marcará toda a vigência do Estado Novo, substituindo a anterior constituição, que datava de 1911. Nela são enunciados os princípios de carácter corporativo complementados pela promulgação do Estatuto Nacional. Apesar de manter as liberdades e direitos individuais, condicionava-os, na prática, por «leis especiais» que iam contra o texto constitucional, mas que funcionavam como lei efectiva. Refira-se, a título exemplificativo que, no dia em que entrou em vigor a nova Constituição, o Decreto-Lei nº 22756 instaurou uma censura prévia da imprensa e de todas as publicações que tratassem de temas políticos e sociais.

25 Como exemplo desta última realidade, refira-se o tristemente célebre campo de concentração do Tarrafal, em Cabo Verde, que foi utilizado entre 1936 e 1956.

26 F. Rosas, «Salazar e o Salazarismo: Um Caso de Longevidade Política», in AA.VV., *Salazar e o Salazarismo*, p. 31.

ministérios e da excessiva centralização administrativa, refira-se, ainda, a perspicácia da política externa conduzida pelo estadista português.

A consolidação do Estado Novo liga-se, inevitavelmente, à Guerra Civil Espanhola e à eclosão da Segunda Guerra Mundial. O primeiro acontecimento, iniciado em Julho de 1936, servirá ao regime português para controlar a maior parte dos militares e para criar a Legião Portuguesa, sob o pretexto da ameaça comunista proveniente de Espanha. Considerando os republicanos como representantes da ideologia comunista, que considerava como o principal perigo para os povos e nações, Salazar depressa se alia aos nacionalistas espanhóis, como melhor se poderá verificar na seguinte passagem de Oliveira Marques:

Durante toda a guerra civil espanhola, o governo português mostrou-se o melhor aliado dos insurrectos nacionalistas, colaborando, directa e indirectamente, com os seus esforços. As autoridades portuguesas não hesitaram em devolver, sem demora, para o outro lado da fronteira as centenas ou milhares de refugiados republicanos espanhóis que a atravessaram, mesmo sabendo que os entregavam a uma morte certa.[27]

Com efeito, o apoio dado pelo governo salazarista aos nacionalistas do país vizinho traduz-se, entre outros aspectos, pelo envio de armamento e de voluntários portugueses - os chamados «Viriatos» - e pelo corte de relações diplomáticas com o governo republicano espanhol.

A vitória dos nacionalistas espanhóis na Guerra Civil e o reconhecimento oficial do regime de Franco por parte de Salazar, assegurar-lhe-á a tranquilidade interna do país ao mesmo tempo que, com igual satisfação, assiste ao triunfo dos regimes autoritários ou fascistas na Europa.

---

[27] A. H. de Oliveira Marques, *História de Portugal*, vol.2, pp. 344-345.

O ano de 1939 é duplamente marcado pelo fim da Guerra Civil Espanhola, em 28 de Março, e pelo início do segundo conflito mundial, no dia 1 de Setembro, quando a Alemanha Nazi invade a Polónia.

Nesse mesmo ano Portugal e Espanha assinam, igualmente, o Tratado de Amizade e Boa Vizinhança, de modo a garantir a segurança das fronteiras comuns, o qual será reforçado em 29 de Julho de 1940, ao ser assinado um Protocolo Adicional que ficaria conhecido por Pacto Ibérico.

Em pleno conflito mundial, Portugal vive o auge do Estado Novo, organizando um conjunto de celebrações que culminam na Exposição do Mundo Português, em 1940, para comemorar o oitavo centenário da Nacionalidade e os trezentos anos da Restauração, acontecimento que assume, na época, uma clara manifestação fascizante.

Efectivamente, poucos dias após o início do conflito mundial, Portugal e Espanha declaram-se países neutrais. As intenções de Salazar ao assumir este posicionamento visavam, segundo César Oliveira, alguns objectivos:

- garantir a sobrevivência do império colonial português sob a protecção da estratégia de guerra da Grã-Bretanha (...);
- assegurar que Portugal ficaria "de fora" de um conflito, até então circunscrito à Europa que, como Salazar vinha afirmando desde 1935, sempre tinha acarretado mais desvantagens que benefícios aos interesses portugueses;
- utilizar a própria neutralidade como o modo mais eficaz de fazer sobreviver o Estado Novo, cuja continuidade ficaria em risco se Portugal participasse na Segunda Guerra Mundial.[28]

No entanto, a nível interno, iam surgindo sinais de divisão entre os defensores dos ingleses e os adeptos do lado alemão, situação a que Medeiros Ferreira se refere salientando que «Para um país neutral

---

[28] César Oliveira, «Oliveira Salazar e a Política Externa Portuguesa: 1932--1968», in AA.VV., *Salazar e o Salazarismo*, p. 78.

Portugal apresentava-se demasiado dividido entre anglófilos e germanófilos.»[29]

Na realidade, eram indicados como anglófilos os dirigentes da Polícia Política, do Secretariado de Propaganda e da Censura, enquanto os Ministros das Finanças, da Educação, da Guerra e da Marinha, e os Presidentes da Legião e da Mocidade Portuguesas eram apontados como germanófilos. Também em Salazar era visível a sua tendência para, por um lado, pactuar com a Inglaterra e os Aliados e, numa posição antagónica, tornar manifesta a sua simpatia pela Alemanha.

Acabada a Segunda Guerra Mundial, Salazar mantém-se no poder, integrando-se, depois, em alianças ocidentais, nomeadamente, na N.A.T.O.. Portugal aplica, de igual modo, os seus esforços na conservação do seu império colonial, embora perdesse Goa em 1961. No ano de 1968, ao ser substituído no seu cargo por Marcelo Caetano, o seu sucessor herdará o pouco progresso vivido pelo país durante o regime fascista e o crescente fardo do conflito de Portugal com os movimentos nacionalistas africanos na Guiné, em Angola e em Moçambique. Os custos gravosos desta luta, em termos humanos e materiais, fazem aumentar a oposição ao regime e a crescente insatisfação explodirá, em 1974, quando um grupo militar designado Movimento das Forças Armadas derruba Caetano e põe fim ao regime ditatorial, o que leva à criação, em Portugal, de um sistema democrático, ao mesmo tempo que se põe termo às guerras coloniais, e se concede a independência aos territórios ultramarinos.

Será curioso assinalar algumas posições assumidas por intelectuais durante a vigência da Ditadura Militar o que permite, também, caracterizar a dualidade de opiniões vigentes na sociedade portuguesa da época.

---

[29] José Manuel de Medeiros Ferreira, *O Comportamento Político dos Militares. Forças Armadas e Regimes Políticos em Portugal no Século XX*, p. 407.

Assim, apesar de entender ser impossível regressar ao anterior regime republicano, Raul Proença, ligado ao grupo «Seara Nova»,[30] escreve num artigo editado em Junho de 1926:

Não queremos partilhar nenhuma das glórias da revolução, nem nenhum dos entusiasmos com que foi acolhida. (...) Combatemos aqui, com alguma coragem e energia os crimes dos nossos políticos. Nunca, porém, entrámos em movimentos conspiratórios, nem defendemos a hipótese de uma ditadura militar.[31]

Outros intelectuais, no entanto, defendem as intenções anti-de--mocráticas dos golpistas, nomeadamente, Fidelino de Figueiredo e Fernando Pessoa. Este último manifestar-se-á como teórico político da Ditadura Militar, escrevendo, inclusivamente, um opúsculo, datado de 1928, intitulado «O Interregno: Defesa e Justificação da Ditadura Militar em Portugal»,[32] onde defende não existir outro caminho para a salvação do país senão o recurso à Força Armada.[33]

Estas posições ilustram, de certa forma, como o pluralismo de ideias nunca pode ser ofuscado, mesmo durante a vigência de regimes de cariz totalitário, situação vivida em Portugal durante largos anos.

---

30 A «Seara Nova» desenvolveu, durante mais de meio século, um incessante trabalho de fundamentação, esclarecimento e pedagogias democráticas. A sua intervenção, ao longo dos seus cinquenta e oito anos de existência (1921-1979), estendeu-se aos campos do pensamento filosófico, científico, político, literário e pedagógico através de uma longa plêiade de prestigiados colaboradores de diferentes gerações: Raul Brandão, Jaime Cortesão, António Sérgio, Aquilino Ribeiro, Rodrigues Lapa, Raul Proença, Augusto Abelaira, entre outros.

31 Raul Proença, «A Revolta Militar», *Seara Nova*, nº 90, p. 358.

32 Veja-se, a este propósito, Fernando Pessoa, *Da República (1910-1935)*, Ática, Lisboa, 1979.

33 Assinale-se, contudo, que alguns anos mais tarde, Fernando Pessoa criticará o regime que se seguiu à Ditadura Militar, o que é possível verificar nos poemas «Sim, é o Estado Novo ...» e «António de Oliveira Salazar», que seriam pela primeira vez publicados por Jorge de Sena no *Diário Popular* de 30 de Maio e 6 de Junho de 1974.

Além disso, a multiplicidade é inerente a qualquer sociedade, na qual se entrecruzam diferentes planos - o filosófico, o científico, o pedagógico, o económico, o político, o cultural -, exercendo entre si múltiplas influências. Neste contexto, far-se-á referência, nos capítulos seguintes, aos aspectos mais significativos do pensamento pedagógico internacional e nacional, procurando clarificar as transformações efectuadas nas concepções educativas entre os finais do século XIX e o início do século XX e mostrando, simultaneamente, a interdependência entre alguns dos planos referidos, fundamentalmente, o pedagógico e o económico-político, o que contribuirá para o melhor enquadramento do pensamento e obra de Delfim Santos.

II.3. TÓPICOS ESSENCIAIS DO PANORAMA PEDAGÓGICO INTERNACIONAL - AS TRANSFORMAÇÕES NAS CONCEPÇÕES EDUCATIVAS NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX AO SÉCULO XX

Entre os finais do século XIX e o início do século XX, assiste-se a um conjunto de transformações nas concepções educativas o que se deve, em grande parte, a um vasto movimento de renovação pedagógica que se estende dos Estados Unidos até à Europa e à Rússia Soviética e que marca, significativamente, o desenrolar da teoria e da prática educativas do nosso século.

A todo este cenário de exploração de novos métodos e de implantação de diversas reformas educativas, não são alheios alguns acontecimentos, nomeadamente, o rápido desenvolvimento industrial, a ascensão das classes médias e o aparecimento e consolidação dos nacionalismos, para os quais seria necessário adequar a educação e, por outro lado, algumas influências que, directa ou indirectamente, estão na base do aparecimento de novos movimentos educativos no início do século XX.

Com efeito, embora alguns investigadores contestem a influência directa de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) na pedagogia moderna,[34] não deixa de ser notória a presença de semelhanças entre esta pedagogia e as ideias do pensador do século

---

[34] Refira-se, a este propósito, a seguinte afirmação de Arnould Clausse: «a pedagogia moderna, historicamente falando, não deve nada a Rousseau; ela desenvolveu-se espontaneamente, século e meio após Jean-Jacques, com base em exigências sociais libertadas por forças económicas, políticas e culturais novas. (...) Rousseau foi completamente ignorado ou considerado como um sonhador perigoso, em proveito de uma pedagogia, principalmente a de Herbart, que é a sua negação total. E não foi senão posteriormente que se descobriram curiosas analogias.» Arnould Clausse, *A Relatividade Educativa. Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola*, p. 216.

XVIII, cujo nome viria a ser dado ao Instituto de Ciências da Educação de Genebra, um dos mais importantes centros da pedagogia da existência, corrente criada por Rousseau e, posteriormente, desenvolvida pelos seus seguidores.

O imperativo de Rousseau é o «regresso à natureza». «A Nova Heloísa» e «O Contrato Social» são as obras em que o pensador estabelece as condições através das quais a família e a sociedade poderão voltar à sua condição natural, saindo, assim, da degeneração artificial em que, segundo o pensador, caíram. No escrito «Emílio», formula as mesmas condições para o indivíduo, acentuando o verdadeiro papel da educação.[35]

Rousseau utiliza a noção de natureza da criança, defendendo que a educação não pode ter como finalidade a modelação daquela, de acordo com certas formas, nem a sua preparação com vista ao futuro mas, pelo contrário, deve encará-la como a própria fonte da educação, reconhecendo que é a partir do seu desenvolvimento, das suas necessidades, dos seus impulsos, dos seus pensamentos, dos seus sentimentos e da sua espontaneidade, que se forma o que a criança há-de vir a ser, processo no qual também se torna importante o auxílio prestado pelo seu mestre. Esta ideia advém do facto de considerar que a educação não pode resultar de uma liberdade desordenada e caótica, mas sim de uma liberdade bem orientada. O educador deve proporcionar que o desenvolvimento físico e espiritual da criança se desenrole de forma espontânea e que cada nova aquisição seja, na realidade, uma criação que proceda do interior, isto é, da espontaneidade, sentimentos e impulsos do próprio educando e nunca do seu exterior.

---

[35] Consulte-se Bogdan Suchodolski, *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, pp. 49-50 e Nicola Abbagnano, *História da Filosofia*, vol. 7, pp.279-295.

Assim, a pedagogia de Rousseau defende como fulcro da educação humana a própria existência do homem, posição que, embora de modo diferenciado, viria a ser igualmente defendida pelos seus seguidores, nomeadamente Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) que, de modos distintos, procuraram meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, valorizando a sua actividade própria.

Em Pestalozzi é possível encontrar duas facetas, ambas plenas de riqueza: a de notável pedagogo, e uma outra, reveladora do humanitarista social que, na realidade, sempre foi, dimensões que Delfim Santos elogia num dos seus escritos: «Em Pestalozzi, porém, não há, para nós, apenas uma lição. Podem encontrar-se realmente duas: a do homem e a do educador, a da sua vida e a dos seus trabalhos.»[36]

Com efeito, acreditando que a redenção da Humanidade podia ser alcançada através da educação, este pedagogo dedica toda a sua vida às crianças pobres e abandonadas, orientando-as e preparando-as profissionalmente. A sua pedagogia dá a maior importância à intuição, interna e externa, como fundamento absoluto do conhecimento, valoriza o respeito pela individualidade, defende o carácter gradual da aprendizagem em paralelo com o desenvolvimento psico-físico e estimula o contacto com as realidades concretas. Posteriormente considerado como um dos precursores da pedagogia activa, Pestalozzi afirma, de igual modo, que a boa educação não pode consistir em «encher» a mente da criança com conhecimentos mas deve, sim, proporcionar o desenvolvimento das suas qualidades e, deste modo, o pedagogo não deverá nunca querer forçar ou antecipar nada, limitando-se, apenas, a seguir a natureza no respeito pela liberdade e personalidade de cada indivíduo, respeitando as suas capacidades, os seus dons e a sua experiência do mundo e da sociedade.

---

36 Delfim Santos, «A Lição de Pestalozzi», op. cit., vol.2, p. 501.

Ainda neste contexto e referindo-se a Pestalozzi, Delfim Santos escreve:

o seu principal intento, que revoluciona e altera para sempre os velhos métodos tradicionais do ensino, é a descoberta do processo de aprendizagem em função das capacidades de que o ser humano é dotado. O seu lema (...) pode enunciar-se da seguinte maneira: das Leben bildet, isto é, a vida forma, e esta formação é um processo psicológico e não mecânico, como até então a escola tinha suposto. (...) Valorizando a intuição, e supondo-a o único e autêntico fundamento do saber, Pestalozzi implìcitamente refutava a ideia de que a escola tivesse por missão ou propósito a mecânica intelectual, que sempre mais ou menos a domina, e que, na verdade, no melhor dos casos, é apenas resposta, substituindo-se ao ambiente de problematicidade e interrogação que o ambiente escolar deve promover.[37]

Vemos, assim, como os desígnios da Escola Nova, nomeadamente na defesa do esforço de autonomia, já havia sido solenemente formulado por Pestalozzi, para quem a escola tem que estar ao serviço da vida, constituindo-se como um espaço em que, sobretudo, se aprenda a aprender, preparando, deste modo, verdadeiros homens e não seres puramente mecânicos.

Nesta linha de pensamento que defende a actividade específica da criança e as suas forças espontâneas encontra-se, também, Froebel, que elabora a primeira obra sobre a pedagogia do jogo, considerando-o essencial e pleno de valor educativo e como o caminho certo para o desenvolvimento da expressão, do conhecimento do meio, da criatividade e da alegria e que, de igual modo, possibilita à criança o curso dialéctico daquilo que é interior e daquilo que é exterior.

Tendo em consideração as concepções de Froebel acerca do desenvolvimento do homem em relação à primeira infância, assinala Suchodolski:

---

[37] Ibid., pp. 507-515.

Na sua linguagem semimística, Froebel mostrou a unidade geral dos fenómenos através dos quais a criança no seu desenvolvimento espontâneo se transforma num homem, tornando interior o que era exterior e exterior o que era interior. Nesta dialéctica romântica, bastante especial, da actividade salientou-se e desenvolveu-se o processo pelo qual a criança se transforma naquilo que é e vive aquilo em que se transformou.[38]

Pouco a pouco, a ideia de que a educação deve efectuar-se a partir da própria vida da criança e possibilitar, assim, o seu desenvolvimento, alastra-se pelo mundo. Inúmeros pensadores e pedagogos contribuem, de diferentes modos, para dar forma ao quadro que, cada vez mais rico e multifacetado, apresenta as novas concepções educativas.

Sofrendo a directa influência de Pestalozzi, Herbart (1776-1841) marca, também, as mudanças educativas que ocorrem nos finais do século XIX e no início do século XX. Contudo, enquanto o primeiro defende a importância da compreensão do mecanismo da percepção sensorial no processo de aprendizagem, este último alarga essa ideia e nela inclui, igualmente, a de percepção mental. Assim, segundo a psicologia herbartiana, a aprendizagem consiste num processo de construção de novas ideias dentro dos grupos, de ideias já existentes e no desenvolvimento de relações mais ricas e dinâmicas no interior da mente. Os alunos seriam, então, levados a procurar, a compreender e a construir relações e correlações, devendo os métodos de ensino despertar o interesse e a atenção da criança e atender aos diferentes momentos do processo de ensino, aspectos que influenciam, sem dúvida, o processo educativo do nosso século. A pedagogia aspiraria à «plurilateralidade do interesse», ideia que se liga ao ideal educativo neo-humanista, de que são representantes, entre outros, Goethe, Schiller e Humboldt, e que defende o desenvolvimento harmónico de todas as faculdades humanas.[39]

---

[38] Bogdan Suchodolski, op. cit., p. 51.
[39] Consulte-se August Messer, *História da Filosofia*, pp. 509-510.

Na realidade, é de assinalar a influência de W. von Humboldt (1767-1835) no contexto educativo alemão da primeira década do século XIX, marcado pela tentativa de reorganização do Estado Alemão após a derrota da Prússia pela França de Napoleão Bonaparte. Tendo exercido diferentes cargos diplomáticos e políticos destaca-se, contudo, o de Ministro da Instrução Pública e dos Cultos, o que lhe proporciona fundar, em 1810, a Universidade de Berlim. Amigo pessoal de Schiller e de Goethe, pertence à geração dos pensadores alemães defensores de um humanismo estético alicerçado na formação integral do espírito humano.

Este cenário não pode desligar-se, no entanto, do pragmatismo e utilitarismo visível na Europa a partir do Iluminismo e, de igual modo, de uma forte laboração intelectual proveniente da Aufklärung.[40]

A esse pragmatismo Humboldt procura opôr um princípio humanista, apoiando-se na ideia de Rousseau, segundo a qual se estipula o primado da formação do homem sobre a formação do cidadão. Assim, defende que é o Estado o responsável pelo ensino, o qual deve assumir, como primeira finalidade, a formação integral do homem, que se estenderia desde o ensino elementar até à Universidade e, igualmente, ser acessível a todos, sem descriminações sociais. Pretende, deste modo, proporcionar a cada indivíduo uma formação básica geral que lhe permita a construção da sua personalidade.[41]

Como precursor do movimento das escolas novas deve recordar-se, também, o russo Lev Tolstoi (1828-1910), para quem o professor deve saber interessar verdadeiramente o aluno mas nunca constrangê-lo a aprender.[42] De facto, para este pensador, a naturalidade e a liberdade são as condições fundamentais para despertar o interesse nas crianças, defendendo a livre expansão das potencialidades na

---

[40] Termo alemão para designar iluminismo.

[41] Consulte-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, *História da Pedagogia*, vol. 3, pp.558-560.

[42] Veja-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 839-840.

alma infantil e excluindo qualquer pressão autoritária dos adultos que, por vezes, tentam sobrepor a sua personalidade à das crianças, impedindo-as de manifestarem as suas próprias capacidades.

Alguns anos mais tarde, pouco depois do início do século XX, o pensamento educativo começa a orientar-se para as teorias apresentadas pelo americano John Dewey (1859-1952), cuja obra se manifestou claramente contra as práticas educativas do seu tempo, excessivamente rígidas e formais.[43] O pedagogo cedo percebeu que a criança é um ser activo, questionador e explorador e, por isso, a tarefa da educação deve consistir em alimentar a experiência introduzida pelo conhecimento e pelas aptidões naturais. Numa época caracterizada por profundas mudanças sociais e pelo desenvolvimento económico, Dewey faz da mudança o aspecto fulcral do seu pensamento. A passagem das ideias herbartianas para as ideias defendidas pelo pedagogo americano contribui, de igual modo, para a mudança de uma perspectiva estática para um ponto de vista dinâmico e activo. Segundo Dewey, é indispensável que o ensino se centre em interesses reais e não artificiais. Ao basear a sua pedagogia na doutrina do interesse, defende que este não pode ser fixo e estático mas algo ligado à actividade, à mudança e ao desenvolvimento. Neste contexto funda, em 1896, uma escola laboratorial em Chicago - a «Dewey School» -, instituição que corporiza a «educação progressiva» que defende, onde os conteúdos escolares não são encontrados nos factos mas sim nos processos intelectuais que permitem a sua aquisição. Deste modo, os interesses devem ser levados a evoluir, fornecendo as mais ricas ocasiões de actividade a eles conexas.

Considerando que a partir da Revolução Industrial as crianças deixaram de observar e participar nos vários processos de produção, que antes eram elaborados directamente no ambiente familiar ou nas

---

[43] Consulte-se Bogdan Suchodolski, op. cit., pp. 74-76 e N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 813-827.

oficinas artesanais da vizinhança, o que permitia às crianças colaborar neles através da imitação e das brincadeiras, Dewey defende a necessidade de criar uma escola organizada de forma a propiciar, ela própria, aquelas experiências produtivas e sociais, então desaparecidas ou largamente diminuidas em virtude das transformações tecnológicas.

As principais linhas da pedagogia de Dewey, apresenta-as o pensador na sua obra «Democracia e Educação», escrito de 1916, onde defende que o verdadeiro método de aprendizagem se identifica, na realidade, com o método geral da indagação.[44] Com efeito, em contraposição ao que acontecia nas escolas tradicionais, em que o único tipo de problemas com que o aluno se confrontava consistia em descobrir o que queria o seu mestre, na escola de Dewey é necessário que a criança possa, por si, alcançar intelectualmente uma genuína situação problemática, através da realização livre de experiências. Criticando Montessori, Dewey recusa, no processo de aprendizagem, que se forneça imediatamente aos alunos os materiais que exprimem as distinções intelectuais que os adultos já fizeram. E, ao contrário do que aparenta, o professor não se limita a observar a criança de forma distanciada mas deve, pelo contrário, compartilhar com ela a sua própria actividade.

Considerando a educação como o método essencial do progresso e da acção social, valoriza a acção do professor, não só na educação dos indivíduos, mas também na sua formação social.

Opondo-se ao velho liberalismo individualístico, Dewey apresenta uma nova visão acerca do processo educativo, considerando neste dois aspectos que, embora distintos e aparentemente contraditórios, não poderão desligar-se: um, psicológico, referente às potencialidades individuais; o outro, social, ligado à preparação e adaptação do indivíduo às obrigações que, quando adulto, deverá cumprir na sociedade. Assim, embora a personalidade individual seja

---

[44] Veja-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, p. 823.

o único agente de efectivo progresso, para a desenvolver na sua plenitude, torna-se necessário que a educação assuma uma natureza social. E, por sua vez, a uma sociedade já planificada, deve opôr-se uma sociedade que esteja continuamente em planificação, ideia que reforça, sem dúvida, o ideal de reconstrução permanente da experiência, suscitada pelos interesses e conduzido pela inteligência, defendido por Dewey que, igualmente, acentua a importância de uma relação cooperativa entre o indivíduo, a escola e a sociedade, o que contribuiria para o desenvolvimento de uma democracia viável, na convicção de que educação, democracia e crescimento são conceitos indissociáveis.

Com efeito, se uma sociedade democrática exige um comportamento socialmente responsável, inovador e inteligente, torna-se necessário, segundo Dewey, que a escola se interesse mais com a educação do que com a simples instrução, devendo promover uma relação directa com a vida da sociedade e, por isso, o pedagogo americano defende que a própria escola deve realizar-se como um «processo de vida».

Conhecido admirador de Dewey e igualmente ligado à pedagogia americana, Kilpatrick, nascido em 1871, acentua o aspecto social da educação,[45] pretendendo a sua pedagogia ser, essencialmente, um veículo de promoção da convivência democrática entre os homens, orientando-a num sentido progressivo e, também, um meio de incrementar a integração social acompanhada do respeito pela personalidade humana, pelo seu poder de iniciativa, pelo livre jogo da inteligência e pela liberdade de discussão, o que poderia ser alcançado através da qualidade da experiência de vida que se realiza na escola. Daí Kilpatrick defender que se aprende aquilo que se vive.

---

[45] Veja-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 827-830.

Para além dos notáveis pensadores e pedagogos referenciados, outros educadores contribuem, de igual forma, para o novo enquadramento da pedagogia na transição do século XIX para o século XX. Na realidade, foram múltiplas as propostas inovadoras no plano educativo.

Em 1889, o inglês Cecil Reddie (1858-1932)[46] funda um instituto escolar a que chama Escola Nova, onde procura pôr em prática o princípio do interesse. Nessa escola-internato, os métodos usados afastam-se bastante dos tradicionais, sendo o seu lema formar o «homem do mundo», de modo a propiciar aos alunos a realização de inúmeras e diversificadas actividades que eram, elas próprias, da responsabilidade dos educandos, entre as quais se destacam as provas desportivas, a jardinagem, a carpintaria, as visitas a fábricas e oficinas, os jogos colectivos, as ocupações artísticas, as recreações de sociedade, entre outras.

Na experiência das chamadas «escolas novas», o alemão Kerschensteiner (1854-1932), na sua obra «O Conceito da Escola do Trabalho», deixa uma marca essencial para o desenvolvimento da nova pedagogia na Europa.[47] O seu contributo assenta no facto de ter sido capaz de aplicar uma concepção activa de educação a um sistema educativo público que se mostrou exequível durante um período de tempo prolongado. Consciente das inovações e dos novos conhecimentos propiciados pelo desenvolvimento tecnológico, torna-se um defensor da causa científica, do treino técnico e da especialização, propondo uma educação intelectual, cívica e moral que, simultaneamente, se apresente como prática e rigorosa e possa, também, acompanhar os novos desenvolvimentos tecnológicos, científicos, políticos e sociais da época.

---

[46] Consulte-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 840-841.
[47] Consulte-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 847-849.

Baseado nesse ideal, Kerschensteiner defende o desenvolvimento de novas capacidades sociais e cívicas para uma sociedade nova e a necessidade de reconstruir as escolas, abandonando a reprodução e a preparação competitiva e individualista dos alunos e incrementando, pelo contrário, a cooperação, o altruísmo e o trabalho produtivo. É neste contexto que o pensador alemão faz da cooperação o aspecto essencial da nova sociedade que deveria, então, emergir da reforma educativa e centra toda a sua pedagogia em torno do conceito de «trabalho educativo», pelo qual se deve processar a vitória dos interesses heterocêntricos ou objectivos sobre os interesses meramente egocêntricos e subjectivos. O trabalho é a condição pela qual é possível formar cidadãos úteis e, nesse sentido, Kerschensteiner defende que o Estado nacional tem por fundamental função preparar os cidadãos na sua escola pública de modo a que estes possam produzir trabalhos que sejam vantajosos para o Estado, tornando-se assim necessário que a escola elementar se transforme numa escola comum para todos.

De certa forma, pode dizer-se que Kerschensteiner seguiu a filosofia social que Dewey e Natorp haviam desenvolvido.

Na realidade, o principal defensor de uma visão social da educação é o filósofo e pedagogo alemão Paul Natorp (1854-1924), que se assume como crítico dos pensadores herbartianos e dos educadores preocupados somente com o lado individual do ser humano, defendendo a necessidade de atender, também, ao aspecto social da educação.[48] Assim, esta deve avançar, lado a lado, com as reformas sociais, de modo a propiciar o desenvolvimento social e, nesse sentido, os educadores devem promover a igualdade em termos de oportunidades educativas, tornando os seus alunos socialmente capazes e participantes nas actividades consideradas socialmente úteis.

---

[48] Consulte-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, p. 849.

É possível verificar como já durante os primeiros anos do nosso século, nomeadamente na Alemanha, se tornam insistentes as teses que pretendem chamar a atenção para a necessidade de prestar uma maior atenção ao conteúdo social da educação, desvalorizando aquelas que apenas visam o cultivo das necessidades e interesses individuais dos educandos.

Nesse âmbito, outra figura alemã marca um lugar central em todo o pensamento cultural e educativo deste século - Spranger (1882--1963) que, influenciado pelo pensamento de Dilthey,[49] seu antigo mestre, afirma a sua crença na possibilidade de a educação poder reconstruir a vida social, reformulando as mentalidades e fazendo, deste modo, nascer uma nova sociedade.

Longe de ser como, por exemplo, para os herbartianos, um facto meramente individual, a educação é, para Spranger, um acontecimento essencialmente cultural. A sua concepção de pedagogia como uma ciência do espírito e da cultura leva-o a defender que os indivíduos dependem do seu meio cultural e que toda a laboração espiritual tem origem histórica e colectiva. Se anteriormente a tarefa da educação consistia na transmissão das aquisições culturais das gerações anteriores, passa a ser, a partir de então, a de suscitar as forças capazes de recriar um universo cultural para os tempos modernos em que é visível uma crise da cultura originada por alguns factores que Spranger refere, nomeadamente, a institucionalização da cultura, impeditiva das iniciativas individuais; a crescente industrialização que rompe com as directrizes morais tradicionais e pelo desenvolvimento económico e científico que originou um positivismo tecnocêntrico e levou a um relativismo dos valores. Só pela educação será possível, então, ultrapassar esta situação de crise pois ela permitirá trabalhar sobre as aptidões humanas fundamentais, cabendo ao educador a construção da individualidade espiritual do aluno.

---

[49] Veja-se Alexandre Fradique Morujão, «Spranger, Eduard», *Enciclopédia Logos*, vol. 4, pp. 1296-1297.

FACULDADE DE LETRAS
BIBLIOTECA
PORTO

O centro cultural europeu onde, desde os primeiros anos do século XX, se realiza a mais intensa obra de reelaboração dos motivos que animam a educação nova é Genebra, facto que, sobretudo, se deve ao prestígio de Claparède (1873-1940) e de Ferrière, nascido em 1879, que aí constituíram o Centro Internacional das Escolas Novas, em 1899, organização que no ano de 1925 superintendia o Centro Internacional da Educação, cuja actividade é largamente conhecida a nível mundial e em que foram igualmente intervenientes os psicólogos Pierre Bovet e Jean Piaget.

Na sua obra «A Escola Activa», escrito de 1920, Ferrière fundamenta a nova pedagogia no conceito bergsoniano de «élan vital»,[50] uma força dinâmica e expressiva da natureza humana, que se tornara popular entre os reformadores educativos no início do século, através de Bergson, e que havia reforçado a necessidade de desenvolver a criatividade dos alunos e de promover a sua participação no processo educativo; de igual modo, baseia a sua pedagogia no princípio deweiano segundo o qual o esforço de aprendizagem deve apoiar-se no «interesse», considerado como a base fundamental da escola activa. Claparède invoca, por sua vez, seguindo o espírito de Dewey, a defesa de um verdadeiro espírito científico no ensino e, ao mesmo tempo, preocupa-se com o ensino individualizado, valorizando as diferenças individuais de natureza qualitativa.[51] Mas o problema da determinação das aptidões ligado, por um lado, com o da individualização do ensino não se desliga, contudo, das implicações sociais, pois toda a educação é concebida em função do desenvolvimento de uma sociedade que seja aberta e democrática. A ideia de Claparède segundo a qual o pensamento da criança é estruturalmente distinto do pensamento do ser adulto viria a ser aprofundada por Jean Piaget, que desenvolve o conceito de educação

---

[50] Veja-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 858-859.

[51] Consulte-se Bogdan Suchodolski, op. cit., p. 95 e N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 858-861.

funcional, pelo qual a educação deve pôr em função as particulares estruturas da mente infantil, que somente activando-se se desenvolvem, até se atingirem as formas superiores de inteligência.

Beneficiando dos novos conhecimentos e do desenvolvimento das jovens ciências, tais como a psiquiatria e a psicologia, Maria Montessori (1870-1952), investigadora italiana cuja formação se liga à medicina e neuropsiquiatria dedica-se, em particular, à educação das crianças débeis mentais, tendo obtido largo sucesso na sua recuperação, o que a leva a procurar estender os métodos por si utilizados nessa reabilitação também às crianças normais. É assim que, em 1907, cresce em Roma a primeira «Casa das Crianças», onde Montessori aplica os seus métodos e realiza inúmeras experiências, que viriam a ter enorme sucesso em todo o mundo.[52]

A pedagogia montessoriana concebe a educação fundamentalmente como «auto-educação», ou seja, como processo espontâneo, devendo-se, para tal, proporcionar à criança os materiais, que são pré-construídos, e o ambiente adequados, que lhe permitam educar os seus sentidos, base primária do juízo e do raciocínio, e reduzir, ao mínimo, as intervenções da professora, que não ensina mas, sim, dirige a actividade, passando, por isso, a designar-se de «directora». O papel fundamental desta, quer relativamente às actividades individuais, quer às actividades sociais, é facultar sempre à criança que ela faça as suas experiências - é pela sua experiência actual que a criança se constrói a si própria e não pelo que o adulto lhe transmite verbalmente.[53]

---

[52] Refira-se, aliás, que a partir do trabalho de Montessori os professores passaram a preocupar-se mais com a observação e o estudo das crianças que ensinavam e também se deu início ao trânsito, do professor para o aluno, como elemento central do processo educativo.

[53] Veja-se N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 850-854.

Apesar do impacto de Montessori na educação do século XX, o seu trabalho gerou, também, alguma polémica, nomeadamente por parte de Stern e Kilpatrick. O primeiro baseia algumas das suas críticas no facto de a escola Montessori não praticar actividades suficientemente vastas, ser essencialmente intelectualizada, negligenciar o desenvolvimento da criatividade e do jogo, circunscrever as crianças a materiais previamente elaborados e não incrementar o trabalho em grupo, o que impossibilitava uma adequada educação social, pois cada criança apenas se preocupava com a sua própria actividade. Por sua vez, Kilpatrick retoma as críticas de Stern, embora atribua um valor positivo à liberdade na educação defendida por Montessori. Tal como esta última, também o médico belga, Ovide Decroly (1871-1932) se ocupa, inicialmente, das crianças anormais mas, contrariamente a Montessori, não se limita aos conhecimentos da terapia psiquiátrica, estudando, também, os principais ramos da psicologia contemporânea. Admirador de Dewey e importante representante da concepção progressista da educação, o pensador belga desenvolve o seu trabalho a partir das novas tendências do início do século XX, criando um método que ficaria conhecido como o «método Decroly»,[54] baseado no respeito pela atitude da criança, ao apoderar-se globalmente dos fragmentos de experiência, na organização das actividades escolares em torno dos «centros de interesse» adaptados à idade, e na articulação das actividades em actividades de observação, de associação e de expressão, sempre relativas ao que é objecto actual de interesse.

O método de ensino globalizante de Decroly não se limita ao sistema único de aprendizagem da leitura e da escrita tradicional mas familiariza a criança com o que lhe interessa, sem a obrigar a analisar, separar e distinguir as operações antes do tempo, o que deverá apenas acontecer quando estas se tornarem funcionalmente necessárias, isto

---

[54] Consulte-se Bogdan Suchodolski, op. cit., pp. 76-77 e 95-96 e N. Abbagnano e A. Visalberghi, op. cit., vol. 4, pp. 854-858.

é, quando previamente tiver sido manifestado o interesse por elas.

Baseando-se no movimento de estudo da criança do qual foi colaborador, Decroly valoriza o estudo e a utilização das necessidades das crianças, de forma a assegurar a sua efectiva educação, e o respeito pelas diferenças individuais entre os seus alunos, permitindo-lhes que se expressem e expandam toda a sua espontaneidade. É um investigador fundamental ligado ao movimento da Escola Activa, defensor da necessidade de ligar a escola e a vida. Tal como os educadores progressistas, acredita que os seus trabalhos contribuiriam para edificar uma sociedade democrática mais vital. A sua pedagogia pode considerar-se de cariz científico na medida em que o pensador belga não se limita à aplicação pedagógica das conclusões a que chega a ciência psicológica mas adopta, no campo educativo, as técnicas de observação e de mensuração psicológica, desenvolve técnicas para a avaliação objectiva do aproveitamento e também realiza experiências pedagógicas, cientificamente controladas.

Ao defenderem a auto-educação e o método dos centros de interesse, o que também acontece entre os renovadores pedagógicos da época, Decroly e Montessori contribuíram, embora de diferentes modos, para o movimento de renovação educativa do século XX, tendo ambos participado na solidificação da escola activa, que ajudaram a fortalecer com os seus trabalhos.

Os pensadores, investigadores e pedagogos de que se referiram algumas das principais concepções a nível educativo constituem, sem dúvida, figuras centrais e precursoras do movimento renovador da educação entre os finais do século XIX e o início do século XX. No entanto, em virtude do âmbito deste trabalho não o permitir, muitos outros nomes e ideias ficam por mencionar, embora tenham contribuído, de igual forma, para a transformação do pensamento e das práticas educativas.

Com efeito, a «escola activa» representa o emblema central da nova perspectiva com que é encarada a educação no século XX,

produto, por um lado, de um conjunto de novas realidades, como o desenvolvimento industrial, a ascensão das classes médias e a consolidação dos nacionalismos e, por outro, resultante dos contributos gerados pelo desenvolvimento de novas ciências, nomeadamente, a psiquiatria, a psicologia e a biologia, que proporcionam uma nova visão acerca do desenvolvimento da própria criança.

Como consequência, verifica-se a tentativa de implantação de diversas reformas no plano educativo e a exploração de novas metodologias que melhor se adequem aos novos interesses e realidades emergentes.

Enquanto as escolas do século XIX se preocupam, fundamentalmente, com a transmissão de conhecimento e a formação do carácter, no século XX procura-se, para além destas dimensões, que os alunos participem activamente no processo educativo, valorizando-se mais a compreensão do que o simples conhecimento recebido passivamente pela criança.

Como já anteriormente se referiu, contribuíram para esta finalidade investigadores como Dewey, que terá sido um dos primeiros a levar à prática este ideal, através da sua escola experimental de Chicago, Kilpatrick, Kerschensteiner, Natorp, Spranger, Maria Montessori, Decroly, Claparède, entre outros.

Acontecimentos como a Primeira Grande Guerra e a depressão mundial que se segue à Crise de 1929, levaram a uma reanálise das questões económicas, políticas e sociais, bem como à reflexão acerca da ligação entre a sociedade e a educação. Dessa postura resulta a consciência da necessidade de alterar os objectivos, os conteúdos e os métodos de ensino o que conduz, por sua vez, à realização de novas experiências e práticas educativas. Assiste-se, entre outros aspectos, a um conjunto de novas tendências, marcadas por uma crescente politização da educação, pela grande preocupação com a melhoria das condições globais da sociedade e do indivíduo através das bases educativas e, também, pela necessidade de delinear o processo

educativo no sentido de um interesse crescente pela globalidade dos comportamentos humanos.

Assim, a politização educativa liga-se à defesa da solidariedade, com base nacionalista, e à valorização da justiça social, política e económica, o que conduz à procura da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, nos países desenvolvidos, a educação primária generaliza-se no início do século e, devido à ascensão das classes médias e, consequentemente, à maior procura dos alunos relativamente à educação secundária, também esta se generaliza, possibilitando que, pelos anos 20, a educação se comece a transformar num fenómeno de «massas».[55]

A politização educativa liga-se, de igual modo, à tentativa de reconstrução da sociedade e, desse modo, assiste-se ao incremento de novas actividades nas escolas primárias e secundárias que permitem a construção da personalidade dos alunos mas que evidenciam, também, a sua utilidade social. Assim, os pedagogos progressistas americanos e europeus elaboram programas que procuram incentivar os alunos a examinar o seu próprio papel na sociedade e a construir, eles próprios, atitudes, conhecimentos e hábitos que os tornem cidadãos responsáveis e democratas. São exemplo disso as escolas técnicas criadas na Alemanha, que foram de fulcral importância para a reconstrução da indústria nacional após a Primeira Guerra Mundial, de que aliás são versão as escolas delineadas por Kerschensteiner que, como já se referiu, visavam a aquisição de competências técnicas, a par de uma sólida preparação para o exercício da cidadania.

---

[55] Assinale-se que, em Portugal, o conflito entre as duas concepções educativas - a educação de «massas» e a educação para as «elites» - predomina praticamente até à década de sessenta enquanto que, nos países desenvolvidos, logo no início do século se assiste à tendência para ultrapassar a convicção de que a educação primária se destinava às «massas» e a educação secundária (e também superior) se destinava às «elites», transformação que sofreu algumas resistências e oposições, nomeadamente de alguns pedagogos temerosos de perder, no ensino, a qualidade em prol da quantidade.

Desta forma, torna-se possível incrementar a influência da educação sobre a sociedade e, por outro lado, fazer das próprias escolas os instrumentos e os meios necessários para o exercício das políticas governamentais.

Relativamente à tendência da época em prol da melhoria das condições de vida do indivíduo e da sociedade através das bases educativas tal deve-se, com efeito, aos novos aspectos de mobilidade social ascendente das classes médias, verificado no início do século. O aumento significativo da população educada conduz à preocupação com os métodos de testagem e selecção dos alunos e, por outro lado, leva à procura de novos produtos e serviços, o que propicia o avanço económico, quer individual, quer social.

Embora a primeira metade do século XX tivesse sido marcada negativamente pelas duas guerras mundiais, nem por isso a maior parte dos países se demite de trabalhar no sentido de melhorar as condições sócio-culturais dos seus habitantes, tendo a educação desempenhado um papel fundamental, quer no reforço do «Estado--Providência», quer na procura do aumento da produção económica.

Por último, a referência a outra tendência do início do século XX, que traça o interesse cada vez mais significativo em atender, no processo educativo, à globalidade dos comportamentos humanos. Este aspecto marca, sem dúvida, as concepções pedagógicas deste século. A partir de então, o processo instrutivo cede lugar à noção de processo educativo e a incidência do ensino deixa de se realizar sobre os conteúdos e as matérias e passa a efectuar-se sobre o aluno, dando lugar à valorização da vertente humanizante. É neste sentido que se verifica, durante a primeira metade deste século, a substituição, em vários países, da designação de Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação.

A figura do professor deixa, igualmente, de estar associada à pura transmissão autoritária de informação para o aluno e passa a ser encarada como a pessoa cuja principal tarefa é compreendê-lo e

propiciar-lhe as formas que lhe permitem desenvolver as suas capacidades, a sua autenticidade, o seu carácter e o seu sentido de responsabilidade, tornando-se, assim, um elemento activo e questionador no processo educativo e não um elemento meramente passivo e receptor da informação que lhe é transmitida.

No que respeita aos currículos escolares verifica-se a passagem para currículos mais significativos para os alunos e para a própria sociedade. Promove-se a passagem de um conhecimento dos factos, anteriormente valorizado, para uma compreensão dos princípios e para o domínio dos métodos de trabalho e cresce o interesse pela dimensão vocacional do ensino, pelas ciências exactas e pela matemática, fruto de uma nova concepção «utilitarista» que procura «técnicos» devidamente preparados. No entanto, a depressão generalizada que se verifica nos anos 30, conduz à estreita ligação entre a educação e a política o que, por sua vez, leva ao interesse pelo estudo das questões sociais.[56]

No contexto de todas estas mudanças é necessário referir, igualmente, os contributos que desenvolvimento da psicologia educacional proporciona no plano educativo. Com efeito, a partir dos trabalhos efectuados por psicólogos como Meumann, Lay, Claparède, Thorndike, Piaget, entre outros, que se debruçam sobre o estudo das funções do comportamento humano, surgem novas teorias da aprendizagem e desenvolvem-se técnicas de ensino adequadas a essas teorias. Também a psicologia dinâmica e as suas múltiplas escolas influenciam o panorama educativo da época, de que são exemplos os

[56] Recorde-se que, como já anteriormente se expôs, foram de importância fundamental, neste sentido, as contribuições de Dewey que, através da sua escola experimental e progressista, desenvolveu um currículo de ocupações sociais. De igual modo, Decroly desenvolve um currículo baseado nos centros de interesse e promove o trabalho de projecto que visava envolver directamente os alunos na investigação, recolha de informação e acção educativas.

contributos dados por Bergson e Herbart. O primeiro, torna a sua ideia de «élan vital» famosa entre os reformadores educativos, encorajando a participação activa dos alunos e promovendo a sua criatividade no processo educativo. Herbart e os seus seguidores tornam a noção de «interesse» fulcral na aprendizagem, termo que viria a ser mais tarde substituído pelos conceitos de «motivação» e de «satisfação», empregues por outros pedagogos.

Pouco a pouco começa a desenvolver-se o estudo psicológico das relações humanas, quer ao nível dos comportamentos, quer ao nível das relações professor-aluno. Efectivamente, uma das marcas diferenciadoras entre o século XIX e o século XX, consiste na substituição que se efectua no enfoque dado à escolaridade no século XIX, destinada apenas a satisfazer os interesses sociais, culturais e vocacionais dos grupos particulares e a valorização, no nosso século, dos interesses da sociedade em geral.

Neste capítulo procurou caracterizar-se, embora de forma limitada, os traços essenciais do panorama pedagógico internacional, fundamentalmente durante os finais do século XIX e inícios do século XX. Aos nomes e ideias mais marcantes desta época acrescentar-se-á, no próximo capítulo, a contextualização do pensamento pedagógico português durante o mesmo período marcado, no nosso país, pela instauração do Regime Salazarista que, como se verá, influencia todo o movimento pedagógico e, de modo algum, poderá ser abordado sem o recurso à contextualização internacional.

II.4. NOMES E IDEIAS MARCANTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO PORTUGUÊS - O CONTRASTE ENTRE AS INTENÇÕES EDUCATIVAS DOS GOVERNANTES REPUBLICANOS E DO REGIME SALAZARISTA

A referência anteriormente feita às principais linhas do panorama pedagógico internacional, fundamentalmente durante o período que decorre entre os fins do século XIX e os princípios do século XX, ficará mais completa com a alusão, igualmente pertinente, às concepções educativas que, durante a mesma época, dominam o pensamento pedagógico em Portugal. Com efeito, ambas as perspectivas - internacional e nacional - são de fundamental importância para o enquadramento da obra pedagógica de Delfim Santos.

Para o melhor entendimento das concepções educativas dessa altura recuar-se-á no tempo, até 1706, ano em que ascende ao trono o rei D. João V, que procura dar magnificência à cultura portuguesa e em cujo reinado se intensificam os contactos de Portugal com a Europa o que se deve, em grande parte, à política mercantilista característica da época e ao predomínio, cada vez maior, das ideias iluministas.

Estes factos originam, em Portugal, o aparecimento de algumas vozes críticas, defendendo a necessidade de se efectuarem reformas, nomeadamente ao nível do ensino[57] que, no nosso país, apresentava

---

[57] Refira-se que, em Portugal, o ensino se encontrava sob o domínio dos jesuítas, essencialmente desde que, em 1544, passados dois anos sobre a fundação do Colégio de Jesus, em Coimbra, D. João III concede aos jesuítas, seus colegiais, os mesmos privilégios a que tinham direito os conselheiros, deputados e lentes da Universidade. Veja-se, a este propósito, Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal - Desde a Fundação da Nacionalidade Até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996, Documento XX, pp. 851-852.

evidentes sinais de atraso relativamente aos países europeus. Assim, tornam-se fundamentais as influências exercidas por uma elite de diplomatas e técnicos de cultura actualizada adquirida no estrangeiro- - os «estrangeirados» -, de que se destaca os nomes de Luís António Verney (1713-1792) e de António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1782), cujos projectos encontram acolhimento favorável devido às reformas Pombalinas pelas quais são expulsos, durante o reinado de D. José, os Jesuítas, que tão profundamente tinham dominado o Estado e, em especial, o plano educativo.[58]

No escrito «Verdadeiro Método de Estudar», publicado em 1746, Verney dá origem a uma acesa polémica que assinala o fim do reinado da escolástica em Portugal, preconizando um ataque feroz às instituições pedagógicas tradicionais dominadas pelos jesuítas e propondo a sua substituição.[59]

Outra figura iluminista igualmente marcante no regime Pombalino é Ribeiro Sanches que, a convite de Pombal, escreve, em 1763, «Método para Aprender a Estudar a Medicina» e «Cartas Sobre a Educação da Mocidade», nas quais se baseará o Colégio dos Nobres, organizado por Pombal, em 1761, para substituir os extintos colégios dos jesuítas.[60]

Já no século XIX, destaca-se o nome de Almeida Garrett (1799- -1854) que, para além de político, legislador, literário, jurista e fundador de instituições culturais, desenvolve, igualmente, uma acção prestigiante como pedagogo, debruçando-se também sobre as questões educativas. Neste âmbito, as suas ideias mais relevantes encontram-se

---

[58] Na realidade, a dominância jesuítica em Portugal só viria a ter fim quando, durante a vigência do governo Pombalino, é publicado o alvará de 12 de Janeiro de 1759, que sentencia a expulsão dos jesuítas de todo o território português, e o alvará de 28 de Junho de 1759, que extingue o ensino da Companhia de Jesus em Portugal, pondo termo a duzentos anos de actividade ininterrupta desta instituição. A este respeito, consulte-se Rómulo de Carvalho, op. cit., Documento XXXI, pp. 867-870.

[59] Veja-se António José Saraiva e Óscar Lopes, *História da Literatura Portuguesa*, p. 612.

[60] Consulte-se Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 438 e 476.

no escrito «Da Educação»,[61] redigido em 1829, onde, mostrando-se teorizador de uma democratização cultural, defende a necessidade de nacionalização do ensino, de modo a adequar os programas e os métodos à especificidade portuguesa e postula, como finalidade do processo educativo, a formação de indivíduos que sejam socialmente felizes e úteis. Em 1834, elabora, assim, um projecto de reforma geral dos estudos onde traça os aspectos curriculares fundamentais para o exercício da educação física, intelectual e moral e que constitui objecto de referência importante para Delfim Santos que, sobre ele, escreve:

O primeiro plano de estudos de cunho moderno que se planeou em Portugal e que se deve a Almeida Garrett, que o elaborou por sugestão do senhor D. Pedro IV, em 1834, é ainda nas suas linhas gerais o que subsiste como plano, embora desfigurado, retorcido e quase inoperante. Os nossos graus de ensino actuais estavam previstos nesse plano; as alterações posteriores limitaram-se à criação de escolas deste ou daquele tipo, depois à sua extinção e, o que é mais grave, parece que foram as extintas as que mais contribuíram para dar à Nação a melhor consciência da sua organização pedagógica e finalidade formativa. Hoje, excluindo algumas escolas de formação profissional, o nosso ensino é evidentemente caótico.[62]

Neste extracto é intenção do Autor, porventura, criticar a inércia da política pedagógica portuguesa do seu tempo, traduzida no facto de vigorar, ainda, embora de forma adulterada, a proposta curricular que havia sido feita por Almeida Garrett, mais de um século antes.

Aproximando-se das ideias deste último, também Alexandre Herculano (1810-1877), seu contemporâneo, se debruça sobre os problemas educativos, defendendo a importância de uma educação e instrução populares, baseadas científica e culturalmente, e adequadas à necessidade de mobilidade profissional que, na época, se começava

---

61 Consulte-se Rómulo de Carvalho, op. cit., p. 545.

62 Delfim Santos, «O Mais Importante Problema», op. cit., vol.3, p. 312. Também no escrito «A Criança e a Escola» Delfim alude à posição que Almeida Garrett assume em prol de uma educação eminentemente nacional.

a verificar, propondo, deste modo, a criação de escolas tecno--profissionais. Tal como Garrett, considera que a finalidade do ensino deve ser de ordem individual e social, facto que se torna significativo na seguinte passagem de Rómulo de Carvalho, quando este refere o projecto de reforma do ensino de Herculano:

A poucas palavras se reduz o projecto: (...) Todos os homens devem beneficiar de duas qualidades de instrução: uma eminentemente social que integre o homem na sua sociedade como cidadão esclarecido, capaz de eleger conscientemente aqueles que hão-se orientar os destinos da Nação; outra, que atenda ao indivíduo, aproveitando-lhe as faculdades pessoais e que, embora de suma importância para a pessoa, deve ser posta num plano secundário em relação às exigências sociais. Primeiro o cidadão; depois o indivíduo.[63]

Ainda no século XIX, surge outra importante figura - João de Deus (1830-1896) que, a partir da publicação, em 1876, da sua conhecida «Cartilha Maternal»,[64] uma das obras mais notáveis da pedagogia portuguesa, inicia a sua carreira de educador, durante a qual se preocupa em combater o analfabetismo e em desenvolver o ensino elementar, criando um método de ensino e aprendizagem da leitura largamente difundido e praticado pelos professores.

No âmbito da reforma de mentalidades ao nível das concepções educativas predominantes no Portugal do século passado, também se destacam Oliveira Martins, Ramalho Ortigão e, em especial, as figuras de Bernardino Machado e Adolfo Coelho, cuja actividade se prolongaria, ainda, pelo século XX.

Bernardino Machado, que viria a ser chefe do governo e do Estado após a implantação da República, faz assentar as suas concepções educativas na defesa de um modelo educativo que defende as instituições, a democracia e a economia. Assim, considera necessária a generalização do ensino primário, base de toda a

---

[63] Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 574-575.
[64] Veja-se Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 607-612.

educação de cariz formativo, o qual deveria apresentar-se, por um lado, com uma vertente literária, intelectual e científica e, por outro, com uma dimensão prática que se prolongaria até ao ensino superior, o que implicaria, de igual modo, a valorização do ensino profissional.

O seu espírito progressista está também presente na defesa que faz da instrução e ensino da mulher, o que permite igualar os dois sexos relativamente às necessidades educativas, posição que já Verney assumira no século XVIII. Ao nível do ensino superior, Bernardino Machado luta por uma ligação mais próxima entre as universidades e o sistema social envolvente,[65] atribuindo-lhe um papel fundamental na investigação científica, na formação política e humanista, defendendo, também, um ensino que permita desenvolver, nos alunos, a sua autonomia e espírito crítico.

Significativamente marcantes são as posições assumidas por Adolfo Coelho no panorama educativo nacional, tendo sido considerado, por Delfim Santos, um dos maiores pedagogistas portugueses dos últimos tempos, o que se pode ilustrar na seguinte passagem:

quando chegar a hora da estruturação pedagógica da Nação - que infelizmente se está tornando tão tardia -, será necessário percorrer com grande proveito as páginas dos três maiores pedagogos deste século: Jaime Moniz, Adolfo Coelho e Oliveira Guimarães.[66]

Ao assumir uma cerrada crítica às instituições portuguesas, que acusa de desenvolverem nos educandos o puro verbalismo, Adolfo Coelho propõe a organização de um ensino de cariz científico, baseado na separação da Igreja e do Estado, defendendo, de igual forma, o desenvolvimento pedagógico das ciências sociais, históricas e filosóficas. Contemporâneo de Dilthey postula, tal como o pensador alemão, que a pedagogia deve ser o fundamento de todas as culturas

---

65 Veja-se Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 640-641.

66 Delfim Santos, «Professor Oliveira Guimarães», op. cit., vol.2, p. 554.

e, neste sentido, define uma finalidade vitalista e antropológica para o processo educativo, distanciando-se dos ideais positivistas e abandonando as influências francesas a que o ensino português tinha aderido, interessando-se, antes, pelo estudo da cultura alemã, nos domínios das ciências do espírito.

Referindo-se à proximidade entre as concepções de Dilthey e de Adolfo Coelho, escreve Delfim:

Ambos surgem em ambiente positivista e dele se libertam com a crítica ao que lhes parece traição à metódica da nova ciência. O pseudopositivismo foi o obstáculo impeditivo da visão do que mais importava na organização geral do ensino, e, por esse facto, ambos procuram um ambiente vital e antropológico para a educação, distinguindo-a radicalmente do adestramento, como claramente o diz Adolfo Coelho na sua pertinente crítica a Herbert Spencer.[67]

Para Adolfo Coelho, a matéria de ensino com maior valor formativo é aquela que tiver como temática as ciências do espírito nas suas vertentes histórica, filosófica e filológica. Tal como Dilthey, o pedagogo português procura esclarecer os princípios pedagógicos pela oposição entre história e natureza, criticando o sistema pedagógico português por atribuir maior importância às ciências matemáticas e naturais do que à filosofia e às ciências filológicas e históricas.

De acordo com esta perspectiva, nos seus estudos «Esboço de um Programa para o Estudo Antropológico, Patológico e Demográfico do Povo Português»,[68] Adolfo Coelho defende que este povo possui uma estrutura psíquica e social própria, para a qual se torna necessário criar um tipo específico de pedagogia. Neste âmbito, debruça-se sobre inúmeras áreas ligadas à história da educação e à organização escolar, desde o ensino infantil até ao ensino universitário. Ao interesse manifestado por Adolfo Coelho relativamente a uma panóplia de problemas, referir-se-á Delfim Santos do seguinte modo:

---

[67] Delfim Santos, «Adolfo Coelho como Pedagogista», op. cit., vol.2, p. 545.
[68] Veja-se Rómulo de Carvalho, op. cit., p. 658.

Os jardins de infância; a educação do lar e da família; a educação popular; o problema escolar dos infranormais e dos supranormais; as leituras e contos infantis; a didáctica da escola primária; a educação física, a ginástica e os jogos; os exercícios militares na escola; o desenvolvimento físico e moral; a higiene escolar; o desenho e os trabalhos manuais; o ensino profissional e técnico, a que se dedicou organizando e dirigindo a Escola de Rodrigues Sampaio; a organização do ensino liceal e a metodologia de cada uma das disciplinas, mormente do latim, do português, e da filosofia, e correspondente organização de problemas integrados em um plano da instrução pública que, em parte, se aprovou na reforma se 1895 - tudo isso lhe mereceu acurado interesse.[69]

Adolfo Coelho é, igualmente, uma das figuras mais proeminentes nas conferências efectuadas em Lisboa, no início de 1871, designadas por «Conferências do Casino» e organizadas pelo grupo do «Cenáculo» onde profere, em 19 de Junho desse ano, uma conferência pública intitulada «A Questão do Ensino», que se tornou escandalosa, motivando a suspensão das referidas conferências, devido ao facto dos assistentes, em grande parte professores dos diferentes graus de ensino, não terem aceitado bem as acusações feitas pelo pedagogo à sua incapacidade profissional. Mais tarde, colabora na reforma do ensino secundário de 1894-95, defendendo a união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual e realçando a importância da educação infantil e da educação física. Por outro lado, o seu trabalho em torno da formação de professores, leva-o a fundar, a organizar e a dirigir o Museu Pedagógico Municipal, o primeiro e o único existente, na altura, em Portugal.

A troca de ideias e de experiências em vários domínios, entre os quais o educativo, efectuada através dos contactos entre os pensadores portugueses e estrangeiros, acentua-se durante o final do século XIX e o início do século XX, dando continuidade, assim, a uma tradição que se tinha iniciado a partir do século XVIII. Deste modo,

---

[69] Delfim Santos, «Adolfo Coelho como Pedagogista», op. cit., vol. 2, p. 548.

alguns acontecimentos marcam, significativamente, o ambiente educativo do nosso país, levando a alterações profundas nas concepções pedagógicas vigentes na época: a expansão das ideias do cientismo e do positivismo, o movimento republicano e, em especial, a difusão das ideias da Escola Nova. Com efeito, é enorme a influência deste último aspecto no meio pedagógico nacional, sobretudo a seguir à implantação do Regime Republicano.

Na Escola Nova - também designada «escola experimental» -, baseada no princípio «a escola para a criança», praticavam-se inúmeras tarefas, desde os trabalhos manuais, agrícolas, cultura física, - através dos jogos e desportos-, até aos trabalhos intelectuais, visando, sobretudo, desenvolver um modelo educativo que estivesse intimamente ligado à própria vida. Neste sentido, esta escola preocupa-se, também, com as práticas interdisciplinares e é responsável pela introdução de novos processos de avaliação, como a auto e hetero-avaliação e as observações de carácter psicológico e, no que diz respeito à educação social e cívica, realça o contributo individual e colectivo dos alunos na planificação e organização das tarefas, bem como a utilização do «self-government».

Ligados ao desenvolvimento da pedagogia experimental e à difusão das ideias da Escola Nova encontram-se alguns pedagogos portugueses que, inevitavelmente, deixam a sua marca na história da educação nacional. É o caso da Faria de Vasconcelos,[70] cuja obra inclui estudos sobre questões pedagógicas, psicológicas e didácticas, algumas das quais ainda hoje mantêm a sua actualidade. O pedagogo cria e dirige, na Bélgica, uma «escola nova», tornando-se numa figura de renome internacional, diversas vezes requisitado por entidades estrangeiras a fim de orientar actividades pedagógicas nos seus países. Publica «Une École Nouvelle en Belgique», escrito prefaciado por Ferrière que tece elogios à escola dirigida por Faria de Vasconcelos

---

[70] Consulte-se Manuel Ferreira Patrício, «Vasconcelos, Faria de», *Enciclopédia Logos*, vol. 5, pp. 415-417.

e o considera um pioneiro da educação do futuro. De igual modo exerce, entre outras funções, a docência na Universidade Nova de Bruxelas onde se doutorara, em 1904, na área das Ciências Sociais, e torna-se assistente de Claparède em Genebra. Elemento importante do grupo «Seara Nova», Faria de Vasconcelos é apontado, também, como um dos principais colaboradores na elaboração, em 1923, do projecto de Reforma de João Camoesas que, apesar de nunca ter sido concretizado, não deixa de constituir uma marca fundamental na tentativa de reformular a educação portuguesa da época.

Ainda ligado ao desenvolvimento da pedagogia experimental e à difusão das ideias da Escola Nova se destaca Alves dos Santos, reputado pedagogo[71] que, tendo sido discípulo de Claparède, põe em prática as influências que dele recebeu, fundando e dirigindo, na Universidade de Coimbra, o primeiro laboratório português de psicologia e pedagogia experimental. Embora impedido por decisão governamental de realizar, em 1906, um Congresso Pedagógico, torna-se notável o documento que havia sido preparado para tal e onde Alves dos Santos se refere à instrução primária, aí tecendo importantes considerações, que se estendem às bases pedagógicas e científicas da educação; obrigatoriedade e gratuitidade do ensino primário; coeducação; ensino técnico e profissional; formação de professores; legislação e higiene escolares; inspecção e organização da estatística escolar. Aproximando-se de outros educadores portugueses, em especial, Adolfo Coelho, defende, igualmente, a constituição de uma pedagogia portuguesa que resulte do conhecimento científico acerca da criança portuguesa.

Também os estudos efectuados por António Aurélio da Costa Ferreira[72] se inserem no âmbito da psicologia experimental e realçam um modelo de ensino que permite desenvolver a totalidade das faculdades das crianças segundo as ideias de Pestalozzi, cabendo à

---

[71] Consulte-se, também, Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 657-658.

[72] Algumas obras deste pensador são referidas por Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 907 e 921.

escola preparar os alunos para o desempenho de um papel activo na vida social. Os trabalhos do investigador português incidem sobre problemas relacionados com a psicologia e a pedologia, temas como a formação de professores do ensino primário, e referem, igualmente, itens que se ligam à problemática do ensino e da aprendizagem das crianças deficientes, o que permite constituir as bases para o trabalho que, no futuro, será dedicado ao ensino especial.

É possível verificar, assim, como o movimento republicano permite romper com o conservadorismo dominante, nomeadamente ao nível do plano educativo, apresentando concepções que, pelo contrário, se assumem como progressistas e libertárias.

Outro pedagogo que se insere neste ambiente de renovação é João de Barros, a quem se deve a expressão «educação republicana».[73] O fundamento do seu método educativo para a escola portuguesa é de raiz nacionalista e visa, sobretudo, republicanizar a escola e o país. Preocupado com a laicização do ensino e a luta contra o elevado grau de analfabetismo[74] que se verificava, na época, atingindo os cerca de 75% da população, João de Barros é adepto de um modelo de ensino integral, decerto influenciado pelo contacto com as realidades educativas de outros países europeus. Neste âmbito, defende o desenvolvimento da educação primária e do ensino técnico e profissional, assim como a necessidade de incrementar uma educação artística, moral e cívica.

---

[73] Veja-se Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 651-653.

[74] Note-se que, embora se colhessem elementos estatísticos em documentos oficiais acerca do número de escolas existentes, professores em exercício e grau de analfabetismo, só em 1877 é publicado, pela primeira vez, o *Anuário Estatístico do Reino de Portugal*, cujos dados mais antigos respeitam ao ano escolar de 1872-1873. O *Anuário* só voltaria a ser publicado nove anos depois, em 1886, com estatísticas relativas a 1884 e também informações de 1878, sendo possível nele encontrar a primeira informação oficial sobre analfabetismo a nível nacional. Veja-se Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 613-614 e consulte-se, igualmente, o Anexo IV.

Estes objectivos nunca seriam abandonados pelo pedagogo que, através das funções que desempenha no Ministério da Instrução até ao golpe de 28 de Maio de 1926, não desiste de os levar à prática, apesar dos contínuos obstáculos decorrentes da instabilidade verificada no tempo do republicanismo. No entanto, era intenção fundamental dos governantes republicanos a alteração das mentalidades através da instrução e da educação. No âmbito das inúmeras propostas de renovação no plano educativo surge um documento fundamental, datado de 29 de Março de 1911. Na realidade, este decreto constitui a base da chamada Reforma Educativa desse ano, definindo a organização e estruturação do ensino infantil, primário e normal e constituiu, para Rómulo de Carvalho,

uma reforma de sonho, em que se programa o que seria bom ver realizado, sem se atender à situação real do país, à sua pobreza sem remédio, à impreparação dos seus executores, à sonolência dos serviços do Estado, à inércia nacional. Ainda hoje, mais de setenta anos decorridos sobre a publicação daquela reforma, não temos, nem de longe, a possibilidade de realizar as suas determinações naqueles pormenores, e não são poucos, que ainda mantêm actualidade.[75]

O decreto em questão é, de facto, preparado por dois republicanos convictos, profundos conhecedores das questões educativas e das inovações pedagógicas em curso no estrangeiro - o já referido João de Barros e, também, João de Deus Ramos, que o acompanha nessa tarefa.

Entretanto, a reforma de 29 de Março de 1911 do ensino primário sofre alterações nos anos subsequentes, sendo substituída por outra, em 1919, durante a permanência de Leonardo Coimbra como Ministro da Instrução Pública. Esta será, com efeito, outra figura de destaque no âmbito do republicanismo, sendo de assinalar o seu

---

[75] Rómulo de Carvalho, ibid., p. 666.

interesse pelas questões educativas. Fundador da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Leonardo Coimbra terá como aluno e discípulo, neste estabelecimento de ensino, Delfim Santos, exercendo sobre o pensamento deste último uma notável influência. Provêm do próprio Delfim as seguintes palavras: «Conhecemos Leonardo Coimbra nesta cidade do Porto, seguimos os seus cursos na Faculdade de Letras desta Universidade, no seu convívio forjámos uma vocação e um destino.»[76]

Segundo Leonardo Coimbra, qualquer reforma no âmbito educativo deve fundamentar-se numa teoria da cultura. Apresenta, assim, uma concepção simultaneamente antropológica e democrática da educação, defensora das liberdades criadoras da cultura nacional, permitindo, deste modo, a afirmação da pessoa e não a mera reprodução de um modelo de homem previamente definido de acordo com o poder político. O homem passa a ser entendido não como simples indivíduo, mas como pessoa, dimensão que será igualmente valorizada no pensamento pedagógico de Delfim Santos.

Outro contributo fundamental para a pedagogia nacional é dado por Adolfo Lima,[77] republicano radical, fundador da revista *Educação Social*, que segue os princípios do «Bureau International des Écoles Nouvelles». Defensor de uma educação de cariz progressista, critica o estaticismo do sistema de ensino português e propõe a criação de escolas populares e de cursos nocturnos pós-laborais, bem como a construção de uma rede escolar, paralela à oficial, o que leva a que a Confederação Geral dos Trabalhadores adira às suas teses.

Igualmente adepto e divulgador das ideias do Movimento da Educação Nova, também Álvaro Viana de Lemos[78] assinala o

---

[76] Delfim Santos, «Actualidade e Valor do Pensamento Filosófico de Leonardo Coimbra», op. cit., vol.2, p. 225.

[77] Consultem-se as obras referidas por Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 920 e 923.

[78] Consultem-se as obras referidas por Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 922 e 926.

panorama pedagógico nacional, valorizando os interesses dos professores, em especial os primários, os quais deveriam contribuir para a melhoria dos hábitos e das precárias condições de vida das populações e promover uma alteração das mentalidades. Por outro lado, Viana de Lemos denuncia a «reprodução» provocada pela assimetria e desigualdades no acesso ao ensino e prosseguimento de estudos das crianças residentes nos meios urbanos e naquelas que viviam nos meios rurais.

António Sérgio é mais uma figura significativa do leque de investigadores e pedagogos defensores dos ideais da Escola Nova. Ao pretender fundar as suas ideias pedagógicas na perspectiva que tem acerca da história de Portugal, tenta fazer corresponder o sistema educativo às necessidades do aparelho produtivo. Defende, assim, uma educação nacional, embora não orientada para um nacionalismo exagerado, condição necessária para promover uma educação económica, cooperativista e orientada por ideais humanistas.

Sérgio entende a educação como o real caminho para alcançar a democracia, elogiando, com vista a esse fim, a pedagogia do «self--government», a única capaz de proporcionar uma educação cívica de consciência democrática. Neste contexto, escreve:

Só a escola essencialmente activa, para ricos e para pobres, pode fundir todas as classes numa comunidade humana superior (...).
A reunião destas três espécies (o intelectual, o pequeno-burguês e o operário) na mesma comunidade de trabalho - na mesma escola de educação activa - dará um agente de realização plena do ressurgimento português.[79]

Aproximando-se de Dewey, Sérgio apela a um ensino em que a teoria resulte da acção, apontando, assim, para uma educação experimental na qual o professor deve ter, como metas principais, o

[79] António Sérgio, «Paideia», in *Ensaios*, tomo 7, pp. 226-227. Veja-se, também, Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 706-707.

desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento autónomo dos seus alunos, o que conduz, igualmente, à consciencialização da necessidade de preparar os professores, adaptando-os às novas exigências educativas.

Deste modo, embora alguns investigadores e pedagogos portugueses apresentem concepções renovadoras no âmbito educativo antes da implantação do regime republicano é, no entanto, durante o período de vigência deste sistema político que se procede a uma efectiva reestruturação educativa, em grande parte devido à intenção dos governantes republicanos de modificar as mentalidades através do ensino e da educação, motivados pela verificação de inúmeros problemas, entre os quais, o elevado grau de analfabetismo registado no nosso país, a insuficiência de escolas primárias e a deficiente preparação científica e pedagógica da maior parte dos professores deste grau de ensino.

É assim que durante a 1ª República se assiste a um importante movimento inovador no seio dos pedagogos portugueses ligados às ideias da Educação Nova que tentam incrementar, no nosso país, as tendências progressistas no plano educativo, facto que, noutras nações, constituía já uma realidade. Entre outros aspectos, estes pedagogos defendem o progresso social e da democracia, a universalização do ensino primário, o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos e a ligação real entre o ensino, a cultura e a vida. No entanto, a actuação renovadora dos legisladores republicanos não se realizará do mesmo modo em todos os graus de ensino. Acerca desta assimetria escreve Rómulo de Carvalho:

A urgência que os republicanos puseram, logo nos inícios de 1911, na reformulação do ensino primário, igualmente posta na do ensino universitário pela mesma altura, (...) não teve paralelo no ensino secundário. Justifica-se a urgência na actuação sobre aqueles dois escalões de ensino porque, no primeiro caso, era preciso não atrasar a criação do novo modelo de homem português que a República trazia no seu programa e que deveria surgir das

sementes lançadas logo no ensino infantil; e, no segundo caso, para decapitar, tão breve quanto possível, a hegemonia coimbrã.[80]

Com efeito, a «hegemonia coimbrã» permitira manter, durante séculos, a soberania e a exclusividade da Universidade de Coimbra relativamente aos estudos superiores, mas um grande golpe é dado, nesta Universidade, em 22 de Março de 1911, pelo decreto que institui a criação das Universidades de Lisboa e do Porto. Devido a constantes agitações e conflitos, a Faculdade de Letras só surge, no Porto, no ano de 1919 , tendo sido fulcral , nesse sentido, a intervenção do então Ministro da Instrução Pública, Leonardo Coimbra que, no preâmbulo do Decreto de 10 de Maio de 1919, justifica : «Considerando que, sendo as condições da cidade do Porto de mais larga actividade que as de Coimbra, convém que na Universidade do Porto haja uma Faculdade de Letras.»[81]

É importante ainda assinalar a tentativa de transformação no plano educativo levada a efeito por João Camoesas durante a 1ª República. Na realidade, Camoesas, Ministro da Instrução Pública em 1923, apresenta em Portugal, pela primeira vez, um documento publicado em 2 de Julho desse ano sob o título «Estatuto da Educação Pública», em que participam personalidades como Faria de Vasconcelos e António Sérgio, e no qual é possível encontrar uma visão global e integrada do sistema de ensino. No entanto, o referido diploma permanecerá apenas como documento histórico, em virtude da queda do governo em que Camoesas era Ministro da Instrução.

A instauração do regime ditatorial a partir de 28 de Maio de 1926, não podia deixar de se reflectir no plano pedagógico. Uma das

---

80 Rómulo de Carvalho, op. cit., p. 682.

81 Leonardo Coimbra citado por Rómulo de Carvalho, op. cit., p. 691. Note-se que, em Abril de 1928, é criado um novo decreto que estipula o encerramento da Faculdade de Letras do Porto, o que viria a acontecer somente em 30 de Julho de 1931, no final do ano lectivo. Permitiu-se, assim, que os seus alunos, nomeadamente Delfim Santos, que já frequentavam a Faculdade na altura da publicação do decreto, pudessem concluir as respectivas licenciaturas.

prioridades do novo regime é a de substituir o modelo educativo republicano, considerado pelos novos dirigentes como demasiado descentralizador, democratizante e promotor da desvalorização dos valores familiares e cristãos. Rapidamente o salazarismo o substitui pelo triângulo ideológico «Deus, Pátria, Família». O Estado começa a intervir cada vez mais na educação, controlando os professores e reduzindo o seu poder na sociedade e no processo educativo, e procede à ideologização do sistema de ensino, passando a fomentar uma escola de tipo elitista.

Assim, logo em Junho de 1926, é proibida a coeducação no ensino primário elementar e, em Maio de 1927, inicia-se a reforma deste grau de escolaridade, pela qual se promove a degradação sócio--económica e formativa dos professores primários e se reduz a escolaridade obrigatória de cinco para três anos. Os interesses daquele grupo profissional seriam ainda fortemente abalados com a extinção da União do Professorado Primário Oficial.[82]

Embora a acção centralizadora do regime ditatorial de Salazar ultrapassasse largamente a área do ensino verificam-se, neste domínio, inúmeras acções repressivas tendentes a melhor exercer o controlo por parte dos governantes. Pouco a pouco, o regime promove a ideologização ao nível do ensino, sendo a escola considerada por Salazar como o meio privilegiado para travar as ideias marxistas, que considerava responsáveis pelos males do mundo, e também uma das formas pelas quais poderia expandir as suas directrizes e concepções ideológicas, de raiz católica.

Assim, a implantação do ideologema salazarista «Deus, Pátria, Família» é publicamente proferido por Salazar no seu discurso comemorativo do décimo aniversário do golpe de 28 de Maio de 1926:

---

[82] A este propósito, consultem-se os excelentes trabalhos de J. Salvado Sampaio, *O Ensino Primário (1911-1969). Contribuição Monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1975/1977, e de António Nóvoa, *Le Temps des Professeurs*, INIC, Lisboa, 1987.

«Não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio; não discutimos a Família e a sua moral (...)».[83]

A elitização da escola é, também, um dos objectivos a atingir pelo novo regime. Nesse sentido, a par da desvalorização do ensino primário assiste-se, com efeito, à valorização da formação dos professores liceais e à limitação das matrículas no ensino secundário, factores que permitem, por si só, uma selecção social e a constituição de um ensino destinado às elites.

O gradual controlo do Estado sobre o sistema educativo é ainda mais reforçado com a entrada em funções do Ministro da Instrução Pública, Carneiro Pacheco, em Janeiro de 1936, cuja reforma educativa, levada a cabo nesse mesmo ano, deixa prolongadas marcas no sistema educativo do país. É da sua autoria o decreto que conduz a inúmeras mudanças, entre as quais aquelas que levam à selecção rigorosa dos professores, revisão dos programas de todos os graus de escolaridade e instituição do livro único; à criação de uma organização nacional para a Mocidade Portuguesa; à substituição da designação de Ministério da Instrução Pública para a de Ministério da Educação Nacional e à criação da Junta Nacional da Educação que substitui a Junta de Educação Nacional, aspectos que constituem algumas das marcas fundamentais do Estado Novo.[84]

Carneiro Pacheco surge, então, como o executor perfeito dos ideais salazaristas. Sobre ele escreve Rómulo de Carvalho:

Com a criação da Mocidade Portuguesa, que foi a sua obra de maiores dimensões, obrigou toda a juventude do país à disciplina de uma farda e ao compasso de um hino, na imitação embevecida do fascismo italiano e do nazismo alemão. Tudo quanto executou teve sempre como objectivo a moldagem das crianças e dos adolescentes ao modelo nacionalista que

---

[83] António de Oliveira Salazar, *Discursos e Notas Políticas*, vol.2, p. 130.

[84] Recorde-se que foi a Junta de Educação Nacional o organismo que, em 1935, concedera uma bolsa a Delfim Santos para que este se deslocasse ao estrangeiro.

defendia, e isso obrigou a concentrar todas as atenções nos ensinos primário e liceal. O ensino universitário não lhe interessou, como é óbvio (...).[85]

Assim se verifica como, pouco a pouco, o crescente predomínio da figura de Salazar e a acção repressiva levada a efeito pelo Estado Novo, põem fim ao movimento libertador e inovador, característico dos pedagogos portugueses defensores das ideias da Escola Nova, cujo apogeu se revelara durante o regime republicano e que, desde o golpe militar de 1926, vinha perdendo, gradualmente, a sua importância e ia sufocando as tendências progressistas da pedagogia nova defendida pelos ideólogos republicanos.

No final da Segunda Guerra Mundial, o regime salazarista, contrariamente às perspectivas de democratização resultantes da vitória dos Aliados, ainda torna mais forte a sua vertente totalizante e repressiva o que se repercute, naturalmente, no sector educativo. Com efeito, Pires de Lima, pouco tempo após a sua nomeação para Ministro da Educação, em Junho de 1947, demite das suas funções alguns docentes universitários, acusando-os de apoiarem a oposição ao regime, tal como o historiador Oliveira Marques salienta na seguinte passagem:

Expurgações periódicas privaram as universidades de alguns dos seus melhores valores, ao mesmo tempo que razões estritamente políticas impediam o recrutamento de pessoal qualificado, dificultavam as promoções e facilitavam o caminho a personalidades medíocres.[86]

Num cenário de visível estagnação do sistema de ensino português realiza-se, no entanto, em 1948, uma reforma do Ensino Técnico, resultante, em parte, do maior investimento estrangeiro no nosso país, da expansão da economia e da tomada de consciência da

---

[85] Rómulo de Carvalho, op. cit., p. 778.
[86] A. H. de Oliveira Marques, op. cit., vol.2, p. 328.

necessidade de mão-de-obra especializada, o que conduz, na realidade, à valorização da componente técnica.

Por outro lado, na tentativa de fazer diminuir o elevado grau de analfabetismo em Portugal e procurando, de igual modo, vingar o princípio da escolaridade obrigatória, Pires de Lima publica, em 1952, o «Plano de Educação Popular» destinado às crianças em idade escolar, e a «Campanha Nacional de Educação de Adultos». No entanto, o problema efectivo do analfabetismo português não seria resolvido, em grande parte, devido aos atrasos e lacunas que o nosso sistema educativo apresentava.

Pires de Lima é substituído, em 1955, por Francisco de Paula Leite Pinto, engenheiro e professor da Universidade Técnica de Lisboa, o que, de certa forma, marca a ascensão de um «tecnocrata» à direcção do Ministério da Educação, factor que acarreta novas perpectivas no âmbito educativo. Perante os novos desafios da sociedade e do mundo, os anteriores alicerces da educação elementar - ler, escrever e contar- tornam-se insuficientes, sendo necessário passar a promover uma ligação entre a educação e a vertente sócio-económica, através da formação de mão-de-obra diversificada que a técnica exige. Nessa linha de pensamento, a escolaridade obrigatória passa, em 1956, de três para quatro anos, para o sexo masculino, permanecendo, no entanto, o sexo feminino com uma escolaridade mínima obrigatória de três anos que, só em 1960, será equiparada, em termos de durabilidade, à do sexo oposto.

Como oportunamente será referido, Delfim Santos surge no ambiente pedagógico português como um dos pensadores que, de forma consciente e crítica, denunciam a curta duração da escolaridade obrigatória em Portugal.

Apesar de pertencer ao aparelho governativo do Estado Novo, Leite Pinto não deixa de ser crítico face a alguns aspectos do funcionamento institucional, vindo a ser substituído, em 1961, por decisão de Salazar, que encara como ameaça dos alicerces do regime a

visão mais tecnicista da política educativa do novo Ministro.

Depois de Leite Pinto e até ao golpe militar de 25 de Abril de 1974, que pôs fim ao regime ditatorial imposto em 1926, mais quatro Ministros da Educação desempenham funções: Manuel Lopes de Almeida, 1961; Inocêncio Galvão Teles, 1962; José Hermano Saraiva, 1968 e, por último, José Veiga Simão, 1970, cuja obra na Educação Nacional representou, segundo Rómulo de Carvalho, «um inegável progresso»,[87] o que se ilustra na seguinte afirmação do próprio Veiga Simão:

Para além das ideologias a que cada um aderiu, devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escolas, dos jovens a quem devemos dar formação profissional actualizada, das inteligências que não podem ser perdidas.[88]

Após o 25 de Abril e até hoje, são muitos os Ministros da Educação que já exerceram poderes, levando à prática intenções, projectos e reformas múltiplas. No entanto, olhando em nosso redor, depressa tomamos consciência dos duros caminhos que ainda é preciso trilhar, embora reconhecendo que nunca poderá ser atingida uma meta definitiva pois, tal como os homens, as sociedades e o mundo, também o fenómeno educativo necessita ser perspectivado na sua vertente dinâmica e aberta, e não como algo que se possa estabelecer de modo acabado e definitivo, constituindo, assim, um permanente desafio a ganhar pelas diferentes nações e poderes políticos.

A abordagem de alguns aspectos inerentes ao contexto sócio-político, económico e pedagógico, quer a nível nacional, quer internacional, justifica-se, neste trabalho, no sentido em que a obra de

---

[87] Rómulo de Carvalho, op. cit., p. 812.
[88] José Veiga Simão citado por Rómulo de Carvalho, op. cit., pp. 812-813.

Delfim Santos só poderá ser entendida, na realidade, em função do resultado da confluência de alguns desses factores. Procurar-se-á, seguidamente, analisar as áreas temáticas mais representativas do pensamento delfiniano, tendo naturalmente como cenário todo o quadro que permite contextualizar a sua obra.

CAPÍTULO III

CONTRIBUTOS PARA A COMPREENSÃO DA PERSPECTIVA GNOSIOLÓGICA DELFINIANA

Ao ser aprovado, por parte da então denominada Junta de Educação Nacional,[89] o plano de trabalho que Delfim Santos se havia proposto realizar no estrangeiro, o Autor obtém desta instituição uma bolsa de estudos que lhe permite ausentar-se de Portugal, entre 1935 e 1937, até à Áustria, Alemanha e Inglaterra, países onde contacta com inúmeros pensadores que exercem sobre o seu trajecto intelectual uma enorme influência e, igualmente, lhe permite elaborar o escrito «Situação Valorativa do Positivismo» que apresenta ao Instituto para a Alta Cultura, em 1938, precisamente como relatório final de dois anos de investigação.

Findo este período, Delfim desloca-se novamente ao estrangeiro, onde vive a sua segunda experiência alemã, entre 1937 e 1942, e da qual resultam duas importantes obras: «Da Filosofia», em 1939 e «Conhecimento e Realidade», em 1940.

Considerando a riqueza contextual em que o Autor tem a possibilidade de consolidar os seus pensamentos e tendo como suporte privilegiado a trilogia de obras acima referidas tentar-se-á, seguidamente, proceder à clarificação e compreensão da perspectiva gnosiológica delfiniana.

---

[89] Recorde-se que, após a Reforma de Carneiro Pacheco, em 1936, este organismo passou a designar-se Junta Nacional de Educação. Um pouco mais tarde sucede, a esta última, o Instituto para a Alta Cultura.

III.1. O CONTACTO COM O CÍRCULO DE VIENA

Na capital austríaca, Delfim Santos tem a possibilidade de desenvolver importantes contactos com os investigadores da chamada «Filosofia das Ciências», estudando directamente com os principais representantes do neopositivismo,[90] nomeadamente Schlick e Karl Buheler, e assistindo, de igual forma, a cursos e conferências de pensadores como Husserl, Heisenberg e Piaget.

---

[90] O neopositivismo, também denominado positivismo lógico, desenvolveu-se depois da Primeira Guerra Mundial no chamado «Círculo de Viena», composto por um grupo de personalidades que se reuniam em torno de Moritz Schlick, então professor na Universidade da capital austríaca. A partir de 1924, o grupo começou a encontrar-se regularmente e dele faziam parte, além de Schlick, sobretudo os matemáticos Hans Hahn, Karl Menger e Kurt Gödel, o físico Philipp Frank, o sociólogo Otto Neurath e os filósofos Rudolf Carnap, Viktor Kraft e Friedrich Waismann.
Devido aos inúmeros encontros internacionais que promoveu, o grupo vienense exerceu forte influência sobre o pensamento filosófico de grande parte da Europa e dos Estados Unidos durante as décadas de 30 e 40. O manifesto elaborado pelo Círculo, em 1929, apresenta um acentuado conteúdo antimetafísico e estabelece como válidos apenas os juízos analíticos (como os teoremas da matemática) ou os sintéticos a posteriori (como as sentenças das ciências naturais), sendo declarados sem sentido os juízos sintéticos a priori.
De modo semelhante ao positivismo antigo, o neopositivismo nega a metafísica, exige a cientificidade da filosofia e defende que o conhecimento do real provém necessariamente da experiência sensível. As diferenças decorrem das várias concepções de lógica e de matemática, que passam a ter validade independente da experiência, sendo consideradas analíticas. Assim, existem duas espécies de conhecimento: o empírico e o analítico.
O neopositivismo tenta unir a submissão ao puramente empírico com os recursos da lógica formal simbólica. O método também é distinto do utilizado no positivismo antigo: vai-se reduzindo cada vez mais à análise lógica de conceitos e proposições que se prolonga numa orientação de análise da linguagem.
Com a invasão nazista da Áustria, em 1938, o Círculo de Viena desfez-se. Sobretudo a partir dos anos 50, a sua filosofia - positivismo lógico ou neopositivismo - passou a ser objecto de crítica radical. Veja-se, a este propósito, Nelson Gonçalves Gomes, «Círculo de Viena», *Enciclopédia Logos*, vol. 1, pp. 981-984 e Simon Blackburn, *Dicionário de Filosofia*, pp. 342-343.

O intenso contacto que mantém com o Círculo Vienense leva-o a reforçar algumas ideias relativamente às concepções dos positivistas e, simultaneamente, a sistematizar noções sobre as quais já havia reflectido enquanto aluno de Leonardo Coimbra[91] e após ter concluído a licenciatura. Com efeito, já num ensaio seu de 1933 intitulado «Dialéctica Totalista», Delfim Santos realiza uma reflexão que marcará o desenvolvimento do seu pensamento posterior. São do Autor as seguintes palavras:

A mística da ciência passou, e os ensaios duma organização científica da sociedade, duma estrutura física vital, deram o que podiam dar - a demonstração da sua impossibilidade. (...)
Foi a suposição de que a mais alta actividade espiritual era a ciência, e que todas as outras actividades a ela se deveriam subordinar, que criou no mundo actual o desequilíbrio que o manifesta. (...) A ciência não é superior nem

---

[91] Os anos 60 do século XX português assistiram, por um lado, ao aparecimento de importantes trabalhos de diversas correntes filosóficas de inspiração racionalista, espiritualista e idealista e foram marcados, por outro lado, pelos primeiros ecos da doutrina positivista e do cientismo a ela associado. No nosso país, as ideias positivistas depararam-se com oposições e críticas desde as suas manifestações iniciais, provenientes de dois quadrantes vitais: o sector «teológico» da Igreja Católica e o campo «metafísico» dos filósofos e pensadores de orientação racionalista ou espiritualista.
Neste quadro, assumem-se como positivistas, entre outros, Teófilo Braga (chefe da escola positivista portuguesa), Teixeira Bastos, Abel Salazar e Vieira de Almeida, enquanto do lado anti-positivista é possível identificar pensadores como Cunha Seixas, Amorim Viana, Sampaio Bruno, Oliveira Martins, Domingos Tarroso, Manuel Ferreira Deusdado e Antero de Quental. Também Leonardo Coimbra manifesta, na sua obra, uma crítica cerrada à doutrina positivista continuada pelos seus discípulos, entre os quais se destacam Delfim Santos, Álvaro Ribeiro e José Marinho. Leonardo Coimbra formou-se num ambiente positivista que anunciava a morte da metafísica. No entanto, a sua formação científica leva-o a propor uma metafísica capaz de ultrapassar as limitações positivistas. Assim, procura elaborar um novo método e uma nova positividade filosófica, assentes na ideia de que a ciência e a filosofia deveriam progredir juntas. Deste modo, a sua concepção filosófica produz uma nova pirâmide em cuja base estão as noções científicas e, no topo, as noções de liberdade, espontaneidade e constante criação. Ao positivismo de Comte opõe um novo sistema - «o Criacionismo». A este, Leonardo concebe-o como uma filosofia da acção, portanto dinâmica, simultaneamente espiritualista e aberta a uma filosofia da liberdade criadora. Consulte-se A. Braz Teixeira, «Positivismo em Portugal», *Enciclopédia Logos*, vol. 4, pp. 367-374 e Manuel da Costa Freitas, «Coimbra, Leonardo José», *Enciclopédia Logos*, vol. 1, pp. 1026-1034.

inferior à arte, à religião e à filosofia. Tem com elas relações de coexistência e não de exclusão.[92]

Na verdade, as teses defendidas pelo grupo austríaco, nomeadamente, a redução da filosofia à filosofia das ciências, a exclusão de tudo o que não pudesse ser comprovado experimentalmente e a rejeição do conhecimento metafísico baseado na impossibilidade de verificação das proposições metafísicas e no pressuposto de que não é viável a sua tradução numa linguagem lógica, leva Delfim Santos, ainda nesse escrito, a assinalar:

na própria ciência um novo critério de valor fez a sua admissão, como, em vez de procurar uma atitude dominadora e exclusivista, os homens de ciência procuram novos métodos em desacordo com o espírito que orientou a ciência do século passado e muito de acordo com aquilo que o primarismo científico excluiu injustamente. Lembremo-nos que se fala, na física, de princípio de indeterminação, contrário ao causalismo e cousismo da física de há trinta anos; que ao atomismo criado pela lógica do mecanismo se opõe uma concepção totalista, expressa em Broglie e Dirac; que há na física actual um interesse de renovação do hilozoísmo, mormente nos físicos ingleses; que ao dogmatismo científico se substituiu um critério de incerteza, como Bertrand Russell, num livro recente, expôs convincentemente; que a biologia moderna é a mais clara expressão dessas novas tendências pela renovação do vitalismo; que a filosofia contemporânea, antimecanicista, justifica esta atitude claramente expressa em Heidegger e Scheller, Whitehead e Alexander, Le Roy e Meyerson, Gasset e Leonardo Coimbra.[93]

As críticas às teses apresentadas pelo grupo austríaco e o seu excessivo reducionismo serão reafirmadas pelo pedagogo português na sua obra «Situação Valorativa do Positivismo» que, mais adiante, se abordará.

---

[92] Delfim Santos, «Dialéctica Totalista», op. cit., vol.1, pp. 35-36.
[93] Ibid., pp. 36-37.

III.2. A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A FILOSOFIA E PEDAGOGIA ALEMÃS

Na Alemanha, Delfim Santos vive dois momentos de fulcral importância para a consolidação do seu pensamento que marcam profundamente a sua obra: por um lado, o contacto com a Metafísica do Conhecimento de Nicolaï Hartmann e, por outro, com a Pedagogia de Spranger.

A assistência e a participação em lições e seminários múltiplos destas personalidades, na Universidade de Berlim, permitem ao Autor aprofundar algumas temáticas com as quais já se tinha, de certo modo, familiarizado e que o levam a aderir, futuramente, às correntes fenomenológica e existencial. A elaboração teórica de Hartmann e, fundamentalmente, a sua «teoria dos estratos», exerce sobre Delfim uma influência preponderante. A Metafísica do Conhecimento do pensador alemão surge como uma teoria que aceita o problema do conhecimento como questão metafísica, sendo desenvolvida por Hartmann como uma ontologia crítica, recorrendo ao que designa por análise categorial. A ontologia crítica baseia-se no reconhecimento de que o lógico não esgota o ontológico afirmando-se, assim, como metafísica.

A influência de Hartmann em Portugal é determinante em Delfim Santos, mas também se pode verificar em Cabral de Moncada, Miranda Barbosa e nos filósofos da escola de Braga.

Relativamente a Spranger, nele encontra Delfim alguns dos principais aspectos que virão a manifestar-se na sua obra pedagógica. Spranger procura estruturar as bases de uma psicologia compreensiva que captasse a vida humana fora das abstracções científicas e as

revelasse com uma apreciação de valores culturais. Empreende, assim, uma análise tipológica da personalidade, admitindo seis formas de valores reconhecidos na ordem histórica e cultural, podendo cada um deles dominar uma vida pessoal e subordinar, a si, todas as outras. Deste modo, Spranger determina seis tipos de personalidade na cultura moderna: o teorético, o económico, o estético, o social, o político e o religioso, aos quais correspondem, respectivamente, os seguintes valores: a verdade, a utilidade, a beleza, o amor, o poder e o valor total da vida.

Estruturam-se, assim, através das formas típicas do carácter, as bases de uma psicologia que se liga à realidade quotidiana. A caracterologia de Spranger não visa a construção de tipos humanos abstractos mas a verificação das relações afectivas, categorias e texturas espirituais inerentes ao modo de ser pessoal. Cada indivíduo ligar-se-á mais, ou menos, a cada um dos tipos atrás referidos, em função da componente valorativa dominante.

Estas concepções exercem influência em Delfim, que a elas recorrerá alguns anos depois quando pretende salientar a importância que o conhecimento das características individuais e grupais deve assumir na sistematização de todo o processo educativo.

III.3. A RELAÇÃO DIRECTA COM A VIDA CULTURAL INGLESA

A última etapa da deslocação de Delfim Santos ao estrangeiro como bolseiro acontece em 1937, em Inglaterra, onde desenvolve estudos no British Institute of Philosophy, na Aristotelian Society e na Universidade de Cambridge, relacionando-se, de modo directo, com a filosofia inglesa e prosseguindo a investigação que tinha iniciado, quase dois anos antes, em torno do (neo)positivismo.

Num artigo editado no *Diário Popular*, em 1957, o Autor refere a experiência por si vivida naquele país, vinte anos antes, recordando alguns aspectos que o marcaram e reconhece, também, a importância que essa passagem por Inglaterra teve na sua formação teorética:

Quando em Londres e Cambridge, na segunda metade dos anos trinta, tomei contacto directo com a vida cultural inglesa, estudando filosofia e tentando a compreensão do ambiente espiritual dominante, não foi pequena a surpresa nem infecunda a experiência. As instituições pedagógicas inglesas não têm, como é sabido, semelhança com as do continente; as relações entre discentes e docentes são consequentemente de outra espécie e as formas de trabalho mútuo são tendentes à formação do homem e não só ao conhecedor de livros ou dos seus títulos.[94]

Depois, segue-se uma pequena descrição de Delfim onde é possível verificar que, já naquela época, era visível o seu desinteresse pelo «positivismo lógico»:

Fui-me afastando sucessivamente dos adeptos de Wittgenstein e de Carnap (...).
Em Cambridge o clima era outro, embora também já lá tivesse chegado por via de Wittgenstein o positivismo lógico, isto é, a nova fé herética em relação à filosofia tradicional. Em Cambridge defendi-me, pois os meus estudos de Viena estavam arrumados, talvez até muito bem arrumados. (...) No Trinity College, a que pertenci, fui encontrar o ambiente que correspondia aos meus interesses. A visita ao Prof. Broad e ao Prof. Moore e a convivência sequente tornou mais fácil o meu plano de estudos.[95]

Na realidade, o Autor finaliza o referido artigo, tecendo elogios à filosofia inglesa, tal como a seguir se demonstra:

---

[94] Delfim Santos, «Filosofia Inglesa», op. cit., vol.2, p. 243.
[95] Ibid., pp. 244-245.

A minha dívida à Inglaterra não é pequena. No domínio da filosofia o pensamento inglês não é (...) o que falsa e esquemàticamente se vulgarizou, mas também e sobretudo revolta contra a filosofia do senso comum (...). Realismo e idealismo, análise e dialéctica, experiência e metafísica em séria e profunda colaboração são os aspectos predominantes da filosofia na Inglaterra.[96]

A relação directa de Delfim Santos com a vida cultural inglesa permite-lhe, por um lado, enriquecer a sua experiência vivencial e consolidar o seu pensamento e, por outro, decorrente destes factores, completar uma obra que, em 1938, será publicada em Berlim com o título «Situação Valorativa do Positivismo» da qual se apresentam, a seguir, os principais tópicos de reflexão.

III.4. «SITUAÇÃO VALORATIVA DO POSITIVISMO» - REFLEXÃO CRÍTICA EM TORNO DA PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA DAS CIÊNCIAS

Referindo-se ao seu trabalho «Situação Valorativa do Positivismo», Delfim Santos assinala que

a maior parte deste livro foi escrita em fins de 1936 e enviada ao Instituto para a Alta Cultura como relatório de actividade em Viena. Outra parte foi escrita em Cambridge em princípios de 1937 e com igual finalidade e destino.[97]

Nesse relatório e síntese final do período de bolseiro, o Autor apresenta uma reflexão em torno da problemática filosófica das ciências, no qual efectua uma crítica construtiva ao positivismo lógico

---

96 Ibid., p. 245.
97 Delfim Santos, «Situação Valorativa do Positivismo», op. cit., vol.1, p. 55.

da Escola de Viena. Era sua intenção elaborar um estudo crítico acerca dos pressupostos teóricos do positivismo actual, modo de pensamento ao qual, apesar de constituir uma novidade para a época, pelo menos no nosso país, Delfim coloca inúmeras reservas, nomeadamente no que concerne à sua adequação à análise da realidade.

Ao longo desse escrito procura não se afastar do ponto de partida epistemológico do próprio positivismo e, por isso, a sua intenção é, como refere, «comprovar o positivismo pelo positivismo»,[98] utilizando para tal os recursos preferidos por aquela corrente de pensamento: a análise lógica dos enunciados tendo como suportes básicos «as noções fundamentais do positivismo: verdade, sentido e verificação.»[99]

Deste modo, é finalidade principal de Delfim mostrar que o positivismo desenvolve intrinsecamente a sua própria superação, quando ele próprio afirma a impossibilidade de verificação de enunciados metafísicos:

Uma coisa sabemos já: que o princípio da indução não pode ser uma tautologia ou, o que vale o mesmo, um enunciado analítico. (...) Com efeito, se o princípio da indução fosse um enunciado analítico o problema da indução não existiria. As dificuldades do problema da indução residem nisto: é um enunciado sintético com fundamento lógico. E Kant, consciente desta dificuldade, posta bem em relevo por Hume, solucionou-a considerando o princípio da indução um juízo sintético a priori. Esta solução, admirável dentro do ponto de vista kantiano, não pode, contudo, como sabemos, ser aceite pelo positivismo, cujo maior esforço tem sido a desagregação do a priori sintético. Porém, não é possível também considerá- -lo um enunciado experimental como o positivismo requer que sejam todos os que não são analíticos. O princípio da indução é sempre um enunciado demasiado geral e, sendo assim, não é possível justificar o seu sentido em relação à realidade. Isto é, o princípio da indução

---

98 Ibid., p. 53.
99 Ibid., p. 54.

tem a forma dum enunciado excessivamente geral para poder ser considerado um enunciado experimental, e uma forma insuficientemente geral para poder ser considerado um enunciado lógico.[100]

Continuando a enunciar alguns dos obstáculos inerentes ao próprio positivismo, justifica Delfim:

É impossível, portanto, reconduzir o princípio da indução a um enunciado empírico, como também a um enunciado lógico (...). As chamadas "leis científicas" estão no mesmo caso: não são enunciados lógicos porque significam alguma coisa referentemente à realidade, e não são enunciados empíricos porque são expressões gerais ou universais que enunciam lògicamente o comportamento da realidade. Todavia não há ciência sem leis. Se o positivismo nos diz que ciência é o conjunto ordenado de todos os enunciados sobre a realidade, sabem muito bem os positivistas que estes enunciados são de formulação possível em função de leis que têm o tipo de enunciado geral ou vão permitir a formulação de leis cujo enunciado será igualmente geral e que em tudo se assemelham ao princípio da indução. (...) Poderíamos dizer que o tipo dos enunciados a que pertence a expressão do princípio da indução e a que pertencem também as chamadas leis científicas é o mesmo tipo a que pertencem os enunciados metafísicos que os positivistas recusam admitir como possuindo sentido. E assim a atitude coerente do positivismo excluindo os enunciados metafísicos, porque a estes lhes falta o fundamento empírico que lhes dê sentido, deveria também excluir como sem sentido o princípio da indução e todas as leis científicas.[101]

No prosseguimento da análise anterior e inferindo que o próprio positivismo não consegue separar-se totalmente das marcas da metafísica, o Autor acrescenta «que muitas vezes o que é atacado na metafísica é também susceptível de aparecer noutras formas de pensamento, inclusive no positivismo.»[102]

---

[100] Ibid., pp. 117-118.
[101] Ibid., pp. 118-119.
[102] Ibid., p. 119.

Deste modo, para Delfim, o positivismo pode, na realidade, incluir-se no âmbito metafísico. De igual forma, considera redutora a teoria do positivismo quando ela postula a unidade e homogeneidade do real, não aceitando a sua heterogeneidade.

Assim, o positivismo apresenta uma visão monista da realidade que se mostra incapaz de exprimir, de modo adequado, o que cada domínio do real tem de regional. De facto, salienta o Autor:

O espiritualismo não nega a matéria; faz "emergir" a matéria do espírito. O materialismo não nega o espírito; faz "emergir" o espírito da matéria. Aquilo a que os positivistas chamam metafísica não o é relativamente à natureza do primeiro termo da série mas sim ao "fazer emergir". É aqui que se esconde aquilo que o positivismo ataca como metafísica. Ela existe tanto no materialismo como no espiritualismo sempre que qualquer um deles - e é isso que os caracteriza - se afirma como tese cosmogónica. E eliminação da metafísica é tanto a eliminação do espiritualismo como do materialismo, porque ambos têm o valor de extrapolações absolutamente ilegítimas. Materialismo não quer dizer antimetafísica, mas metafísica, cujo primeiro termo da série cosmogónica é a matéria, como para o espiritualismo correspondentemente se poderia dizer que é uma metafísica cujo primeiro termo da série cosmogónica é o espírito. (...) Mas a concepção monista da realidade, seja qual for o seu elemento último de redução, é totalmente arbitrária.[103]

Contrariamente ao positivismo, entende Delfim que a unidade não pode ser entendida como identidade mas apenas como unidade orgânica, pois tal como refere,

realidade e pensamento são dois estranhos cuja existência é mutual. Nenhum deles se pode afirmar sem o outro, e se o real se mostra como diversidade é também certo que o pensamento é tendência para a redução à unidade dessa pluralidade transmitida pela intuição sensível. E é desta relação de contrários

---

[103] Ibid., p. 171.

que surge o conhecimento. Este é a expressão da unidade orgânica entre estas duas tendências contrárias e respeita as condições necessárias à manutenção dessa unidade. A tendência para a unidade no pensamento supôs-se "realizar-se" pelo desenvolvimento teórico dum só ingrediente considerado como suficientemente explicativo de toda a realidade. (...) Se, como faz o positivismo, entendermos unidade como identidade real ou homogeneidade, só assim será possível compreender a proposição que afirma que todo o acto de conhecimento busca o conhecido no desconhecido. Tal afirmação não exprime que é necessário conhecer aquilo que se desconhece, mas que é necessário reduzir aquilo que ainda se desconhece ao que já é conhecido. E o que já é conhecido é, como sabemos, o conjunto de relações físicas entre os objectos do mundo real. Já em Comte esta transposição do conhecimento em física era bem patente: os seus conceitos sociológicos são, como é sabido, uma tradução em física do que não pertence à física. E o mesmo acontece com o actual positivismo que, contanto seja funcionalmente logístico, tem também como tipo de conhecimento a física ou o estudo das relações do mundo exterior.[104]

O Autor considera não ser possível a constituição da ciência desligada da reflexão filosófica e dos pressupostos metafísicos, posição que o leva a afirmar que «A teoria da ciência que o positivismo anuncia é teoria duma ciência que não seria nunca possível como ciência.»[105]

Em «Situação Valorativa do Positivismo» podem, com efeito, encontrar-se alguns dos principais aspectos que estão presentes na elaboração filosófica e no pensamento pedagógico delfiniano, nomeadamente a demonstração, por parte do Autor, da incapacidade do atomismo, enquanto característica reducionista da corrente positivista, para interpretar as diferentes regiões da realidade. Note-se que a questão relacionada com a determinação de diferentes regiões ou esferas constitutivas da realidade está presente em grande parte da sua obra, o que permite constatar as importantes influências que exerceram no pensamento de Delfim personalidades como Hartmann, Heidegger e o seu mestre, Leonardo Coimbra.

---

[104] Ibid., p. 172.
[105] Ibid., p. 173.

Referindo-se às limitações do atomismo, são do próprio Delfim as seguintes palavras:

O positivismo acentua a importância da análise lógica como método e usa o atomismo como esquema epistemológico. (...) Em virtude do seu método analítico, o positivismo parte do princípio de que qualquer objecto do conhecimento é analisável em elementos e que tal método reduzirá sempre as coisas às proporções de inteligibilidade necessárias ao seu conhecimento. Estes elementos últimos "funcionam" como átomos, como elementos de composição, cuja existência lógica é suficiente para a explicação do objecto. (...) Mas uma questão surge: é o atomismo em si mesmo um agente conceptual suficientemente plástico para servir de intérprete em todas as regiões da realidade que interessam ao conhecimento? A extensão da noção de átomo como elemento universal de explicação trouxe dificuldades bem patentes na história da psicologia, por exemplo. Os chamados fenómenos psicológicos não se decompõem em átomos ou não nos é possível formas de investigação que determinem os fenómenos psíquicos como variantes de combinação de átomos da consciência. O atomismo é uma forma primitiva, elementar, de pensamento (...).[106]

E, mais uma vez, de modo a reafirmar as suas convicções, Delfim assinala a impossibilidade de negação dos pressupostos metafísicos, que os positivistas fortemente aclamavam:

o atomismo traz consigo uma pressuposição metafísica que convém pôr a claro. E seria talvez "interessante" o estudo das pressuposições metafísicas no antimetafisismo positivista, mas isso levar-nos-ia muito longe. A pressuposição metafísica do atomismo a que aludimos deixa-se exprimir da seguinte forma: "o que está no todo está em cada uma das suas partes". Admitido claramente ou não este enunciado, teremos a mais segura fundamentação teórica do atomismo e, se esta fórmula se considerar universalmente válida, teremos igualmente a justificação do valor extensional que foi atribuído à noção de átomo. Mas decompor um todo nas suas partes ou

---

[106] Ibid., pp. 176-177.

reconstruir um todo a partir dos seus elementos tem, pois, sentido verificável só numa restrita e bem delimitada ordem da existência - a ordem do mecânico. O princípio a que aludimos é uma enigmática expressão que se supõe utilizável no domínio orgânico para exprimir correlação e solidariedade funcional entre os órgãos constituintes dum corpo, mas que foi considerado (em consequência da mesma passagem insensível dum princípio para domínios pretensamente análogos, que temos denunciado neste livro), para outras regiões diferentes ou sem base analógica essencial. E convém notar que é um princípio metafisicamente obscuro que orienta fundamentalmente os interesses de clarificação da análise lógica.[107]

Ao longo de toda a sua obra e influenciado directamente pela sua experiência vivencial junto do Círculo de Viena, Escola de Cambridge e, depois, pelos pensadores alemães, Delfim Santos assume uma atitude crítica relativamente ao excessivo reducionismo preconizado pela teoria positivista, que pretendia atribuir a ciências particulares uma função totalizante para a qual não estavam vocacionadas. À postura do Autor não são igualmente alheias as oposições que, já desde o final da monarquia, eram visíveis relativamente àquela perspectiva e que são manifestadas, entre outras, por figuras como Sampaio Bruno e, mais tarde, Leonardo Coimbra.

Na realidade, «Situação Valorativa do Positivismo» apresenta-se como uma obra que tenta levar a cabo a autonomização do discurso filosófico e que se situa, simultaneamente, no domínio da Filosofia da Ciência, ao pretender realizar uma (re)avaliação epistemológica do (neo)positivismo. A importância deste escrito no contexto do pensamento português viria a ser realçada, do seguinte modo, por António Quadros:

---

[107] Ibid., pp. 178-179.

uma lacuna fundamental ficou com ele em grande parte preenchida, (...) É um erro flagrante imaginar-se que a ciência é possível, aí onde não parta de uma reflexão filosófica, aí onde a epistemologia não a abra a um horizonte metafísico. Neste sentido, A Razão Experimental, de Leonardo Coimbra, ou Situação Valorativa do Positivismo deveriam ser obras de estudo obrigatório nas nossas Faculdades de Ciências, (...).[108]

---

108 António Quadros, «Delfim Santos: Introdução ao Pensamento Filosófico e Pedagógico», *Leonardo*, nº2, p. 23. Igualmente crítico relativamente àqueles que pretendem isolar ciência e filosofia é Corneille Castoriadis que, de forma clara e sucinta, escreve: «Já não é possível aceitar a teoria corrente da "demarcação" entre ciência e filosofia, tal como o positivismo lógico e a escola de Viena a formularam e propagaram desde há meio século (...). Quando se põe como critério do carácter científico de uma teoria (não puramente lógica ou formal) a possibilidade de ela ser ou não falsificável por um facto de experiência, esquece-se que tanto o termo "facto de experiência" como o termo "falsificação" levantam inúmeros problemas, que são precisamente problemas filosóficos.» Corneille Castoriadis, «Science Moderne et Interrogation Philosophique», *Encyclopaedia Universalis*, vol. 17, 1978, pp.55-56.

III.5. A SEGUNDA EXPERIÊNCIA ALEMÃ

Na época em que Delfim Santos se desloca, pela segunda vez, à Alemanha (1937-1942) vivem-se, a nível mundial, dois acontecimentos que marcam a história universal e que provocam, também em Portugal, repercussões, como já anteriormente se assinalou: trata-se da Guerra Civil Espanhola e o rebentamento da Segunda Guerra Mundial.

É nesta fase que o Autor elabora dois outros escritos de fundamental relevo para a compreensão do seu pensamento filosófico intitulados «Da Filosofia» e «Conhecimento e Realidade», este último possibilitando-lhe o acesso à docência no Ensino Superior depois de ter sido apresentado, em 1940, na Universidade de Coimbra, como dissertação de doutoramento do pensador português.

Em 1937, quando regressa a Portugal, findo o período de estudos que havia desenvolvido como bolseiro, Delfim é nomeado leitor de Português e Cultura Portuguesa na Universidade de Berlim onde desenvolve, através da realização de múltiplos seminários e conferências, um importante trabalho de divulgação da cultura portuguesa e onde, igualmente, tem oportunidade de retomar o contacto com Hartmann e de se aproximar, também, do pensamento e da obra Heideggeriana, que exercerá sobre as suas concepções teóricas uma influência muito significativa. Acerca da sua aproximação com os pensadores alemães assinala o Autor: «A minha segunda estadia em Berlim radicou o que a filosofia inglesa me fizera antever aproximando-me de Nicolai Hartmann e Heidegger.»[109]

---

[109] Delfim Santos, «Filosofia Inglesa», op. cit., vol.2, p. 245.

Já evidenciando algumas das marcas do pensamento alemão é publicado, em 1939, na revista *Prisma*, no Porto, um artigo intitulado «Das Regiões da Realidade», datado de Berlim, 1937, no qual é abordada a problemática referente à determinação de diferentes regiões ou esferas constitutivas da realidade. É visível, nesse escrito, a preocupação de Delfim relativamente à temática existencial, ao mesmo tempo que procura as vias para a sua determinação, afirmando, assim, que

Antes de qualquer reflexão que pretenda distinguir as esferas de ser, admitiremos simplesmente que umas e outras são espécies dum mesmo universal ao qual podemos emprestar a designação "o que existe" ou "o existente" ou "a existência". Este universal assim admitido é demasiado vasto e demasiado vago, como convém a um universal. O seu oposto: "o que não existe" ou "o não existente" ou "não existência" é igualmente vasto e ainda mais vago que o primeiro. O primeiro é pensável, o segundo impensável.[110]

A partir da verificação da dualidade entre «o existente» e «o não existente» o Autor elabora, seguidamente, um conjunto de pertinentes questões:

Qual é o critério suficiente para determinação do que existe? Existência será, de facto, o mais geral dos atributos do todo? Existência é predicável universalmente ou a sua predicação só terá sentido num aspecto restrito da Realidade? Diremos que um ideia existe? Diremos que uma relação existe? Ou diremos que só é possível predicar existência aos objectos do mundo real?[111]

Na tentativa de procurar vias de resposta para os múltiplos problemas por si próprio levantados, Delfim acrescenta:

---

[110] Delfim Santos, «Das Regiões da Realidade», op. cit., vol.1, p. 267.
[111] Id., ibid.

A visão pluralista da realidade em função dum critério separativo das diferentes esferas constituintes do real talvez nos facilitasse a solução deste difícil problema. Se admitirmos a matéria como camada suporte de todas as outras camadas agentes no todo, teremos assim um base de compreensão para o problema da existência. Só a esta se poderia predicar existência ou, doutra maneira, qualquer enunciado sobre esta seria sinal de existência. Mas a vida como camada igualmente importante e eficiente no universo não teria existência? Existência da vida e existência da matéria não podem coincidir em todas as suas determinações. Se devemos predicar existência à vida, o conceito de existência em adequação com a vida terá de ser evidentemente diferente do conceito de existência em perfeita adequação à matéria.[112]

No entanto, não deixa Delfim de salientar que a diferenciação dos conceitos de existência - existência da vida e existência da matéria- como atributos adequados a cada esfera nunca foi uma preocupação clara da filosofia. Assim, é comum falar-se de existência num sentido geral e entendê-la como conceito planificado de modo idêntico e em unidade. Mas, do ponto de vista do filósofo, exige-se uma visão múltipla e plural da realidade que, assim, deverá basear-se num critério diferenciador das diferentes esferas constituintes da realidade. Neste contexto, determina quatro regiões fundamentais - a matéria, a vida, a consciência e o espírito -, às quais correspondem, respectivamente, os princípios de causalidade, finalidade, intencionalidade e liberdade, tal como é possível verificar na seguinte passagem:

A vida não existe independentemente da matéria de que esta é um suporte (...). A consciência não pode existir sem vida, de que esta é um primeiro suporte e que, por sua vez, " assenta" na matéria. (...) O espírito, não pode existir sem consciência que, por sua vez, lhe serve de apoio. (...) É possível, com um mínimo de abstracção, compreender que no mundo vegetal e no mundo animal se encontram os correspondentes tipos próprios a cada um dos

---

[112] Delfim Santos, «Das Regiões da Realidade», op. cit., vol.1, pp. 267-268.

graus de relação das esferas a que já aludimos: unidades compostas de "matéria-vida", de "matéria-vida-consciência" e de "matéria-vida-consciência--espírito". Da primeira temos como exemplo os seres vegetais, da segunda os seres animais, e da terceira o homem.[113]

A cada uma das regiões acima referidas - matéria, vida, consciência e espírito - há a considerar, na perspectiva delfiniana, «os princípios imanentes que emprestam vida e diferenciação a cada uma delas. Seriam "causalidade", "finalidade", "intencionalidade" e "liberdade" (...)».[114]

Estas considerações temáticas também estão presentes no escrito «Da Filosofia», concluído durante a permanência do Autor em Berlim e publicado em 1939, onde é possível encontrar, de facto, o núcleo do pensamento filosófico de Delfim.

---

[113] Ibid., p. 269.
[114] Ibid., p. 272.

III.6. «DA FILOSOFIA» - NÚCLEO DO PENSAMENTO FILOSÓFICO DELFINIANO

Na introdução deste trabalho, o pensador português informa que «as páginas deste livro oferecem ao leitor uma tentativa de determinação do que se deve entender por "Filosofia"»,[115] ao mesmo tempo que refere tratar-se da primeira parte de uma trilogia, à qual pretendia acrescentar mais dois volumes intitulados «Do Homem» e «Da Metafísica», objectivo que não conseguiria ver concretizado.

A questão «qual a região da realidade que caberá como objecto à filosofia?» parece ser o problema central da obra e, na procura de respostas para este problema, Delfim centra-se em três aspectos fundamentais. No primeiro, reflecte sobre a (in)articulação entre a ciência e a filosofia; no segundo, constata o carácter aporético da filosofia e, por último, reconhece a (co)existência como princípio básico do estar-no-mundo.

Assim, relativamente ao primeiro ponto afirma que, ao contrário do que acontece com a ciência, é difícil determinar um objecto para a filosofia pois «Tudo quanto se deixa determinar objectivamente em função dum método pressuposto é um produto de redução num domínio que, independentemente, não pode interessar à filosofia, é objecto de ciência.»[116] Nesta linha de pensamento e referindo-se ainda à filosofia, subscreve Delfim que «qualquer determinação possível do seu objecto determina, reciprocamente, o respectivo método a ele adequado, como a determinação dum método condiciona unívocamente o objecto que lhe é respectivo.»[117]

---

[115] Delfim Santos, «Da Filosofia», op. cit., vol.1, p. 221.
[116] Ibid., p. 225.
[117] Id., ibid.

Na tentativa de identificação do objecto da filosofia, o Autor levanta algumas dificuldades, acabando, no entanto, por concluir que a filosofia é um saber que pretende ser mais vasto do que o conseguido por outras formas de conhecimento e que o seu objecto será «alguma coisa» de difícil expressão:

Diremos que o objecto da filosofia é tudo? Com isto admitiremos também que a ela pertencem todos os métodos orientados para cada uma das partes que pertencem a este tudo, quase sempre confundido com todo; mas o tudo é a visão atomista, acósmica ou caótica do todo. (...) Se identificássemos o objecto da filosofia com o tudo, ela seria enciclopedismo, como já quis ser, isto é, o repositório de todos os conhecimentos, tivessem eles a origem que tivessem. Diremos que a filosofia não tem objecto? Talvez fosse a melhor resposta, se, com ela, quiséssemos apenas indicar que a filosofia não é uma actividade predeterminada por qualquer visão unilateral dum objecto, que não tem um caminho rigoroso a seguir e que não sabe, portanto, o que encontra. Mas esta resposta não seria clara. A filosofia não é uma actividade descuidada que caminha, amando a vida, sem saber para onde vai. A filosofia não é apenas "amiga de saber", ela é igualmente saber e o grau de profundidade deste saber pretende ser maior do que o conseguido por intermédio de outras formas de conhecimento. E não há saber senão de "alguma coisa" que pode ser transcendente ou imanente àquele que sabe mas que sempre é relação com "alguma coisa". E este "alguma coisa", tão difícil de exprimir, é o seu objecto.[118]

Procurando compreender e determinar o que seja, efectivamente, a filosofia, Delfim distingue entre conhecimento do existencial e conhecimento do essencial, o que se ilustra nas seguintes palavras:

Pode haver, porém, ao lado deste conhecimento do essencial um outro conhecimento, igualmente válido, a que poderemos chamar existencial. Um e outro têm o mesmo valor, com a condição de, sempre e em todos os casos, se

---

[118] Delfim Santos, «Da Filosofia», op. cit., vol.1, p. 225-226.

manterem distintos. Do conhecimento de tipo essencial algo se pode concluir para o conhecimento de tipo existencial (...). Pelo contrário, do conhecimento de tipo existencial nada se pode concluir para o conhecimento de tipo essencial e é por isso que este último é considerado como superior: porque está livre da transposição a que o outro está constantemente sujeito.[119]

No entanto, o Autor procura alertar para os perigos da transposição entre esses dois tipos de conhecimento:

Quando se passa do conhecimento do homem essencial para o do homem existencial, supondo-o igualmente válido, origina-se assim o formalismo na lógica e na ciência, o entusiasmo no psicológico, o normativismo na ética, (...). (...) A redução das formas de pensamento a uma só implica a suposição de que o real é idêntico e que a diversidade é aparente.[120]

Tal como já anteriormentre se procurou mostrar, a oposição de Delfim perante a tese da identidade do real é reforçada, mais uma vez, na seguinte passagem:

a própria distinção entre real e aparente que a filosofia da identidade costuma admitir é já em si afirmação de heterogeneidade. É certo que o aparente é só admitido com outro grau de realidade; mas é na distinção dos graus de realidade que está a refutação da unidade ou da identidade.[121]

Do ponto de vista gnosiológico, a realidade não pode, segundo o Autor, reduzir-se à identidade ou unidade, pois o fenómeno do conhecimento mais não é do que relação de diversos. Embora a metafísica possa procurar a unidade activa entre os diversos, contudo, a fenomenologia do conhecimento não a poderá pressupor. Delfim

---

[119] Ibid., p. 230.
[120] Ibid., pp. 231-232.
[121] Ibid., p. 232.

recusa a visão monística da realidade, excluindo, assim, o conhecimento como identidade ou como redução do múltiplo à unidade e, ao mesmo tempo, afirma que as categorias do conhecimento adequadas para cada um dos múltiplos não podem ser alargadas a um outro destes diversos porque estes, no problema do conhecimento, não podem, evidentemente, ser idênticos.

De forma a melhor clarificar o seu pensamento relativamente ao «método» filosófico, Delfim elogia Hegel, afirmando que, no filósofo alemão, se privilegia o interesse do contacto directo com o pensamento, sem a intervenção mediadora e limitadora dos métodos específicos das ciências que são adequados, apenas, a determinadas regiões da realidade e, consequentemente, inadequados ao saber não restritivo da filosofia:

Em Hegel afirma-se, pela primeira vez, depois da Idade Média, o interesse de contacto directo com o pensamento sem a mediação, e consequente limitação, do método de qualquer ciência, útil talvez e talvez adequado a determinada região da realidade mas, por isso mesmo, radicalmente inadequado a um saber sem premissas, sem pressuposições, como pretende ser a filosofia. Por isto a reacção contra Hegel foi a mais violenta que até hoje sentiu um pensador (...), porque o homem perdera a capacidade, ou pelo menos a desvalorizara, de pensar não-cientificamente, isto é, sem o apoio útil em todos os momentos dum método (...).[122]

Segundo o Autor, enquanto no domínio da ciência é possível encontrar um método e um objecto perfeitamente delimitados, já na filosofia tal particularização não pode ser feita. Por outro lado, contrariamente ao que é possível verificar na ciência, no âmbito do saber filosófico não pode falar-se de progresso científico, tal como se mostra na passagem seguinte:

---

[122] Ibid., p. 238.

Fazer progredir a ciência é uma expressão de sentido compreensível; fazer progredir a filosofia não tem sentido nenhum. (...) A filosofia não progride, está em relação aos seus problemas como sempre esteve. (...) Um problema autêntico não se põe dentro de esquemas que, pela aplicação de certos métodos, nos darão automàticamente uma solução. (...) O verdadeiro problema tem raízes no incondicionado e a filosofia compreendê-lo-á tanto melhor quanto mais incondicionada for a região de reflexão donde partir; o contrário deverá ser dito para a ciência, cuja actividade consiste em condicionar preliminarmente as regiões particulares da experiência a que todo o saber se deverá referir unìvocamente.[123]

Decorrente das teses anteriores, o Autor afirma que enquanto a ciência procura «soluções», mesmo que transitórias ou momentâneas, a filosofia deve preocupar-se, pelo contrário, com a busca de «posições», o que o leva a subscrever que

a filosofia é subjectividade em relação à objectividade da ciência, mas isto seria uma conclusão imprópria. A ciência procura soluções que podem ter, como se sabe, um profundo carácter de subjectividade; a filosofia procura posições que podem ter um profundo carácter de objectividade. (...) Se alguma vez também a esta lhe interessou a solução, no sentido da ciência, foi isso produto do esquecimento de si mesma e da surpresa admirativa ante o prestígio prático e utilitário da ciência. Mas a filosofia, quando procura soluções, deixa eo ipso de ser filosofia, e muito mais ainda quando as julga ter encontrado.[124]

Deste modo e passando já para o segundo ponto de abordagem desta obra, é convicção de Delfim que, «O primeiro e principal interesse da filosofia é, pois, a constatação das aporias, das perplexidades do pensamento em frente da realidade ou em frente de si mesmo.»[125]

---

[123] Ibid., pp. 239-240.
[124] Ibid., p. 241.
[125] Ibid., p. 243.

Partindo desta posição, acaba por reconhecer a inadequação entre o pensamento e a própria realidade: «No real nada há de contraditório entre si; contraditórias podem ser as imagens ou as representações da realidade entre si.»[126]

De acordo com esta concepção, estabelece uma diferenciação entre o pensamento e o conhecimento, acabando por valorizar o primeiro relativamente a este último:

O pensamento pode ser, além doutras, uma função de generalização; porém, o conhecimento nunca é generalização. Conhecer um objecto é corrigir e limitar uma generalização. Isto quer dizer que pensar e conhecer não significam o mesmo, e que pensar nem sempre é meio de conhecimento. (...) As possibilidades do pensamento são mais vastas do que as possibilidades de conhecimento, embora aquele seja destituído do valor de garantia que este nos fornece.[127]

Nesta obra de carácter filosófico aparece uma pequena passagem alusiva à pedagogia, na qual Delfim aplica essa valorização do pensamento face ao conhecimento e que, de certo modo, permite antever uma das suas posições como pedagogo. Assim, referindo-se à pedagogia actual, assinala que esta «sabe que é muito mais importante criar e desenvolver uma certa forma de pensamento do que transmitir o tipo de conhecimento que lhe é correspondente.»[128]

Relativamente ao problema da não adequação entre o pensamento e a realidade, Delfim questiona se ela será radical ou apenas resultado de um insuficiente posicionamento do pensamento perante a realidade. A seu ver, a maioria das aporias resultam da abusiva projecção de modos de conhecimento que, apesar de válidos em alguns planos da realidade, se apresentam inadequados para o conhecimento de planos diversos. Como consequência e seguindo, de

---

126 Id., ibid.
127 Delfim Santos, «Da Filosofia», op. cit., vol.1, p. 247.
128 Id., ibid.

certa forma, os traços do pensamento de Hartmann e de Leonardo Coimbra, Delfim elabora uma crítica ao cousismo ou ontologismo:

Um critério metodológico vale pela sua eficiência de compreensão e não pela sua correspondência com a realidade, e isto significa que aquilo que pode ser lògicamente distinguido nem por isso necessita ser ontològicamente distinto. Esta transposição atrevida e insensível do lógico no real tem sido considerada como característica da mentalidade ontológica ou do "cousismo", como entre nós lhe chamou Leonardo Coimbra: (...) Cousismo ou ontologismo é o nome dum vício que consiste na projecção ilegítima do ontológico sobre o lógico (...).[129]

Defende, assim, que a filosofia deve ter como finalidade a crítica dos princípios de conhecimento próprios a cada região da realidade e, simultaneamente, a formulação de uma teoria das categorias, de forma a permitir uma maior adequação do pensamento à realidade. Com efeito, a filosofia ao apresentar-se «como conhecimento dos "primeiros princípios", é fundamentalmente a ciência das categorias ou dos princípios de conhecimento próprios a cada sector da realidade»[130] e o caminho que deve ser seguido pelo filósofo «é tentar a determinação ontológica da realidade e, a seguir, assegurar a cada uma das suas regiões o tipo de conhecimento essencial que a pode penetrar.»[131]

Relativamente ao terceiro e último ponto, mais uma vez é possível encontrar, nesta obra, a influência exercida pelo pensamento Heideggeriano em Delfim, patente na sua preocupação em torno do problema da existência. Como anteriormente se referiu, o pensador português distingue, com efeito, dois tipos de conhecimento - - essencial e existencial -, entendendo que o primeiro é o conhecimento do «ser» das coisas, enquanto o segundo é o conhecimento do «sendo». Embora diversos, considera-os simultâneos,

---

129 Delfim Santos, «Da Filosofia», op. cit., vol.1, p. 262.
130 Ibid., p. 248.
131 Ibid., pp. 265-266.

quer o «ser», quer o «sendo», mas a sua preocupação com a existência centra-se no «sendo», aspecto que o conduzirá à procura da compreensão do homem situado ou, melhor, em situação:

O homem não é apenas espírito e não é apenas natureza; não é só criação e não é apenas repetição. O homem é o mundo que ele traz, o mundo que ele revela. E por esta razão o homem só se deixa conhecer em relação com o seu próprio mundo, em "situações".[132]

Para Delfim, no entanto, existir significa coexistir, pois a compreensão do estar-no-mundo do homem, a compreensão do homem situado, a compreensão da sua existência, só poderá concretizar-se através da compreensão da coexistência. Neste contexto, escreve:

existência é coexistência. Não é possível a existência do espírito sem a existência de "espíritos", porque aqui a esfera própria é a da compreensão e o desenvolvimento do espírito é favorecido pela excitação de ordem espiritual que lhe é transmitida pelos outros espíritos e que, em sociedade, encontra a sua expressão na transmissão de valores. A vida do espírito é "comunicação". Um espírito solitário é inconcebível.[133]

---

[132] Ibid., p. 246.
[133] Ibid., pp. 255-256.

III.7. «CONHECIMENTO E REALIDADE» - INTRODUÇÃO A UMA TEORIA DO CONHECIMENTO "COM METAFÍSICA"

Apresentado na Universidade de Coimbra como dissertação de doutoramento do Autor, em 1940, este escrito pretende ser, tal como Delfim refere na nota preliminar, apenas uma introdução a uma teoria do conhecimento marcado, sem dúvida, pelas teses dos ilustres representantes do pensamento alemão contemporâneo - Hartmann e Heidegger, relativamente às quais, no entanto, Delfim reconhece nem sempre se identificar.

Ao reconhecer que a teoria do conhecimento sofreu com o neokantismo uma elaboração que a tornou antimetafísica e positivista, o Autor defende a necessidade de repensar as suas principais noções e investigar se, na realidade, é possível uma teoria do conhecimento «sem metafísica», tese que rejeita terminantemente, tal como ilustram as seguintes palavras:

O suporte teórico que demonstrava a não-existência de metafísica nas teorias dos últimos decénios parece ser, afinal, tão "metafísico" como os suportes teóricos daqueloutras teorias conhecidas e acusadas na história como tais. Pois, para citarmos um exemplo, o materialismo é tão metafísico como o espiritualismo, porque não é o "conteúdo" da região fundamental da realidade donde parte a especulação que dá a esta tonalidade metafísica, mas a extensão que daí faz a teoria. Metafísico é, neste sentido, um certo tipo de pensamento de que usa tanto e espiritualismo como o materialismo e, algumas vezes, mais este do que aquele.[134]

---

[134] Delfim Santos, «Conhecimento e Realidade», op. cit., vol.1, p. 277.

Logo no início da obra, Delfim reconhece a dificuldade de correspondência entre alguns termos da língua portuguesa e da língua alemã, o que sucede, por exemplo, relativamente ao termo «realidade», pois falta nas línguas derivadas do latim o correspondente ao termo alemão «Wirklichkeit», o que dificulta a compreensão de alguns aspectos da filosofia alemã contemporânea, na medida em que na língua portuguesa não é possível exprimir a distinção entre «Wirklichkeit» e «Realität».

No sentido de minorar esta dificuldade, procura estabelecer uma distinção entre realidade e real, tal como é possível fazer na língua alemã e, assim, acaba por considerar que

quando (...) nos referimos a "realidade" pensamos o "ser real" e o "ser ideal", isto é, damos-lhe o sentido de wirklichkeit. Sempre que nos referimos a "real", em forma de substantivo, pensamos apenas uma parte da realidade, isto é, emprestamos-lhe o sentido de Realität. Quando, pois, "realidade" e "real" aparecerem no presente estudo, o primeiro termo compreende o "ser real" e o "ser ideal", e o segundo tem o sentido restrito duma parte da realidade apenas - o "ser real". Desta maneira, nem tudo que possui realidade é real, e o real não é toda a realidade.[135]

Ao abordar o problema do conhecimento surge, em Delfim, a necessidade de retomar a diferenciação entre filosofia e ciência, o que o leva a afirmar que a filosofia deve ser transcendental, ou seja, transobjectiva, enquanto a ciência deve ser objectiva, no sentido em que o seu mundo é o mundo dos objectos. De facto, para o Autor, «Ciência é sempre objectiva, filosofia é sempre transcendental.»[136] Assim, ao contrário da ciência, a especulação filosófica preocupar-se-á, essencialmente, «com os princípios *a priori* informadores do

[135] Ibid., p. 280.
[136] Ibid., p. 283.

conhecimento na sua relação possível com os objectos da experiência.»[137]

Aquilo que interessa à filosofia não é, no entender de Delfim, conhecer o que previamente de determinou cognoscível mas aquilo que, anteriormente a qualquer determinação, "aparece", isto é, o ser enquanto ser.

Associada ao problema do conhecimento surge a questão da explicação, termos que Delfim diferencia, considerando que explicar não é conhecer. De facto, muitas vezes justifica-se o conhecimento através da explicação de fenómenos particulares e da sua «ilegítima» transposição para o plano do geral o que, na sua perspectiva, constitui um perigo, pois tal como refere, pode dizer-se que

para certas condições de experiência, pode apenas interessar o conhecimento parcial da realidade, mas o que é absolutamente ilegítimo é a transposição do critério parcial da experiência em critério total, e a consideração dos resultados particulares como referentes ao todo. É este o perigo do interesse de explicabilidade que domina o homem, quando este o supõe "conhecimento".[138]

Na realidade, para Delfim, é possível explicar bem o que não se conhece, tal como é possível verificar através da história das teorias científicas mas, por vezes, o conhecimento das coisas torna-se um sério obstáculo à sua explicação. E, de certo modo, conhecer um fenómeno é impedir a possibilidade de explicação de algo que, sem esse conhecimento, seria explicável.

Para melhor ilustrar este seu pensamento, o Autor exemplifica:

A afirmação de ignorância consciente do filósofo não é desejo de paradoxo ou ostentação de modéstia, mas antes expressão dum sentimento que lhe impede uma fácil generalização ou um passo mais numa indução que o seu"saber" lhe permitiria fàcilmente.[139]

---

137 Id., ibid.
138 Delfim Santos, «Conhecimento e Realidade», op. cit., vol.1, p. 284.
139 Ibid., pp. 284-285.

Assim se entenderá melhor como, sob o ponto de vista científico, a explicação «é tanto mais satisfatória quanto mais vasta for, isto é, quanto mais geral e, portanto, mais se afastar do caso particular considerado»,[140] e à filosofia caberá «considerar os problemas tais como eles são e sem a deformação das teorias explicativas.»[141]

Neste momento da sua meditação, Delfim distingue entre explicação e descrição, valorizando esta última, pois ela procura no particular os aspectos que o tornam único, individual e irrepetível:

A explicação universaliza; a descrição individualiza. A explicação pretende atingir um universal, ou um princípio, capaz de subsumir todos os casos particulares; a descrição, ao contrário, procura no caso particular os elementos que o tornam único e individual.[142]

Na verdade, para Delfim, não é correcta a afirmação segundo a qual só conhecemos uma coisa quando a podemos explicar. Por essa razão, remete para a história das teorias científicas, apontando, como exemplo, Bachelard, para quem o conhecimento geral ou explicativo surge como «obstáculo epistemológico» ao próprio conhecimento científico.

Na sua perspectiva, não é possível elaborar uma teoria do conhecimento em geral, recorrendo ao indutivismo, por este se apresentar como demasiado explicativo, nem ao dedutivismo, por considerá-lo excessivamente discriminativo. Ao assinalar que «não é possível identificar conhecimento total dum aspecto do objecto com conhecimento do objecto total»,[143] Delfim parte desta distinção para a referência à tipologia do conhecimento elaborada por Spencer que considera como primeiro tipo o conhecimento científico e, como segundo, o conhecimento filosófico. De facto,

---

[140] Ibid., p. 287.
[141] Id., ibid.
[142] Delfim Santos, «Conhecimento e Realidade», op. cit., vol.1, pp. 287-288.
[143] Ibid., p. 292.

O primeiro, parte do interesse exclusivo do conhecimento dum dos aspectos da realidade, prèviamente determinado; o segundo, não manifesta preferência por nenhum dos aspectos. O primeiro pode partir metodològicamente da redução do desconhecido ao conhecido (...). O segundo tipo de conhecimento nem parte dum conhecido prévio, nem dum geral de que o objecto seria espécie, nem da visão atomista da sua estrutura. A sua "visão" conserva permanentemente um certo e determinado nível epistemológico, ou experiencial, não oscilante entre os limites afastados de leis demasiado abstractas e de comportamentos concretos e contingentes. O seu interesse mais importante consiste na determinação e manutenção daquilo a que poderemos chamar a "dimensão existencial" a que objecto pertencerá, enquanto tema de estudo.[144]

Segundo o Autor, a realidade manifesta-se sob diferentes formas de existência e nem tudo quanto é real «existe» no mesmo grau. E aqui, surge o problema central deste seu escrito, isto é, a questão relativa ao modo como se processa o conhecimento e a identificação das formas de apreensão da realidade por parte dos sujeitos, quer as possuam, quer não. A este propósito, escreve:

A diversidade de expressão radica na maior ou menor adequação com as categorias próprias, e não idênticas, de cada observador. A realidade, nas suas formas objectivas, é idêntica a si mesmo, mas deste postulado não pode deduzir-se que ela será idêntica para todos. O problema das "formas de existência" da realidade e das suas "manifestações" é diferente do problema da sua estrutura, com que tantas vezes se confunde. A realidade "manifesta-se", e, para a sua compreensão, pode o sujeito ter ou não formas de apreensão "adequadas".[145]

O problema da realidade deve, assim, ser entendido à luz da temática das regiões da realidade pois, tal como assinala Maria de Lourdes Sirgado Ganho,

---

[144] Id., ibid.

[145] Delfim Santos, «Conhecimento e Realidade», op. cit., vol.1, p. 296.

esta problemática implica directamente o problema do conhecimento, de tal modo que a cada região da realidade deverá corresponder um princípio de conhecimento, pelo que, o verdadeiro conhecimento é sempre conhecimento categorial e a cada região da realidade deve corresponder uma ou mais categorias, mas só aquelas que se adequam, efectivamente a essa região do real.[146]

Desta forma, o conhecimento - e o seu progresso - consiste, também, no estabelecimento de relações entre o objectivo e o transobjectivo, posição claramente assumida por Delfim ao defender que

A determinação das relações entre o objectivo e o transobjectivo é fundamental para o progresso do conhecimento. De certo modo, pode dizer-se que o real, antes de ser objecto, é sempre "transobjecto" para o sujeito. O conhecimento consiste na operação progressiva de objectivação do transobjectivo.[147]

O progresso do conhecimento não é possível, no entanto, sem o recurso à hipótese, entendida não no sentido que lhe dá a ciência moderna mas sim no âmbito platónico, tal como o Autor tem ocasião de mostrar:

Na teoria do conhecimento, tem muito mais importância o "momento hipotético" do que o saber já adquirido, porque sem a passagem do transobjectivo para o objectivo- o momento hipotético, no sentido de Platão-, não seria possível ultrapassar o abismo entre a esfera imanente da consciência e a esfera transcendente da realidade. Cabe, pois, à hipótese, entendida no sentido platónico e não no sentido da ciência moderna, uma alta função no conhecimento.[148]

---

146 Maria de Lourdes Sirgado Ganho, «O Pensamento de Delfim Santos. I -A Lição dos Textos», *Itinerarium*, nº 35, p. 57.

147 Delfim Santos, «Conhecimento e Realidade», op. cit., vol.1, p. 320.

148 Ibid., pp. 320-321.

O «momento hipotético» ou «hipótese», de grande importância para a teoria do conhecimento e ao qual Platão chamou «saber-do--não-saber», apresenta-o Delfim do seguinte modo: «Se nada sabemos sobre aquilo que pretendemos saber, o saber será impossível; e, se já sabemos, nada mais precisaremos de saber.»[149]

Mais adiante, ao referir a importância da experimentação para se atingir conhecimento, salienta que ela surge como correcção ao conhecimento puramente sensorial e, por outro lado, como correcção ao conhecimento predominantemente racional, constituindo, deste modo, uma garantia contra as ilusões dos sentidos e, também, contra o erro do juízo. Sobre este ponto escreve Delfim:

"Experiência" é o processo de conhecimento em que, pelo menos teòricamente, foram banidos a ilusão e o erro. (...) Não é possível conhecimento sem o uso dos sentidos e sem a formulação de juízo. O que o critério experimental trouxe de novo foi a teoria de que conhecimento científico é a busca do ponto de equilíbrio entre a "receptividade sensorial" e a "espontaneidade racional" (...).[150]

Apesar de surgir como um método para se atingir conhecimento, a experiência não é, na perspectiva do Autor, «critério universal de verdade», podendo, no entanto, «servir como critério de verdade sòmente em dada região da realidade, mas não em toda a sua extensão.»[151] E, mais adiante, salienta ainda que «uma teoria do conhecimento terá de partir do caso geral que lhe oferece a "realidade", e não do caso particular que lhe oferece uma parte dessa mesma realidade.»[152]

---

149 Ibid., p. 320.
150 Ibid., p. 326.
151 Ibid., p. 327.
152 Ibid., p. 330.

A questão do acesso ao conhecimento levanta um outro problema: a adequação ou não adequação do método à investigação da realidade, nomeadamente no tipo de conhecimento científico, que o Autor assume do seguinte modo:

A dificuldade das teorias do conhecimento, que se apoiam nos suportes clássicos do idealismo e do realismo, consiste sempre na hipótese da existência dum método único e perfeitamente adequado ao seu objecto. (...)
As coisas são, talvez, de outro modo no problema do conhecimento. O método não descobre novos factos, pode registá-los, e a consciência do método só interessa predominantemente na repetição da mesma série de experiências. É a descoberta de novos factos que obriga a descobrir novos métodos que os atinjam na repetição. Sempre que a ciência atingiu a consciência do seu método, atingiu também o período de estabilização (...).[153]

Segundo Delfim, não são os métodos que descobrem factos novos mas a descoberta de factos novos é que obriga ao aparecimento de novos métodos. Considera, assim, que cada método transporta em si virtudes e limitações representadas pela possibilidade que apresentam de compreensão dos factos pois, para além deles, nada mais consegue descobrir. Desta forma, o método apresenta-se como um critério através do qual a realidade se mostra dividida em duas categorias: aquela a que o método se aplica adequadamente, e uma outra, a que o método pretende aplicar-se sem adequação. Neste sentido, esclarece:

O valor máximo para que todo o conhecimento aspira é a "adequação", e nisto reside o seu valor absoluto. O progresso do conhecimento, a conquista do chamado absoluto, é o progresso da adequação, seja ela conseguida por via representativa ou por via simbólica. Conhecer é sempre adequar uma representação a um facto, ou um símbolo a um objecto.[154]

---

[153] Ibid., p. 341.
[154] Ibid., p. 346.

Num outro escrito datado de 1940, intitulado «Sistema e Método», Delfim refere a relação entre método e filosofia, considerando que esta é «antimetodologismo»:

Relativistas são quase todas as formas que nos legou a filosofia moderna com a acentuação do valor fundamental do método. E quando, conscientes disto, os filósofos de certas épocas atacaram o metodologismo, fizeram-no para apresentar um novo método. Porém, a filosofia é antimedologismo.[155]

Ao tentar elaborar uma teorização do conhecimento e elucidar acerca dos processos a ele conducentes, quer se trate de conhecimento científico, quer filosófico, o Autor acaba por assinalar que o conhecimento depende da natureza do objecto e da sua possibilidade de «objecção». Com efeito, segundo Delfim, não existe sujeito sem objecto porque a actividade do primeiro consiste na determinação de objectos, assim como também não existe objecto sem sujeito porque o objecto é um resultado da própria actividade do sujeito. É deste modo que se manifesta a mutualidade existencial entre o sujeito e o objecto - a sua existência é sempre correlativa. A objecção aparece, ao Autor, como momento importante no acto de conhecimento, que a ela se refere da seguinte forma:

Objecção é uma função espontânea do pensamento e significa: acto de tornar objecto qualquer manifestação da realidade. (...) Não é correcta a afirmação de que o mundo é constituído por "objectos" e "relações de objectos". O objecto é já um estádio do acto de conhecimento e, como tal, não existe independente e per se.[156]

---

155 Delfim Santos, «Sistema e Método», op. cit., vol.1, p. 354.
156 Delfim Santos, «Conhecimento e Realidade», op. cit., vol.1, p. 315.

Na parte final deste seu trabalho, Delfim opta pelo desprezo dos «máximos», isto é, recusa uma maximização de princípios de conhecimento que nada garantem, e estabelece alguns «mínimos» de garantia, definindo, assim, o mínimo gnosiológico, o mínimo ontológico e o mínimo metafísico.

O mínimo gnosiológico estabelece que o conhecimento é uma relação de heterogéneos e de diversos na qual e sempre um deles é consciência; no mínimo ontológico pode pôr-se em dúvida a existência de todos os ingredientes admitidos no fenómeno do conhecimento, à excepção da consciência, cuja existência é irrefutável; por último, no mínimo metafísico é possível encontrar, além da diversidade, um sentido de dependência mediata e imediata de relação com outros ingredientes do universo e, nesse sentido, a consciência, não possuindo existência em si, exige suportes de existência sendo o seu suporte imediato a vida que, por sua vez, tem como suporte imediato a matéria.

O mínimo gnosiológico constitui, para o Autor, o mínimo fundamental de que dependem todos os outros e, embora ordenados separadamente, surgem como profundamente implicados e compresentes, tal como procura elucidar na seguinte passagem:

O ponto de partida terá, pois, de ser gnosiológico, pois é o único imediato. Os outros pertencem ao quase-imediato.
A situação natural do homem é sempre gnosiológica. Antes de poder concluir a existência da sua consciência, terá de realizar um esforço de conhecimento; antes de compreender a relação entre a sua consciência e a realidade, terá igualmente de realizar um esforço de conhecimento. O mínimo ontológico e o mínimo metafísico são posteriores ao mínimo gnosiológico.[157]

Partindo desta perspectiva, Delfim conclui este seu escrito, afirmando que a distinção estabelecida entre os mínimos referidos

---

[157] Ibid., p. 351.

estabeleceu uma outra relação nova no complexo citado. Trata-se dum "mínimo axiológico", que é uma função imediata do mínimo gnosiológico, e nos permitirá o estabelecimento duma axiomática valorativa a que deverá referir-se todo o complexo cultural. É esta a base de redução (...) a que se limita a filosofia: gnosiologia, ontologia, metafísica e axiologia. E atingimos assim o limiar dum novo domínio - o problema do Valor.[158]

É neste cenário que o Autor defende o estabelecimento de uma relação de proximidade entre a teoria do conhecimento e a teoria dos valores, no mesmo sentido em que também António Quadros assume que,

sem uma teoria do conhecimento o filósofo não poderia aceder a uma teoria do ser e a uma filosofia da substância ou do espírito, mas é a axiologia, a teoria do valor ou dos valores, que confere uma direcção ou um método selectivo ao movimento mental do filósofo.[159]

---

[158] Id., ibid.
[159] António Quadros, op. cit., p. 25.

CAPÍTULO IV

TRAÇOS CARACTERIZADORES DO PENSAMENTO DELFINIANO APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A multiplicidade e a riqueza dos contactos desenvolvidos por Delfim no estrangeiro, através das suas deslocações à Áustria, Alemanha e Inglaterra, entre 1935 e 1937, e novamente à Alemanha, entre 1937 e 1942, permitem-lhe consolidar os seus pensamentos e elaborar três escritos de real importância de que se tentou, embora resumidamente, traçar alguns dos aspectos fundamentais.

A fecundidade do pensamento delfiniano continua, no entanto, a desenhar-se no período do pós-guerra,[160] apresentando-se, o Autor, como uma figura sempre desejosa de intervir de modo activo, intencional e consciente na vida pública nacional e também internacional da época, nos seus múltiplos vectores, nomeadamente, filosófico, técnico-científico, político-cultural e pedagógico, procurando, em cada um deles, desenvolver, por um lado, aspectos já anteriormente delineados e, por outro, apresentar numa linha de inovação que o caracteriza, novas tendências de pensamento e enquadramento dos problemas.

Acerca desses vectores tecem-se, seguidamente, algumas considerações que permitem melhor compreender o seu pensamento crítico a seguir ao conflito mundial vivido entre 1939 e 1945.

---

[160] A par da brilhante carreira universitária que inicia após o seu regresso a Portugal, o Autor participa em inúmeros eventos, quer no país quer no estrangeiro, nomeadamente colóquios e congressos, onde apresenta algumas comunicações, colaborando, de igual modo, em alguns periódicos. É de assinalar a sua actividade no *Diário Popular*, entre 1943 e 1957, a publicação de alguns artigos no *Diário do Norte*, em 1951, e também a sua participação na revista mexicana *Luminar*, entre 1938 e 1943.

IV.1. O INTERESSE PELA FILOSOFIA EXISTENCIAL

A defesa da necessidade de determinação de um esquema categorial possibilitador do estudo das diferentes regiões da realidade constitui, no plano filosófico, um dos aspectos mais marcantes do pensamento delfiniano, encontrando-se já presente em alguns escritos datados de 1943, nomeadamente, em «Ideário Contemporâneo»:

Referindo-nos a domínios da realidade, pretendemos com esta expressão plural afirmar que não é possível, com propriedade, considerar a realidade como unitária e homogénea. Ou de outra maneira: a realidade é una na conjunção de aspectos diversos sem ser necessário identificar (como sucede com todos os monismos) cada um desses aspectos ontològicamente com qualquer ou com todos os outros. (...)
O pluralismo ontológico tem como consequência directa o sentido categorial do conhecimento, e, por outro lado, o problema das categorias (...) é já em si a afirmação do carácter regional da realidade.[161]

A mesma preocupação aparece em «Novos Aspectos da Filosofia», escrito em que Delfim afirma existir

um duplo problema que ocupa o primeiro plano da especulação filosófica e nos parece ser de importância central e de consequências fundamentais: o problema das regiões da realidade e o problema das categorias, com ele conexo.[162]

---

[161] Delfim Santos, «Ideário Contemporâneo», op. cit., vol.1, pp. 387-390.
[162] Delfim Santos, «Novos Aspectos da Filosofia», op. cit., vol.1, p. 397.

Segundo o Autor, o aspecto categorial do conhecimento tem sido posto de lado pelo pensamento ocidental que, ou admite como fundamental um dos estratos da realidade, subordinando toda a especulação a uma visão unitária fundamentada nesse estrato ou, partindo da visão teórica admitida como unitária, procura na realidade o seu correspondente ontológico, necessariamente também unitário, atitude que aparece exemplificada na seguinte afirmação:

O espaço e o tempo foram considerados ao longo da história como elementos categoriais bastantes para o conhecimento da realidade. Realidade era existente no espaço e no tempo. Todos os critérios determinativos do real partiam de considerações que implicavam, directamente, a noção de espaço. E como espaço é mensurável, daí a conclusão fácil de que a realidade era o mensurável. Mas a instabilidade dos padrões de medida era, só por si, motivo suficiente para levar à conclusão de que o espaço está sujeito ao tempo e ao que nele se revela: ao devir, à transformação e à diferenciação. (...)
Recentemente, a simetria do espaço e do tempo foi estabelecida teòricamente. Já não era o espaço e já não era o tempo que importava considerar separadamente, mas sim a categoria mista do espaço-tempo. (...) Mais uma vez se invalidaram ou refutaram as considerações que podiam levar à admissão teórica das regiões da realidade.[163]

A sua preocupação relativamente ao aspecto categorial do conhecimento reaparece, dez anos depois, no artigo «Humanismo em Pascal» mas, desta vez, revestindo um cariz humanista:

Não há método, há métodos - diz-nos Pascal. O homem é diferente do que pretende fazer crer o idealismo mecanicista de Descartes, porque a filosofia confundira ordenação com sistematismo unitário, e este sempre como tentativa de redução à unidade do que é plural.[164]

---

[163] Ibid., pp. 398-399.
[164] Delfim Santos, «Humanismo em Pascal», op. cit., vol.2, pp. 192-193.

Partindo do confronto entre Descartes e Pascal, Delfim reconhece a inegável actualidade da orientação antropológica do pensamento deste último. Na realidade, enquanto Descartes pretende fundamentar todos os conhecimentos numa base segura, universal e indubitável, em que a razão é a base de toda a certeza e onde um só método, desde que bem aplicado, é suficiente para se possuir a verdade, em Pascal, pelo contrário, o homem não é só razão, não existindo apenas um método mas sim métodos e a verdade não está na busca de unidade mas na ordenação da diversidade. Neste sentido, Delfim refere que «Pascal reage e surge como pluralista convicto ante o unitarismo reinante, que teorizava um método como capaz de conhecimento de toda a diversidade estrutural»,[165] mostrando, assim, a sua simpatia e respeito pelo pensador francês do século XVII, cuja elaboração teórica considera manter-se perfeitamente actual no nosso tempo.

De certo modo, é a partir da admissão de diferentes regiões da realidade e de uma multiplicidade metodológica necessária para a sua compreensão que Delfim elabora e desenvolve o seu pensamento filosófico.

O problema existencial e a preocupação com a existência constituem marcas fundamentais da filosofia delfiniana o que leva a que o centro de reflexão do Autor se construa em torno da problemática antropológica, ao mesmo tempo que possibilita ao seu pensamento apresentar-se com uma dimensão metafísica.

A esta tendência não são alheios os inúmeros acontecimentos verificados na primeira metade do nosso século, nomeadamente a ocorrência de duas guerras mundiais, a que já se aludiu no presente trabalho. Neste âmbito, reconhece Delfim:

---

[165] Ibid., p. 193.

A nova bandeira a que a Europa presta culto no domínio da filosofia é o chamado existencialismo. Como toda a filosofia, este sistema traz implícito uma nova concepção do mundo, da vida, da política, da ética e da arte. (...) Do mesmo modo que o século passado se orientou sob o signo do positivismo, o nosso se orientará sob o signo do existencialismo.[166]

O interesse do Autor pela filosofia existencial já fora evidenciado em escritos que elaborou durante a sua permanência no estrangeiro mas, após o seu regresso a Portugal, não se cansa de divulgar insistentemente os autores mais representativos dessa corrente do pensamento filosófico contemporâneo que influenciaram, sem dúvida, o seu pensamento. Destacam-se, neste contexto, as figuras de Hartmann, Heidegger e Jaspers, mas Delfim não esquece de referir, igualmente, o caso notável de um filósofo português que muito estima- - Leonardo Coimbra.

Na tentativa de justificar o aparecimento da filosofia existencial, refere o seguinte:

A dualização abstractiva, momento permanente em recorrência na história da filosofia, com as artificiais oposições do mundo e do homem, do corpo e da alma, da matéria e do espírito, do ideal e do real, da essência e da existência, da potência e do acto, etc., e a neutralização inevitável do segundo pelo primeiro termo destas oposições, isto é, pela valorização do que é susceptível de ser tratado por métodos de planificação lógica, (...) teve as consequências que, neste momento, não é preciso inventariar (...). Contrariando-as surgiu a filosofia existêncial (...).[167]

E, no seguimento desta exposição, continua Delfim:

o existencialismo não é uma filosofia do tipo "coerente" dos sistemas tradicionais, e nunca o poderá ser, porque é no domínio do alógico, em funda

---

166 Delfim Santos, «Talvez ...», op. cit., vol.1, pp. 458-459.

167 Delfim Santos, «Prefácio à Tradução dum Livro de Régis Jolivet», op. cit., vol.2, p. 169.

cifra de mistério, mediante a angústia, o desespero, a preocupação, a morte, a náusea, a liberdade, o fracasso, o absurdo, a esperança, que pretende descobrir o fundamento da autenticidade.[168]

Em «Moda», escrito datado de 1946, o Autor alerta para a necessidade de compreender o que significa «existência» na filosofia existencial, pois considera que

falar de existencialismo sem saber o que é a filosofia existencial, e nesta o que significa o conceito de existência, é simplesmente contribuir para a confusão da actividade de pensamento que, para se afirmar, a todo o momento exige clarificação e fundamentação: a filosofia.[169]

Assim, Delfim procura clarificar o próprio conceito de filosofia existencial, afirmando:

O existencialismo actual é mais um momento digno de registo na compreensão do homem tentada pelo próprio homem, e o que nele vale não é só o que afirma, mas sobretudo a forma de pensamento que põe em jogo e permite situar o homem em nova posição perante si e o mundo. (...) Pode dizer-se que o existencialismo (sobretudo em Heidegger) admite como programa na compreensão do homem: "O homem como medida do próprio homem." (...) O existencialismo é, em primeiro lugar, a invalidação consciente da extrapolação que "antropomorfiza o universo" e da sua oposta tendência de "universalização do homem". Nem o universo é antropomórfico nem o homem é universal. (...) Pode pois afirmar-se que o existencialismo, no sentido antropológico da sua investigação, tem como programa "o homem como fim do próprio homem" (...). A filosofia existencial é uma filosofia transcendental - (...) - pretende, antes de tudo, estudar as formas pelas quais o transcendente determina a existência do homem enquanto está no mundo. (...) O existencialismo procura estudar o homem enquanto na Terra é determinado pelo transcendente. (...) Não é o homem fugindo da Terra em busca do que ele

---

[168] Ibid., p. 170.
[169] Delfim Santos, «Moda», op. cit., vol.1, pp. 455-456.

determina como transcendente, mas sim o homem determinado na sua vida terrena pela transcendência, que constitui o tema central do existencialismo.[170]

Tendo como base o pensamento Heideggeriano, o Autor entende a transcendência como a estrutura fundamental da subjectividade, constituindo a intencionalidade dos fenómenos psíquicos um sinal de transcendência. Assim, esta é que fundamenta a diferença entre o «ser» e o «sendo», e dá ao problema da verdade o duplo sentido de verdade ontológica (a que a ciência procura) e verdade ôntica (a que a metafísica busca), sentidos que foram confundidos na filosofia tradicional. A distinção entre «ser» e »sendo» indica os termos entre os quais a transcendência se realiza como condicionante da existência humana.

O homem e o seu mundo são inseparáveis e a «situação» é a expressão da ligação íntima entre o homem e o seu mundo. Para melhor o ilustrar, escreve:

Toda a acção humana deve partir da compreensão da "situação" de cada personalidade: a pedagogia, a política, a ética, e a religião. (...) As situações criam no homem formas de pensamento de que ele se não poderá libertar e que condicionam a forma de vida que cada homem revela e que lhe dá possibilidades e limitações diferentes ou capacidades de compreensão e reacção ante as situações que o seu "estar-no -mundo" encontra.[171]

No entender de Delfim, enquanto a filosofia tradicional separava o que, na realidade, é inseparável, na filosofia contemporânea o ponto de partida engloba o homem no mundo, o que impede o especular apenas sobre um dos termos, homem ou mundo, pois não há homem sem mundo nem mundo sem homem.

---

170 Delfim Santos, «Temática Existencial», op. cit., vol.2, pp. 80-81.
171 Delfim Santos, «A Nova Problemática Filosófica», op. cit., vol.1, p. 362.

Em «Sentido Existencial da Angústia», lição elaborada em 1952 a convite do professor Barahona Fernandes, Delfim tem a oportunidade de afirmar:

O estar-no-mundo, mundo não como dado prévio e constituído mas criação humana - de outro modo seria meio, Umwelt e não Welt -, é situação privilegiada do homem enquanto existe. O estar-no-mundo implica correlação com as coisas, com os outros e consigo próprio como agente de descobrimento e de esclarecimento do que se é.[172]

Surge, aqui, a questão central do próprio existencialismo, isto é, o problema da liberdade do homem como criador de si próprio e do seu mundo, homem que opera uma contínua auto-(re)elaboração na procura de si mesmo:

"O homem é o criador de si mesmo e do seu mundo". Tal criação não é nunca definitiva (...). O homem é possibilidade de ser quem nunca chega a ser. Como existente, na sua contínua faina de se fazer, na realização do seu projecto de ser, não pode seguir uma via determinada e prèviamente fixada. O seu modo de ser é optativo, o seu arbítrio dualmente condicionado por uma liberdade que o condena à infirmeza, à insatisfação e até ao absurdo.[173]

A existência plena e autêntica é, segundo o Autor, aquela que surge não diluída mas expressa pela individualidade, como algo único e intransmissível; pelo contrário, a inautenticidade surgirá pela diluição do homem na massa, tornando-se «um como os outros», em alienação fácil e seguindo adesão obediente, sem revolta e acrítica.

Segundo Delfim, a existência pode ser determinada por vários factores: o estar-no-mundo; o modo de ser de cada existente e, por último, a noção de mundo no qual cada existente realmente existe. No

---

[172] Delfim Santos, «Sentido Existencial da Angústia», op. cit., vol.2, p. 156.
[173] Ibid., pp. 156-157.

entanto, a existência é também livre, tal como afirma numa conferência proferida em 1958 e publicada, postumamente, em *O Tempo e o Modo*: «O estar-no-mundo é condicionado pelo comportamento relativo ao mundo físico, mas a existência é incondicionada quanto a esses aspectos e é sempre expressão de liberdade.»[174]

Em certo sentido, pode afirmar-se que a filosofia existencial delfiniana é uma reflexão em torno de uma região da realidade - a região do espírito -, à qual corresponde uma categoria filosófica que é a Liberdade.

IV.2. A DEFESA DA CIÊNCIA COMO "PROPAIDÊUTICA"

Se, por um lado, Delfim Santos tem oportunidade de acompanhar de perto, no nosso século, o desenvolvimento de algumas ciências, quer ao nível dos seus princípios teóricos quer das suas aplicações práticas, por outro lado, não deixa de assumir uma atitude sempre atenta e crítica face às grandes questões da sua época.

Assim, tendo como base a relação interactiva entre ciência e filosofia, embora nelas distinga diferentes caminhos no que diz respeito ao(s) objecto(s), ao(s) método(s) e à questão do progresso, tal como já se aludiu neste trabalho, o Autor tece, igualmente, considerações acerca do desenvolvimento científico e dos problemas dele decorrentes.

Relativamente à (in)articulação entre filosofia e ciência, escreve em artigo datado de 1943:

---

[174] Delfim Santos, «Jaspers na Filosofia Contemporânea», op. cit., vol.2, p. 274.

A filosofia é regresso e não progresso, embora, certamente, este regresso condicione e desenvolva as possibilidades de progresso de outras actividades do pensamento. É o caso das relações entre a ciência e a filosofia. A ciência progride no encontro de novos resultados, mas os métodos que lho permitem são alargados e tornados fecundos com a aproximação das fontes originárias do logos, que o regresso filosófico permite. (...) Uma teoria tem sempre dois sentidos opostos: um regressivo, e buscando sempre bases mais profundas de fundamentação - o momento filosófico; e outro progressivo, que possibilita a sua generalização explicativa a novos factos - o momento científico. No momento regressivo há um patente sentido de transobjectividade, porque este se move na região dos princípios. No momento progressivo, e predominantemente científico, tudo se move na zona do puramente objectivo.[175]

Em 1946, Delfim publica, no *Diário Popular*, um artigo elogioso sobre P. W. Bridgman, professor de Harvard e Prémio Nobel da Física, onde manifesta o seu acordo relativamente às ideias do físico norte--americano, nomeadamente, a defesa da importância da atitude experiencial do investigador e a recusa de quaisquer princípios «a priori» que podem limitar a possibilidade de novas experiências, quando factos novos são sempre e ainda possíveis. Assim, o Autor rejeita a possibilidade da natureza poder ser representada por uma fórmula simples ou complexa de estrutura matemática, na medida em que as conceptualizações apenas possuem, tal como a ciência, um carácter operativo que não deve ser estável, alertando, igualmente, para o perigo de atribuir realidade àquilo que é apenas meio para a sua descoberta, isto é, supor que os conceitos significam algo que pertence à realidade, quando eles são apenas artifícios e meios operatórios para o conhecimento da natureza, mas que nada têm de idêntico com ela. Neste contexto, salienta Delfim:

---

[175] Delfim Santos, «Colóquio Inútil», op. cit., vol.1, pp. 375-376.

Os conceitos de que a ciência se serve são artifícios sem qualquer interesse de semelhança com a realidade. Não se pode fazer uma casa sem uma multidão de instrumentos absolutamente indispensáveis para a sua construção mas, uma vez a casa construída, nenhum desses instrumentos lá fica como pertencente à casa. O mesmo se pode dizer da concepção física do universo. As noções fundamentais que servem para a sua compreensão estrutural, como átomo, electrão, protão, onda, quantum, espaço, tempo, velocidade, causa, força, massa, energia, são os instrumentos indispensáveis que servem o físico na elaboração da sua ciência, mas que não pertencem à ciência como elementos reais constituintes da realidade, da mesma maneira que a pá, a picareta, a enxada, o balde, o martelo, a plaina, o prumo, etc. não ficam pertencendo ao edifício que auxiliaram a construir.[176]

Esta teoria operacionista da ciência permite afirmar que ela não visa descrever a realidade mas proceder à elaboração sistemática de um conjunto de conceitos aos quais não pode atribuir-se verdade mas apenas utilidade na descoberta das conexões que a natureza «esconde».

Idêntica atitude é visível, também, na física teórica contemporânea e resulta, segundo Delfim,

da grande admiração que surpreendeu os físicos quando descobriram, em consequência da teoria da relatividade de Einstein, que os conceitos da física clássica, considerados como imutáveis e definitivos, não se podiam adaptar à nova realidade.[177]

Aliás, já em 1937, em resposta a um inquérito acerca do desenvolvimento da investigação científica, o Autor defende que os enunciados sobre a realidade são sempre enunciados de probabilidade:

---

[176] Delfim Santos, «P. W. Bridgman - Prémio Nobel da Física», op. cit., vol.1, p.474.

[177] Ibid., p. 473.

Todos ouviram já falar do "princípio de incerteza" de Heisenberg, e o que com tal designação se pretende exprimir não é sòmente a impossibilidade da introdução de certos factos dentro duma concepção determinista e causalista do universo, mas também uma outra dificuldade muito mais vasta e mais profunda, que pode aproximadamente ser enunciada: podemos nós exprimir correctamente fenómenos observáveis indirectamente, dentro de certa escala de grandeza, com a lógica a dois valores, isto é, com a lógica do verdadeiro e do falso? (...)
Uma previsão - e tem esta forma a maior parte dos enunciados científicos - nunca é um enunciado verdadeiro nem falso, mas possível.[178]

Em seu entender, no entanto, a ciência progride e reconstrói constantemente a sua relação com a realidade, reconhecendo Delfim que, nesse movimento evolutivo, existem dois momentos essenciais: a consolidação dos resultados e a determinação das bases teóricas que lhes servem de fundamentação e no qual assume vital importância o constante movimento dialéctico entre filosofia e ciência. Com efeito, numa lição proferida no âmbito de um Curso de Extensão Universitária sobre energia nuclear, em 1961, o Autor reafirma a profícua associação entre os dois tipos de conhecimento embora, como já se referiu, os considere ramos independentes do conhecimento humano:

Como deve ser entendido o conceito de real em microfísica, cuja fenomenologia des-realiza o material e o identifica a soluções de equações diferenciais? Destruído todo o suporte sensível, a física nuclear assemelha-se a uma metafísica idealista na criação de entidades mentais que, depois, transforma em reais. Mas poderemos concluir que a nova realidade daí provinda é pensamento em concretização? Não queremos tomar posição e não pretendemos proferir uma lição de metafísica acerca do real e do ideal, do idealismo da realidade ou da realidade do idealismo.
(...) Broglie, Heisenberg e Schrödinger.

---

[178] Delfim Santos, «Sobre o Desenvolvimento da Investigação Científica», op. cit., vol.1, pp. 46-47.

Nos seus trabalhos não encontramos apenas física e matemática, mas também filosofia que a cada momento é chamada à interpretação das suas concepções. Broglie inspira-se em Descartes e Bergson, Heisenberg nos pré- -socráticos, Platão e Kant, em Schrödinger certo pendor para a filosofia existencial de Heidegger se torna patente. (...) Física e filosofia aparecem-nos hoje associadas, reatando um íntimo convívio longamente interrompido.[179]

Baseando-se nas concepções teóricas dos novos físicos, como Werner Heisenberg, Delfim clarifica a inversão operada no processo de elaboração da ciência. Assim, enquanto que para a nova física o que é prioritário é a forma, a relação e a simetria matemática, a física newtoniana considerava como ponto de partida o objecto e a coisa material e pretendia-se isenta de hipóteses, limitando-se à verificação dos factos em função de certas regularidades detectadas. Como consequência, a nova teoria da física não se apresenta como dedutiva a partir dos factos nem descritiva da experiência mas, sim, como criadora de experiência racional que encontra os «objectos» racionalmente estruturados. Deste modo, a noção de fenómeno altera--se - já não é algo que preexiste à observação, na medida em que esta passa a ser a criadora do que vai encontrar. Nesta linha de pensamento salienta Delfim que,

em microfísica é o pré-fenómeno que o investigador encontra ou, como dirá Heisenberg seguindo Kant, uma espécie de "nómeno em realização". Destituído de qualidades sensíveis, sem possibilidade de suporte esquemático provindo da intuição, sem permanência temporal ou estabilidade de nexos repetíveis, tudo surge ao nível do "efeito". (...) No domínio da microfísica não há causalidade, mas sim "efectualidade".[180]

A revolução operada no processo de elaboração da ciência implica, igualmente, uma mudança no âmbito da filosofia pois se

---

[179] Delfim Santos, «Significação Filosófica da Nova Teoria da Ciência», op. cit., vol.2, p. 310.
[180] Ibid., p. 318.

Newton, Euclides e Aristóteles são solidários na edificação da física clássica e se a substituição dos modelos newtoniano e euclidiano conduzem, inevitavelmente, à substituição do modelo aristotélico, torna-se então necessária uma nova lógica, de modo a evitar as dificuldades geradas pela falta de correspondência das novas concepções de matemática com os modos interpretativos da dedução e da indução:

A formalização da nova lógica exige princípios diferentes dos aristotélicos, e estes, como aconteceu à física newtoniana e à geometria euclidiana, passam a ter restrita validade. Os princípios da identidade, da contradição e do terceiro excluído são válidos sectorialmente e não universalmente. Deve-se a Carnap a tentativa de elaboração de uma sintaxe lógica apropriada à ciência, a Goedel um sistema aritmético ómega-consistente não saturado, de predicados diádicos, e também a Bouligand, Destouches e M.me Destouches- -Février, contribuições valiosas para a organização lógica da interpretação, descrição e expressão da microfísica.[181]

Torna-se claro, deste modo, o mútuo enriquecimento entre ciência e filosofia, que Delfim não deixa de salientar:

a microfísica é o domínio constitutivo do real, as funções cognitivas que se lhe aplicam não podem ser provenientes do empírico. O nível adequado para a apreensão e compreensão da pré-fenomenologia intra-atómica, ou da física fundamental apriorística, seria permitido por uma teoria do conhecimento do saber transcendental, isto é, liberto do conhecimento vulgar e do conhecimento científico tradicional. (...) Connosco desaba o mundo da ciência clássica, connosco se inicia o mundo da nova ciência. A filosofia está comprometida nesta evolução; a ciência, como nunca em qualquer outro período, tomou consciência da fecundidade de tal compromisso. Filosofia e ciência integram--se na unidade que perderam e agora reencontraram.[182]

---

[181] Ibid., p. 321.
[182] Ibid., pp. 324-325.

Na realidade, o comprometimento entre ciência e filosofia é largamente reconhecido e proclamado pelos pensadores e investigadores da actualidade, tal como se pode verificar em David Bohm:

todos os géneros de pensamento, inclusive o matemático, são abstracções que não abarcam, nem podem fazê-lo, a realidade inteira. Diferentes géneros de pensamento e diferentes géneros de abstracção podem, juntos, dar-nos um melhor reflexo da realidade. Cada um de per si tem os seus próprios limites, mas juntos podem levar o nosso entendimento da realidade mais longe do que cada um isoladamente.[183]

Deste modo, contrariamente ao que sucede no século XIX com o positivismo, que separa a ciência e a filosofia, no nosso século assiste-se a uma profunda revolução no modo de fazer ciência: surge uma nova geração de cientistas, sobretudo cosmólogos, físicos e biólogos que, cada vez mais, são levados a colocar problemas de ordem filosófica, resultando difícil, por vezes, ver com clareza onde se situam as fronteiras entre filosofia e ciência.

A este novo paradigma não são alheios alguns factores, nomeadamente de ordem valorativa, e relativamente aos quais Delfim, como personalidade sempre atenta às questões do seu tempo, não deixa de reflectir. É assim que o Autor, mais uma vez, introduz no seu pensamento as preocupações de carácter antropológico, ao defender que o desenvolvimento científico tem que ser humanizado, devendo o homem constituir a sua preocupação prioritária. Na realidade, pretende denunciar a utilização da ciência para fins anti-humanos, acusando-a de, na época, se encontrarem em profunda crise os valores que o espírito científico sempre pretendeu realizar: o livre espírito de investigação, a livre comunicação dos resultados do

[183] David Bohm e F. David Peat, *Ciência, Ordem e Criatividade*, pp. 17-18.

trabalho científico e a procura da paz em detrimento da guerra. Assim, Delfim tem oportunidade de afirmar:

A ciência não vive o feliz e belo momento da investigação desinteressada; não vive ao serviço do bem-estar da humanidade, que até há pouco era nobre motivo de orgulho dos homens de ciência e do trabalho científico. Perdeu também a característica dominante que a distinguia de outras formas de saber: transmissão livre e universal das suas verdades, apelando para a colaboração fraternal na família dos homens de ciência.[184]

O Autor acusa o exercício de uma ciência sem consciência, preocupação que, aliás, já havia sido notada, por exemplo, em François Rabelais que, no século XVI, pronuncia a máxima premonitória «Ciência sem consciência é a ruína da alma». Também recentemente, Edgar Morin reflecte nesse sentido, afirmando:

O limite da ética do conhecimento era invisível, a priori, e nós transpusemo-lo sem saber; é a fronteira para lá da qual o conhecimento traz com ele a morte generalizada: hoje, a árvore do conhecimento científico corre o risco de cair sob o peso dos seus frutos, esmagando Adão, Eva e a infeliz serpente.[185]

Segundo Delfim, a ciência desumanizou-se ao permitir que as suas invenções, descobertas e aplicações fossem orientadas para a destruição do homem; o sábio sabe que os resultados do seu esforço serão valorizados pela contribuição destrutiva que podem proporcionar e tem igualmente consciência que esse é o objectivo para o qual lhe são concedidos os meios materiais. Assim, a ciência colocou-se ao serviço dos interesses políticos, tornando-se um poderoso agente de separação, temor, insegurança e desconfiança. Esta situação leva-o a formular a seguinte reflexão:

---

[184] Delfim Santos, «Ocultismo», op. cit., vol.3, p. 380.
[185] Edgar Morin, *Ciência Com Consciência*, p. 30.

Este perigo trouxe o medo. E a tal ponto que um nobeliano, Harold Urey, afirmou, após ter descoberto o hidrogénio pesado e ter colaborado na realização da bomba-atómica: "faço-vos medo e eu próprio tenho medo. E todos os sábios que eu conheço também têm medo...". E a terra, como laboratório de investigação científica de nível atómico, tornou-se assim "a casa do medo", como também afirmou.[186]

Neste cenário, torna-se necessário aludir à Segunda Guerra Mundial, época em que se verificam, na realidade, os efeitos anti--humanos proporcionados pelas descobertas científicas, de que se destacam a guerra atómica - duas bombas atómicas foram lançadas em Hiroshima e Nagasaki, em Agosto de 1945 - e as experiências «científicas» levadas a cabo nos campos de concentração da Alemanha hitleriana, como a seguir se procura demonstrar:

Apesar dos trabalhos forçados, das torturas, espancamentos e fuzilamentos, nada se comparava com o "Hospital" onde se efectuavam as mais sádicas e inúteis experiências, como injecções de ar, éter e outras substâncias nas veias, envenenamentos e aplicação de antídotos, submissão a câmaras de pressão para se medir a resistência a grande profundidade e na alta atmosfera, inoculação de bactérias e vírus, retirada de ossos e substituição por próteses, dissecações e esterilizações, amputação de órgãos genitais masculinos em rapazinhos e retirada de órgãos genitais femininos, criação de gangrenas cancerosas, contaminação de doenças venéreas, testes de novos medicamentos, operações sem anestesia para avaliação de níveis de dor. (...)
A crónica de horrores é incontável. Os médicos nazis punham e dispunham a seu bel-prazer da vida dos detidos, assistidos por paramédicos e enfermeiras de igual estofo moral. (...)
Particularmente notórios foram o dr. Mengele e os profs. Rasher, da "Luftwaffe", e Franz Blaha. (...) Himmler e outros nazis consideravam as "experiências muito interessantes". (...) Falou-se mesmo em "Ciência Nazi".

---

[186] Delfim Santos, «Humanismo Científico», op. cit., vol.1, pp. 497-498.

Entre 1934 e final de 1944, as "experiências científicas" foram o dia-a-dia do "Hospital-laboratório"de Dachau.[187]

Segundo Delfim, urge trabalhar para a dignificação do homem, e tal desígnio só será alcançado quando o primado do humano sobre qualquer dos seus produtos, em especial, a actividade científica, se tornar o valor fundamental. Defende, assim, uma ciência como «propaidêutica», sempre ao serviço do homem e não contra ele:

A ciência é um saber medial ao serviço do homem (...). A ciência é uma "propaidêutica" entre várias outras, cujo sentido e finalidade é a"paidêutica", isto é, a formação do homem. (...) O saber como fim último do homem corresponde a uma inversão perigosa. O fim último do homem é o próprio homem, sejam quais forem as vias do saber que o homem trilhe. Não é, portanto, o saber que dignifica o homem, mas o homem que dignifica o saber, emprestando-lhe significação na descoberta de si próprio. É este um aspecto do valor humanista da ciência (...).[188]

Reflectindo acerca das implicações éticas da experimentação em seres humanos e sobre a filosofia da técnica, também o filósofo alemão Hans Jonas afirma num escrito recente:

A nova ordem da acção humana exige uma correspondente ética de prospectiva e responsabilidade (...). (...) Foi o próprio homem que se acrescentou aos objectos da tecnologia. O Homo faber está em vias de se voltar sobre si próprio e apresta-se a recriar o criador de tudo o resto. Este culminar do seu poder, que pode muito bem pressagiar o esmagamento do homem, esta imposição final do artifício sobre a natureza, faz apelo aos recursos extremos do pensamento ético (...).[189]

---

[187] Jorge Cordeiro, «Os Campos da Morte», *Jornal de Notícias* (19-1-1995, p.20).
[188] Delfim Santos, «Filosofia e Ciência», op. cit., vol.2, p. 140.
[189] Hans Jonas, *Ética, Medicina e Técnica*, p. 48. A este propósito, veja-se também Gilbert Hottois, *O Paradigma Bioético - Uma Ética para a Tecnociência*, Edições Salamandra, Lisboa, 1992.

Em todo este quadro, saliente-se que o existencialismo, surgido a partir da Primeira Guerra Mundial, atinge o seu apogeu nos anos 40 e 50, impregnando a cultura dessa época. Com efeito, depois da Segunda Guerra Mundial, esta corrente filosófica aparece como a mais fiel expressão da situação de incerteza reinante na sociedade europeia, ainda dominada pelas destruições materiais e espirituais da guerra. Entre outros aspectos, o existencialismo surge, também, como reacção a uma sociedade cada vez mais dominada e orientada pela técnica que, por isso, dissolve o homem num complexo de funções. Daí o existencialismo assumir a forma de um humanismo que possibilite uma valorização pessoal e responsável, através de uma abertura temporal para o mundo. É esse humanismo que Delfim Santos procura (re)valorizar, ao defender uma ciência que se apresente como «propaidêutica» posta ao serviço da dignificação humana.

IV.3. MEDITAÇÃO EM TORNO DO SENTIDO E VALOR DA CULTURA

A aproximação ao fenómeno cultural aparece já indiciada num escrito publicado em 1942 no qual Delfim, embora reconhecendo a interdependência mutual entre o individual e o social, estabelece uma caracterização diferenciadora entre os dois planos. Assim, tal como no plano individual existem diferentes sectores de aplicação referentes ao corporal, ao vital, ao anímico e ao espírito subjectivo, também no plano social é possível determinar as diferentes esferas de aplicação que lhe são correspondentes. Nesta sequência afirma:

Às relações materiais individuais corresponde, no plano social, a economia; às relações de organização vital corresponde, no social, a política; às relações de ordem anímica, no individual, corresponde, no social, a religião; e às relações de ordem espiritual, que se revelam na necessidade premente de comunicação

entre os indivíduos, corresponde, no plano social, a cultura nos seus múltiplos aspectos.[190]

Para o Autor, não há cultura sem uma base humanista que lhe sirva de suporte, na medida em que «Uma cultura que não tenha um conceito de humanismo a defender, é uma cultura sem fundamento, e uma cultura sem fundamento não merece ser chamada cultura.»[191]

De igual forma, o fundamento de uma cultura não pode ser encontrado no maior ou menor número de nomes que pertenceram ao passado mas, pelo contrário, tem sempre de ser prospectivo e não apenas histórico. Na verdade, para Delfim, a confusão que faz da história fundamento de cultura, isto é, o historicismo, mais não significa do que uma lamentável revelação de incultura. E esta é, a seu ver, a situação trágica em que se encontra a cultura portuguesa:

o fundamento da cultura portuguesa no século XX não pode ser o mesmo do século XVI. A história regista os valores que informaram e conformaram cada época, mas não pode transpor nenhum deles para outra época, sob pena de deixar de ser história para passar a ser historicismo (...).[192]

Assumindo a importância da defesa de um conceito de humanismo pela cultura e realçando o papel do homem relativamente à questão cultural, Delfim escreve:

o que sempre importa defender não são os produtos ou formas civilizacionais, que o homem cria, mas sim e unicamente o homem mesmo, porque este (...) traz em si todas as possibilidades de criação de novas formas, e a estas deve dar-se o direito de substituir as que já envelheceram. Só o homem merece ser defendido, porque defender o homem é defender tudo, e defender as coisas contra o homem é anular o que mais importa - o homem. Só uma espécie de homens merece ser destruída - é a espécie que defende as coisas, os produtos

---

190 Delfim Santos, «Individual e Social», op. cit., vol.1, p. 365.
191 Delfim Santos, «Humanismo e Cultura», op. cit., vol.3, p. 341.
192 Delfim Santos, «Cultura e História», op. cit., vol.3, p. 344.

e as instituições contra o próprio homem. (...) Respeito pelo homem que cria e destrói, para novamente criar o que a seu tempo deverá ser destruído. É isto a história. Fixar, ou pretender fixar, em continuidade, uma época porque foi criadora, ou porque foi destruidora, é um vício do conservantismo.[193]

Desta exposição resulta aquilo que, para o Autor, significa a própria noção de cultura:

Cultura é a criação de novas formas em um substrato que é sempre o mesmo, e por um agente que é sempre o mesmo, e que, como já repetimos, é a única coisa respeitável à superfície da terra - o homem, o homem que vive a ânsia de realizar uma ideia de verdade e de justiça.[194]

Referindo-se a um estudo acerca das características do povo português levada a efeito pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, em que o investigador apresenta como características dos portugueses o «espírito aventureiro e o espírito rotineiro», Delfim refere a existência de três situações possíveis na história e desenvolvimento dos povos: «predomínio da aventura com um mínimo de rotina; equilíbrio entre a rotina e a aventura, e predomínio da rotina sobre a aventura.»[195]

Segundo o Autor, nem o gosto de rotina nem o espírito de aventura constituem um mal, pois este só surge quando se pretende prolongar demasiadamente um ou outro, ou orientar a vida nacional unicamente num ou noutro sentido.

O predomínio da rotina sobre a aventura é considerada, por Delfim, a situação característica dos povos em decadência. Talvez em jeito de crítica ao panorama político e cultural português vigente na época, afirmará em 1943:

---

193 Ibid., p. 348.
194 Id., ibid.
195 Delfim Santos, «Humanismo e Cultura», op. cit., vol.3, p. 342.

Há um conceito de humanismo apoiado na rotina, e um conceito de humanismo fundado na aventura, e há, portanto, uma cultura orientada pela aventura e uma cultura orientada pela rotina. Esta última leva ao perigo historicista de pretender conformar os novos tempos a certas ideologias já sem vida (...).[196]

Em 1944, ao publicar «Cultura como Autenticidade», Delfim apresenta novos elementos na sua concepção de cultura distinguindo-a, ao mesmo tempo, da noção de civilização:

Cultura tem de ser, antes de mais, autenticidade, e esta só existe quando se busca a sua fundamentação originária. (...)
Falamos de cultura e não de civilização. Esta é, na verdade, sempre nova e surge sempre como oposição ao antigo, considerado como velho. (...) A cultura interessa-se pela raiz, a civilização pelo último botão florescente. Este, porém, é efémero; aquela permanente ou, pelo menos, perene. A curiosidade do homem do nosso tempo por tudo quanto é novo, no domínio da cultura, é transposição indevida de um critério útil apenas nos domínios da chamada civilização, onde a moda é valor respeitável. Por essa razão, o homem do nosso tempo é demasiado civilizado, é demasiado moderno. Lê os últimos livros aparecidos, e esqueceu os primeiros que apareceram. E, neste sentido, quanto mais lê mais inculto se torna. Identificou o progresso da cultura com o progresso da civilização.[197]

Na sua perspectiva, não só é ilegítima a identificação entre cultura e civilização, como é igualmente ilegítima a identificação continuamente feita entre cultura e ciência:

A ciência é, de facto, o mais extraordinário motor que a civilização tem ao seu serviço. Mas a ciência pouco tem que ver com a cultura. Quando se afirma a necessidade de uma "cultura científica" proclama-se um disparate. Desinteresse pela ciência? - certamente que não. Trata-se, simplesmente, de

---

[196] Id., ibid.
[197] Delfim Santos, «Cultura como Autenticidade», op. cit., vol.3, p. 356.

evitar uma confusão quase geral nos nossos dias. O homem, para ser autenticamente homem e merecer chamar-se "sapiens" não pode esquecer que é um processo binomial entre o passado e o futuro, entre a raiz e a flor.[198]

A negação de uma «cultura científica» é opinião também partilhada por Ortega Y Gasset que, assim, expressa o seu ponto de vista:

Cultura no es ciencia. Es característico de nuestra cultura actual que gran porción de su contenido proceda de la ciencia; pero en otras culturas no fue así, ni esta dicho que en la nuestra lo sea siempre en la misma medida que ahora».[199]

No entanto, outros autores assumem uma posição antagónica, o que acontece, por exemplo, em C. P. Snow, que afirma: «la cultura científica es realmente una cultura no sólo en un sentido intelectual, sino también antropológico».[200]

Ao defender a cultura como «autenticidade», Delfim assume que, sendo a cultura o ambiente da personalidade, ela não pode constituir-se enquanto a personalidade autêntica, nascida na vida e pela vida, não se manifestar. Nesse sentido, escreve: «A cultura não é o que vulgarmente se julga e não depende do muito saber transmitido pela leitura. A cultura é o ambiente da personalidade; enquanto no homem esta não nasce, não se forma aquela.»[201]

No entanto, em seu entender, a cultura não se apresenta exclusivamente como um fenómeno individual mas constitui, igualmente, uma dimensão social ou colectiva que permite, assim, projectar para fora do ser cultural individual a expressão objectiva das suas vivências:

---

198 Id., ibid.
199 José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, p.36.
200 C. P. Snow, *Las Dos Culturas y Un Segundo Enfoque*, p. 19.
201 Delfim Santos, «Cultura como Autenticidade», op. cit., vol.3, p. 359.

O social é anterior ao individual e este só tem um sentido porque algo superior o enquadra e conforma. (...) O indivíduo é sempre uma consequência do social que o transcende e, como tal, revela e põe em acção formas de captação do "espírito objectivo" em que vive.[202]

Na verdade, segundo Delfim, os indivíduos apresentam-se sempre como reveladores incompletos do povo a que pertencem e só quando atingem a dignidade da pessoa e se elevam ao nível social da personalidade, é que podem ser considerados como exemplos típicos das virtudes, das qualidades e dos defeitos de determinado povo. Resulta daqui que, ao contrário do que a transposição com base nas ciências físicas fez supor, um povo não é constituído atomicamente por indivíduos, na medida em que estes são sempre órgãos de revelação parcial do que o povo é como povo. E, deste modo, no entender de Delfim Santos, a principal missão das instituições de cultura nacional deve consistir em elevar o maior número possível de indivíduos a pessoas, e estas a personalidades que possam alcançar a consciência plena, histórica e exemplar do povo a que pertencem, podendo, dessa forma, ser chamadas à sua orientação política.

Em 1946, no escrito «Meditação sobre a Cultura», o Autor introduz novos dados na sua teoria da cultura: a dimensão axiológica e caracterológica da cultura e a valorização da tradição no desenvolvimento do complexo cultural.

Referindo-se à situação de crise vivida na época pela cultura europeia, afirma:

uma cultura está em crise quando o conjunto de valores que a conforma não se adequa ao ideal a realizar. Este desencontro (...) obriga a uma radical mutação dos valores, vigentes em determinadas épocas como elementos de orientação. Estar em crise pode, porém, ser resultante não só da convicção de que os sistemas de valores não servem o ideal a realizar, como também da convicção

---

202 Delfim Santos, «Individual e Social», op. cit., vol.1, p. 364.

de que o ideal não está à altura dos sistemas de valores que o homem já possui.[203]

Na perspectiva delfiniana, são os valores que conformam a cultura e a personalidade mas, para que tal seja possível, é necessária uma capacidade de recepção dos valores que difere de homem para homem e, assim, é em função da ressonância que os valores encontram nos homens que estes se distinguem em tipos diferentes. Deste modo, o Autor realça a importância dos valores na determinação cultural e, simultaneamente, o carácter primordial da individualidade é também valorizado.

Neste contexto, refere algumas personalidades que, mais uma vez, permitem verificar as influências que recebeu, fundamentalmente do pensamento alemão:

É muito interessante, nos nossos dias, o esforço para a determinação tipológica do homem nos psiquiatras, psicólogos e pedagogos. Citemos Krestchmer, Jung e Spranger, como os mais conhecidos. (...) Isso implica uma morfologia psicológica condicionante da chamada morfologia da cultura. Quer a personalidade, quer a cultura são fenómenos orientados pela prévia assimilação e integração de valores, cuja predominância marca distintivamente uma época ou uma geração.[204]

A morfologia da cultura condicionada por uma morfologia psicológica, possibilita a Delfim avançar para a consideração da importância da tradição no fenómeno cultural e permite-lhe, simultaneamente, definir cinco tradições de cultura na Europa:

Na Europa encontramos, pelo menos, cinco tradições de cultura bem radicadas etnicamente: a eslava, a germânica, a anglo-saxónica, a latina e a ibérica. Cada uma delas tem valores típicos ou mitos, que as vivificam e orientam.[205]

---

[203] Delfim Santos, «Meditação Sobre a Cultura», op. cit., vol.3, p. 395.
[204] Ibid., pp. 404-405.
[205] Ibid., p. 408.

A sua concepção de cultura aponta, assim, para uma dimensão caracterológica, pela qual alude às características específicas do povo português, aspecto que constitui um marco importante nas suas concepções educativas, pois ao considerar a necessidade de defender e desenvolver o que existe de original nas nossas formas de vida e de pensamento reconhece, também, a existência de «um tipismo ibérico e nele uma forma de ser português.»[206]

Em «Análise Filosófica dos Conflitos Actuais de Ideologias», escrito de 1948, Delfim defende a existência de democracias e não democracia, que variam em virtude dos diferentes tipos de governo, e apresenta a sua própria concepção de democracia, segundo a qual entende como absurda a estreita conotação atribuída aos conceitos de democracia e de igualdade:

A noção de igualdade, seja qual for a sua base, é imprópria para caracterizar a democracia, que pode, ao contrário, ser definida como o regime em que "todos têm a liberdade de serem desiguais", isto é, de se realizarem sem subordinação a um cânone sempre abstracto e abusivo.[207]

Aliás, segundo o Autor, é a tendência em identificar os conceitos de democracia e igualdade que dificulta o entendimento do próprio conceito de democracia. Tal como se fez referência logo no início do presente trabalho, a concepção de democracia de Delfim aparece esboçada nos seus primeiros escritos de carácter político, por volta de 1932, facto que, de certo modo, não poderá desligar-se da sua inserção, nessa época, no grupo «Renovação Democrática».[208] Agora, é reafirmado o sentido humanista e formativo que desde sempre pretendeu atribuir às suas formulações teóricas. Por isso, escreve:

---

206 Id., ibid.

207 Delfim Santos, «Análise Filosófica dos Conflitos Actuais de Ideologias», op. cit., vol.3, p. 423.

208 Consulte-se, a este propósito, os escritos referenciados nas notas 9, 10 e 11.

Ao contrário de outros regimes, a democracia pode ser definida como o sistema de convivência social com o fim de tornar os homens verdadeiramente homens. Uma democracia em que o homem não quisesse ser agente de humanidade, em si e nos outros, negar-se-ia a si própria. Não é, portanto, "o conteúdo da decisão tomada", mas "o método que comanda a tomada das decisões" que estrutura verdadeiramente a democracia. E este método é o acordo quanto à formação do homem, donde se pode concluir que o elemento essencial que o caracteriza é a pedagogia da formação e não o estabelecimento de qualquer igualização de classes em base económica ou jurídica.[209]

A importância dada à «pedagogia da formação», única capaz de «tornar os homens verdadeiramente homens», leva-o a defender que o único ministério capaz de se interessar pela formação do homem é o Ministério da Educação:

Na verdade, só um ministério é realmente político em uma democracia, porque é o que deve interessar-se pela formação do homem conveniente para determinada época: o Ministério da Educação, com os seus atributos formativos. É a cultura que é política. E Política é Cultura.[210]

Em «A Técnica Como Fundamento da Cultura», conferência proferida em 11 de Maio de 1965, na Fundação Calouste Gulbenkian, Delfim reflecte acerca da relação entre técnica e cultura, considerando-as como dois momentos determinantes na totalização da experiência humana ao longo da história: «a técnica permite a utilização do que, em determinado momento da evolução da cultura, se considerou eficiente, e a cultura é o esforço de renovação instrumental dos modelos de operação que até aí foram utilizados.»[211]

---

[209] Delfim Santos, «Análise Filosófica dos Conflitos Actuais de Ideologias», op. cit., vol.3, p. 422.

[210] Ibid., p. 431.

[211] Delfim Santos, «A Técnica como Fundamento da Cultura», op. cit., vol.3, p.503.

Ao contrário do posicionamento assumido por inúmeros autores que manifestam uma atitude mais «pessimista» relativamente à técnica, como acontece em Karl Marx, Martin Heidegger, Ortega Y Gasset, Herbert Marcuse, Bertrand Russell e Edgar Morin, entre outros,[212] Delfim assume, acerca dela, uma visão mais «optimista», quer na sua relação com a cultura, quer ao nível das suas implicações para a humanidade. Esta postura resulta, em grande parte, de julgar que não estão em causa nem os instrumentos, nem a técnica, mas o bom ou mau uso que deles faz o homem:

Muitas vezes, o homem age como louco na utilização dos instrumentos maravilhosos que lhe fornece a técnica. Não temos de acusar os instrumentos nem, portanto, a técnica, mas, simplesmente, os homens que dela fazem mau uso, pois sabemos que poderiam ser utilizados beneficamente.[213]

---

[212] Estes pensadores reflectiram, embora de modos diversos, sobre alguns problemas originados pela racionalidade científico-técnológica, tais como a alienação consumista e a perda da auto-consciência e da liberdade. Por exemplo, segundo Heidegger, a técnica não pode ser encarada como um instrumento neutro nas mãos do homem, que este usaria para o bem ou para o mal, pois ela resulta do facto do homem moderno se ter deixado arrastar pelas coisas, tornando a natureza como um objecto de domínio que poderá conduzir à própria aniquilação da vida. Por sua vez, Herbert Marcuse, na sequência da crítica demolidora de Karl Marx ao sistema capitalista, critica a sociedade gerada pela ciência ocidental - a «sociedade industrial» -, na qual a organização científica do trabalho fez da actividade humana uma acção puramente mecânica e onde a «racionalidade técnica» e a «exploração do homem» estão intimamente ligadas. Por outro lado, Jürgen Habermas, retomando Herbert Marcuse, fala da técnica e da ciência como «ideologia» no sentido em que cumprem a função de legitimação da dominação através de uma despolitização das massas. A este propósito, consultem-se as seguintes obras: Jürgen Habermas, *Técnica e Ciência como "Ideologia"*, Edições 70, Lisboa, 1987, Herbert Marcuse, *A Ideologia da Sociedade Industrial. O Homem Unidimensional*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982, e ainda, Edgar Morin, *Ciência com Consciência*, Publicações Europa-América, Mem Martins, 1994.

[213] Delfim Santos, «A Técnica como Fundamento da Cultura», op. cit., vol.3, p. 510.

Em forma de síntese pode dizer-se que, em Delfim Santos, o fenómeno cultural surge como algo que se desenvolve entre a rotina e a aventura, possibilitador de uma actualização permanente da tradição e que, simultaneamente, se apresenta como manifestação do espírito através da autenticidade, com um fundamento técnico e uma finalidade essencialmente humanista, vertente sempre presente nas suas concepções teóricas e que determinará, igualmente, o seu pensamento pedagógico.

CAPÍTULO V

O PENSAMENTO E A OBRA PEDAGÓGICA DE DELFIM SANTOS

A obra de Delfim Santos só pode, na realidade, ser compreendida, tendo como cenário um conjunto de factores que, a nível nacional e internacional, marcam o contexto da sua época. Deste modo, é necessário ter presente uma multiplicidade de acontecimentos, personalidades, ideias e movimentos que, se por um lado, constituíram os suportes teóricos fundamentais para a consolidação do seu pensamento, por outro lado, terão sido, alguns deles, objecto de crítica por parte do Autor. Nesse sentido, há a considerar alguns aspectos já anteriormente referidos neste trabalho e que marcam, sem dúvida, o caminho traçado por Delfim relativamente às suas concepções educativas, mas, também, políticas, culturais e filosóficas: a ocorrência de duas guerras mundiais e a instauração de movimentos fascistas em vários países europeus o que permite criar, em Portugal, as condições para o fortalecimento e consolidação do Regime Salazarista e do Estado Novo; o contacto directo do Autor com o pensamento filosófico e pedagógico estrangeiro, essencialmente o alemão; o movimento pedagógico internacional da «Escola Nova ou Activa» e a tradição pedagógica portuguesa próxima desta corrente, assim como a grande influência exercida pelo seu mestre, Leonardo Coimbra.

A obra pedagógica delfiniana pode considerar-se, ainda hoje, como um dos trabalhos mais significativos no plano educativo, em Portugal, não só pela riqueza e multiplicidade dos problemas nela tratados, como pela profundidade dada pelo Autor aos temas por si

analisados. O pensamento pedagógico de Delfim surge, também, como o reflexo das suas concepções antropológicas, axiológicas, sociológicas, psicológicas, entre outras, constituindo-se, por isso, como multidimensional mas, igualmente, como pluridisciplinar, ao apresentar-se como produto do cruzamento entre múltiplas áreas do saber, nomeadamente, a história da educação, a filosofia da educação, a organização educativa e, principalmente, a psicologia, nas suas múltiplas vertentes: genética, evolutiva e caracterológica.

Genericamente, pode afirmar-se que as finalidades traçadas por Delfim Santos no plano educativo visam, acima de tudo, libertar em cada indivíduo as possibilidades de ser humanamente, isto é, proporcionar a cada homem, através de uma formação adequada, os meios para efectuar um «trânsito» vital libertador das suas potencialidades, apresentando-se, deste modo, como um projecto humanista que pretende, também, provocar no indivíduo o esforço continuado, ou seja, a criação de si por si, proporcionar a realização de actos possibilitadores da expressão da liberdade e criatividade individuais e, ainda, projectar o futuro, tendo em atenção não apenas o ser que é - o ser em situação - mas, acima de tudo, o ser em evolução e mudança.

Seguidamente, tendo como cenário os inúmeros factores contextuais em que se insere, tentar-se-á caracterizar o pensamento pedagógico de Delfim, através da abordagem das suas principais áreas temáticas, o que permitirá concluir acerca do carácter prospectivo e, em certos aspectos, utópico que, na época, caracterizou toda a sua obra.

V.1. ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA

Em «Fundamentação Existencial da Pedagogia», obra publicada

em 1946, Delfim Santos apresenta as principais ideias desenvolvidas no âmbito desta área, constituindo-se como um dos marcos fundamentais no conjunto do pensamento do Autor e que reaparecerão em escritos posteriores, nomeadamente, em «Pedagogia como Ciência Autónoma», 1949, e «Temática da Formação Humana», 1961.

Na realidade, a questão relativa ao estatuto epistemológico da pedagogia não constitui, na época, qualquer novidade, pois já desde os finais do século XIX que se procurava criar uma ciência da educação, ou de base psicológica ou de base sociológica, como foram os casos de Claparède ou Durkheim, respectivamente.

No período do pós-guerra, Delfim encontra, por razões evidentes, o quadro propício para o retomar desse debate, até hoje continuamente reavivado e que origina, ainda, diversas e frequentes controvérsias.

Com efeito, o Autor tem a possibilidade de transpor para o plano pedagógico algumas das suas ideias filosóficas e, simultaneamente, assumir um posicionamento crítico relativamente a muitas ideias e teorias vigentes na época, no plano educativo.

Logo no início de «Fundamentação Existencial da Pedagogia», Delfim reconhece que, embora sejam inúmeras as tentativas que desde o início do século visavam fundamentar cientificamente a pedagogia, a ela apenas se tem oferecido uma fundamentação de cariz biológico, fisiológico, físico, matemático ou sociológico sendo, por isso, urgente mudar de orientação e libertá-la, de modo a possibilitar a sua fundamentação como ciência, com o seu objecto próprio, finalidade(s) específica(s) e método(s) adequado(s).

Nesse sentido, Delfim reconhece que o primeiro pensador a sentir a necessidade de libertação da pedagogia é Dilthey que, em finais do século passado, época marcada pelo predomínio das ciências da natureza, estabelece a necessidade de diferenciação e classificação entre ciências do espírito e ciências da natureza.

Perante essa necessidade de libertação e mudança de orientação no plano pedagógico, que fora já antevisto por Dilthey, escreve Delfim:

Ou a pedagogia se torna realmente pedagógica, e busca decididamente a forma de pensamento que lhe é própria, marcando com nitidez qual o seu objecto e finalidade, e consequentemente os métodos que lhe são plenamente adequados, ou passará a ser capítulo apendicular de qualquer tratado de fisiologia, ou até de zoologia. E não valerá então a pena outra coisa que não seja o estudo das ciências que tão abusivamente, e por culpa de pedagogos mal formados, se apoderaram do que não lhes pertencia.[214]

Não querendo integrar-se na polémica existente entre duas concepções opostas - a pedagogia científica e a pedagogia metafísica -, o Autor acaba por afirmar a intenção que persegue: «nem pedagogia metafísica, nem pedagogia científica, mas pedagogia pedagógica.»[215]

Na realidade, a sua concepção de pedagogia não exclui nem a ciência nem a filosofia,[216] na medida em que

a pedagogia pedagógica é talvez ainda científica em certos momentos e metafísica em outros, mas de maneira diferente: não absorve a pedagogia em qualquer ciência ou teoria, mas serve-se da ciência, e também da metafísica, para tornar pedagógica a pedagogia.[217]

Nesse sentido, critica a tendência da época que pretendia reduzir a totalidade dos conhecimentos humanos a uma única espécie

---

[214] Delfim Santos, «Fundamentação Existencial da Pedagogia», op. cit., vol.2, p. 429.

[215] Ibid., p. 430.

[216] Refira-se que, no ano em que surge «Fundamentação Existencial da Pedagogia» - 1946, René Hubert publica, também, «Traité de Pédagogie Genéral», na qual apresenta uma definição de pedagogia análoga à de Delfim, afirmando a importância de múltiplas vertentes na caracterização da própria pedagogia, nomeadamente, as vertentes técnica, artística, filosófica e científica. Veja-se, a este propósito, René Hubert, *Tratado de Pedagogía General*, p. 23.

[217] Delfim Santos, «Fundamentação Existencial da Pedagogia», op. cit., vol.2, p. 430.

de saber para que se pudessem considerar científicos, o que conduzia à defesa do pensamento como actividade geral e unitária, caminho considerado erróneo e infecundo pelo Autor que critica, assim, as concepções defensoras da redução do conhecimento a uma ideia de experiência considerada como princípio explicativo universal. Deste modo, segundo Delfim, não tem qualquer sentido procurar aplicar o «método científico» e, consequentemente, as suas exigências de rigor, exactidão e certeza, a áreas do conhecimento onde a aplicação universal daquele método não tem lugar.

Tal é o caso da pedagogia, cujos conteúdos e métodos não podem, a seu ver, ser transpostos de outras ciências. Neste contexto, distingue entre exactidão e rigor, considerando que a primeira aspira à intemporalidade e generalidade, enquanto o último procura, pelo contrário, a adequação à situação considerada, ou seja, ao real concreto e humano. Para melhor esclarecer esta posição, escreve Delfim:

Só há generalidade em matemática, só há princípios universais nas combinações de relações matemáticas. Todos os outros tipos de saber próprios à matéria, à vida, à psique e ao espírito, e em geral ao homem, são sistematizações genéricas, mas não gerais, e a sua validade consiste na possível adequação a objectos que o homem não criou. Qualquer afirmação nestes domínios tem como horizonte o tempo, e só o saber de realidades intemporais pode ser exacto. Quando o tempo interfere, a exactidão esvai-se. Há critérios de rigor próprios a cada região do real, mas rigor é diferente de exactidão.[218]

Deste modo, conclui que a pedagogia não pode nunca constituir-se como uma ciência exacta, embora possa ser uma ciência rigorosa pois, tal como defende,

---

[218] Ibid., p. 437.

Rigor é particularização, é especialização, é adequação plena à situação em que o homem se encontra, porque em tudo quanto diz respeito ao humano, e portanto à pedagogia, há casos, situações, e não um homem geral, abstraído do seu condicionamento vital.[219]

De facto, se as ciências que se referem ao homem usam critérios distintos dos adoptados pelas ciências que aspiram à universalidade, então, os seus conteúdos e métodos não podem ser emprestados por outros domínios do conhecimento. Sendo o homem o tema central da pedagogia, ele não deve ser encarado sob os aspectos que constituem o fundamento de outras ciências, na medida em que a pedagogia o deve tratar enquanto indivíduo sempre ligado a situações concretas e não como mera abstracção derivada de um conceito de homem geral. Assim, a pedagogia só pode compreender o homem através do reconhecimento da sua individualidade e concreticidade, e não através da aplicação de princípios gerais pois, segundo Delfim, o homem é um ser refractário a qualquer tipo de estaticismo das visões teóricas, tal como assinala na seguinte passagem:

É o homem vivo e "em trânsito" que o pedagogo encontra diante de si, e não o cadáver com determinada estrutura nervosa estática, que nunca se lhe oferece na sua convivência com o educando. Além disso, o homem em formação, ou em trânsito, de um estado para o outro, só por si invalida certos processos, que o imobilizam artificialmente e esquematizam o que vive em constante progressão.[220]

A formulação de uma pedagogia geral e de leis gerais sobre o humano implica, segundo a perspectiva delfiniana, desrespeito por tudo aquilo que na individualidade humana é intransferível. Neste ponto e sob a influência do pensamento de Heidegger, Delfim clarifica

---

[219] Ibid., p. 438.
[220] Ibid., p. 437.

como, segundo o seu ponto de vista, deve ser perspectivada a pedagogia:

caracterizamos a pedagogia como processo existencial e não como processo lógico independente do tempo. A fundamentação existencial da pedagogia radica, pois, na compreensão temporal da existência humana. O homem não aprende apenas para viver, mas para existir, e existir não é apenas viver. A noção de existência é o ponto de partida da pedagogia, como também na actualidade se tornou o ponto de partida da filosofia. Existir é estar-no--mundo.[221]

Na realidade, o «estar-no-mundo», facto primário e estrutural da existência - existência que surge como o ponto de partida da própria pedagogia - implica, segundo Delfim, três momentos distintos pois, «Estar-no-mundo é estar em contacto com o mundo inorgânico, com os outros seres vivos, e também consigo mesmo.»[222]

Deste contacto do homem com as coisas, com os outros e consigo mesmo, resultam diferentes situações para o acto de aprendizagem. É pelo diálogo que o homem estabelece com as coisas e com os outros, por vezes interrompido pelo monólogo do estar consigo mesmo, que ele compreende o «para» que está no mundo e desenvolve, desta forma, as suas próprias capacidades e aptidões. Neste contexto, o verdadeiro sentido da pedagogia mostra-o Delfim na passagem que se segue:

Realmente, o fundo sentido do acto pedagógico pode caracterizar-se desta maneira: clarificação progressiva do trânsito do estar-no-mundo, como situação original, para o estar-no-mundo-para-alguma-coisa. É neste trânsito que se revela a capacidade de compreensão, e aprendizagem é o acto primário consequente do estar-no-mundo. (...) O homem, pois, tem como interesse

---

221 Ibid., p. 440.
222 Id., ibid.

primordial no seu estar-no-mundo não o conhecimento analítico do que as coisas são mas o saber para que são as coisas. É a partir daqui que o fenómeno pedagógico se insere existencialmente na formulação de símbolos, como agentes de comunicação, que orientam a experiência humana em todas as suas modalidades radicadas na compreensão do para que se está no mundo. E esta compreensão conforma o comportamento do ser existente.[223]

Ao mesmo tempo que realça a importância do aspecto comunicativo como base da própria situação existencial, Delfim procura, de igual modo, justificar a necessidade de uma educação permanente, possibilitadora do «trânsito» inerente ao «estar-no--mundo», libertador, por excelência, das potencialidades humanas.

Depois de se ter procurado delinear o âmbito da pedagogia na perspectiva delfiniana tentar-se-á, seguidamente, definir e caracterizar o seu objecto.

V.1.1. OBJECTO DA PEDAGOGIA

Ao longo da obra pedagógica de Delfim Santos, é possível observar a importância que o Autor atribui àquilo que considera como o acto fundamental do comportamento humano - a aprendizagem.

Mais do que um problema pedagógico, a aprendizagem constitui, acima de tudo, um problema vital e, nesse sentido, Delfim identifica vida com aprendizagem: «A aprendizagem é fenómeno contemporâneo das primeiras manifestações da vida, e pode mesmo dizer-se que viver é aprender e aprender é viver. Não é possível vida sem aprendizagem.»[224]

---

[223] Delfim Santos, «Fundamentação Existencial da Pedagogia», op. cit., vol.2, p.441.

[224] Ibid., p. 451.

A aprendizagem entendida como acto vital constitui, assim, o problema originário a partir do qual todos os outros derivam. Com efeito, segundo o Autor, a pedagogia apresenta-se como a raiz de todas as ciências, reconhecendo como seu ponto de partida a própria situação existencial - o «estar-no-mundo» -, que permite compreender o homem em situação, na sua concreticidade e transitividade.

Tal como em Merleau-Ponty, também Delfim entende o termo «aprendizagem» como «manifestação integral do estar-no-mundo», situação condicionadora do próprio homem. Neste âmbito, defende como objecto da pedagogia o «acto de aprendizagem», tal como é possível verificar na seguinte passagem:

não consideramos a pedagogia um ramo derivado de qualquer outra ciência, seja ela qual for; afirmamos que todas as ciências da natureza ou do espírito são derivadas da pedagogia. Na árvore, a pedagogia tem o lugar da raiz (...). O objecto da pedagogia é o acto de aprendizagem. Este acto é o primeiro dos aspectos que essencialmente estrutura o indivíduo humano. (...) Eis, portanto, encontrado o fenómeno radical que é o tema da pedagogia.[225]

A concepção de aprendizagem como «fenómeno radical» liga-se, por um lado, à pretensão delfiniana de constituir uma «pedagogia pedagógica», como já se referiu, radical e autónoma e, por outro lado, não pode desligar-se das influências que Delfim recebeu, entre outros, de pensadores como Dilthey e Spranger.[226]

---

[225] Delfim Santos, «Temática da Formação Humana», op. cit., vol.3, p. 251.

[226] Recorde-se, a este respeito, a crítica levada a efeito por Dilthey relativamente ao sentido restrito conferido à ciência pelo positivismo de Auguste Comte, que privilegiou o desenvolvimento das ciências da natureza em detrimento das disciplinas que têm por objecto o espírito humano. Pelo contrário, Dilthey procura restaurar o campo da antropologia, o mundo do homem em que Kant insistira e a que Dilthey chama ciências do espírito, para as distinguir das ciências naturais. Assim, defende uma divisão entre

A defesa da educação como fenómeno primordial e básico da vida, leva-o a conceber uma escola que respeite os interesses e as necessidades dos educandos e os seus níveis e modos de aprendizagem. Considera, assim, que «o bom ensino é o que perde as características de ensino, como vulgarmente se entende, e retoma o fundo sentido que já os Gregos nos legaram: acordar nos outros o desejo de aprender.»[227]

Entendendo ser possível a existência de ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino, o Autor afirma que aquele só tem valor em função desta última e, para que a aprendizagem se torne possível, não é o ensino necessário:

o que importa é ensinar a aprender. Quando o ensino esquece isto, torna-se não só inútil mas até prejudicial.
Se para o mestre o que importa fundamentalmente é, pois, ensinar a aprender, para o discípulo o que tem fecundo e real valor é aprender a aprender.[228]

A par da determinação do objecto da pedagogia, surge a necessidade de clarificar, de igual modo, os métodos mais adequados para o exercício do acto de aprendizagem na medida em que, sustenta Delfim, «Não se pode aprender sem caminho (...).»[229]

---

ciências da natureza e ciências do espírito, considerando que estas últimas têm por objecto o homem, perspectivado na sua real situação histórica e social e não reduzido à objectividade e exterioridade de um fenómeno natural. O homem, enquanto indivíduo singular, é concebido, assim, como uma «unidade psicofísica viva», elemento essencial das sociedades. Influenciado pelo pensamento de Dilthey, Spranger critica o positivismo tecnocrático e valoriza a pedagogia como uma ciência do espírito e da cultura, capaz de reconstruir a vida social e reformular as mentalidades, defendendo que só pela educação é possível trabalhar sobre as aptidões humanas fundamentais.

227 Delfim Santos, «Aprendizagem», op. cit., vol.2, p. 539.

228 Id., ibid. Note-se que, nos últimos anos, é enorme a quantidade de bibliografia dedicada ao tema da aprendizagem o que mostra, inevitavelmente, a actualidade inquestionável de algumas teses delfinianas.

229 Delfim Santos, «Temática da Formação Humana», op. cit., vol.3, p. 254.

V.1.2. MÉTODO(S) DA PEDAGOGIA

A tentativa de fundamentar cientificamente a pedagogia de forma a atribuir-lhe um estatuto autónomo e independente, para além da delimitação do seu objecto específico exige, igualmente, a identificação dos métodos possibilitadores da aprendizagem, aspectos que, como já se mencionou, não podem ser transpostos de outras ciências mas devem provir da própria pedagogia.

A abordagem da obra filosófica delfiniana permitiu observar a recusa de Delfim relativamente à visão monística da realidade, o que o leva a excluir a existência de um único modo de experiência válido universalmente e a refutar o conhecimento como redução do múltiplo à unidade, por considerar que tais concepções desrespeitam a diversidade inerente à espécie humana. Tal atitude repercutir-se-á, inevitavelmente, na sua obra pedagógica. Delfim assume, assim, uma crítica cerrada a alguns pensadores cujas concepções teóricas assentam na procura de uma razão universalizante:

Da mesma maneira que Descartes teorizou desrespeitosamente para a variedade e diversidade do real uma só metódica, do mesmo modo que Bacon teorizou com o mesmo desrespeito um só modo de experiência válido universalmente, assim Coménio instituiu uma só didáctica como tipo único a que o ensino deveria obedecer.[230]

Mas, segundo o Autor, a generalização só é válida no domínio físico, não podendo ser aplicada no âmbito do humano pois, tal como afirma,

---

[230] Delfim Santos, «Fundamentação Existencial da Pedagogia», op. cit., vol.2, p. 479.

se os homens são diferentes uns dos outros, se as capacidades ou aptidões de cada um só raramente coincidem com as aptidões ou capacidades de qualquer outro, que sentido poderá ter a afirmação da universalidade da ciência pedagógica?.[231]

Em seu entender, esse sentido será, efectivamente, nulo. E, ao reconhecer a diversidade individual dos homens, manifestada através das suas diferentes capacidades e aptidões, dos seus múltiplos modos de pensamento e comportamento, Delfim elabora, de igual modo, uma crítica profunda aos modelos de ensino propostos pelo behaviorismo norte-americano, nomeadamente de Thorndike, que acusa de ter conduzido ao puro adestramento do indivíduo, impeditivo de uma verdadeira aprendizagem entendida como manifestação integral do «estar-no-mundo».

Com efeito, para Delfim, o naturalismo e os excessos do «experimentalismo» dominante no pensamento dos séculos XVII, XVIII e XIX, conduz a uma visão mecanicista e causalista da realidade que, também na pedagogia, terá as suas consequências, ao reduzir a educação a mero adestramento, transpondo para o plano humano as conclusões de natureza experimental sobre animais, com o objectivo de inferir leis de aprendizagem. Tal facto apenas desvalorizou o sentido antropológico ou humano da educação, tão acarinhado por Delfim.

Numa outra passagem, o Autor exprime o seu antagonismo relativamente à psicologia de tipo reactivo ou condutista, de que Thorndike foi um dos principais representantes:

A maior parte das tendências, fundamentadas em análises laboratoriais e na psicologia experimental, tem permitido a formulação de teorias de adestramento, mas não teorias da educação. O exemplo mais claro desta indevida identificação, que no homem vê predominantemente o animal é representado pelo psicólogo americano Thorndike. (...) Se a fórmula estímulo-

---

[231] Ibid., p. 478.

-resposta pode ser suficientemente expressiva da condutra animal, o comportamento humano exigiria que a fórmula se invertesse para ter algum sentido.[232]

Assumindo uma atitude antagónica face a estas concepções teóricas, defende uma pedagogia que reconhece a diversidade individual dos homens e que, entre outros aspectos, respeita a autonomia e a diferença, concepção que o leva a apelar para o recurso a uma metodologia activa, centrada no educando e, por isso, ela mesma diferenciadora e individualizante. Trata-se, pois, de uma «metódica» que visa favorecer a aprendizagem e formar a personalidade dos educandos através do recurso a diversas estratégias que permitam atender às múltiplas e diferenciadas situações em que aqueles se encontram. Deste modo, compete ao educador utilizar diferentes métodos consoante as características específicas de cada indivíduo o que exige, da sua parte, o conhecimento dos estádios de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afectivo dos educandos, assim como o conhecimento das suas capacidades, desejos, necessidades, interesses e tipos caracterológicos. Será talvez por isso, aliás, que Delfim subscreve que «o comportamento humano é sempre relativo a situações consideradas típicas. Não é possível em educação valores absolutos ou ideais supratemporais que desconheçam a relatividade e limitação do ser humano.»[233]

Neste ponto, o seu pensamento aproxima-se das novas concepções metodológicas que, entre os finais do século XIX e o início do século XX, surgem no plano educativo em diversos países e que refere frequentemente na sua obra. Com efeito, destacam-se pela sua importância e influência exercida no desenvolvimento da teoria e da prática educativas do nosso século, as propostas apresentadas por

---

[232] Ibid., p. 465. Acerca deste posicionamento de Delfim, ver também o seu escrito «Aprendizagem», op., vol.2, p. 540.

[233] Ibid., p. 446.

Dewey, Kilpatrick, Spranger, Claparède, Decroly, entre outros, que, embora de modo diferenciado, assumem concepções pedagógicas centradas no educando. Pode dizer-se, de um modo geral, que as teorias educativas dos novos pedagogos assentam, sobretudo, nos seguintes pontos: respeito pelas diferenças individuais de natureza qualitativa dos educandos e pela personalidade humana; valorização do poder de iniciativa e da organização das actividades escolares em torno dos «centros de interesse» dos educandos, o que permite centrar o ensino em interesses reais e não artificiais; a concepção de escola como espaço de recriação e não lugar de trabalhos forçados e o reconhecimento, na aprendizagem, de diferentes níveis e graus, em correlação íntima com a estrutura e as aptidões dos homens.

Todos estes aspectos assumem, também para Delfim, verdadeira importância na efectivação do acto pedagógico, pelo que defende, como ponto essencial, a adopção do processo dialógico, único capaz de possibilitar uma verdadeira aprendizagem. Assim, atribui ao factor comunicativo especial relevo, salientando a importância das formas adequadas da comunicação, quer no processo ensino-aprendizagem, quer na própria relação pedagógica:

A didáctica é a estruturação das formas de comunicação do homem, da busca de princípios ordenadores do saber, das categorias estruturais de toda e qualquer experiência. A didáctica é a própria ciência procurando encontrar-se como ciência, é a vida íntima do saber procurando a forma conveniente da sua transmissão e comunicação.[234]

A valorização das formas de comunicação surge também noutros pensadores, nomeadamente, Roland Barthes que, em 1977, na sua «lição» inaugural no Collège de France, assinala que «aquilo que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a

[234] Delfim Santos, «Formação de Professores», op. cit., vol.3, p. 183.

cultura que ele veicula, mas sim as formas discursivas através das quais enunciamos esse saber ou essa cultura.»[235]

Assim, a relação pedagógica deve ser sempre interactiva e retroactiva e, neste contexto, é possível encontrar em Delfim o exemplo do pensador e pedagogo que defende, precisamente, uma atitude de preocupação com o outro e, ao mesmo tempo, valoriza a perspectiva existencial do diálogo. Este posicionamento levá-lo-á a afirmar que, no processo ensino-aprendizagem, «O que importa é o exercício da interrogação e não a paragem da resposta.»[236]

V.2. A(S) FINALIDADE(S) DA EDUCAÇÃO

Embora a questão das finalidades educativas constitua um dos temas mais complexos da teoria da educação e, em particular, da filosofia da educação, não é possível desligar do fenómeno educativo o problema teleológico apesar de alguns pensadores e correntes da pedagogia contemporânea reclamarem a rejeição de finalidades impostas arbitrariamente. Assim, a par da definição do objecto da pedagogia e dos métodos conducentes à aprendizagem, Delfim procura, também, estabelecer algumas finalidades para o trabalho pedagógico.

Ao proporcionarem uma orientação a todo o processo educativo, as finalidades educativas constituem-se como princípios reguladores da própria prática pedagógica. No entanto, segundo Delfim, os fins da educação não dependem apenas de circunstâncias inerentes à área-escolar mas, pelo contrário, subordinam-se a uma multiplicidade de factores externos, nomeadamente, de cariz filosófico, político-

---

235 Roland Barthes, *Lição*, p. 38.
236 Delfim Santos, «Formação de Professores», op. cit., vol.3, p. 185.

-económico e sócio-cultural e, também, condicionalismos de ordem individual e tipológica.

Deste modo, no quadro delfiniano referente às finalidades educativas, é possível encontrar a articulação entre o sociológico e o psicológico:

O desenvolvimento do indivíduo humano só pode realizar-se em função de valores que o transcendem, e a compreensão das virtudes sociais de determinada época só pode realizar-se na consciência individual. O puro individual e o puro social são abstracções sem correspondência na realidade.[237]

De facto, enquanto o factor social permite a orientação e integração do indivíduo na actividade social em função do seu tipo psicológico, o factor individual permite conhecer as aptidões, tendências, possibilidades e interesses de cada educando, aspectos que, somente em articulação e harmonia, poderão propiciar a tarefa educativa:

A escola é o ponto de encontro do individual e do social, é a oficina onde o indivíduo se integra na sociedade e compreende e assimila os valores sociais. (...) Anular o indivíduo sob o peso inerte das instituições não pode chamar-se educação; anular o social, valorizando exageradamente o indivíduo, também não pode ser atribuição da escola.[238]

Ao defender que a educação visa a adaptação do indivíduo ao grupo e à cultura de que faz parte, ou seja, que «a educação pretende adaptar o espírito subjectivo ou individual, mais ou menos rudimentarmente manifestado, ao espírito objectivo, histórico, do meio, povo ou raça em que o indivíduo surgiu»,[239] Delfim não deixa,

---

237 Delfim Santos, «A Missão da Escola», op. cit., vol.2, p. 423.
238 Id., ibid.
239 Delfim Santos, «A Finalidade da Educação», op. cit., vol.2, p. 404.

no entanto, de atribuir especial destaque ao factor individual, defendendo a importância do desenvolvimento integral do indivíduo. Com efeito, as finalidades da educação devem procurar-se na própria natureza humana e têm em vista propiciar a plena formação do homem, encontrando-se claramente expostas em diferentes passagens do Autor que, seguidamente, se transcrevem:

- *Educação consiste apenas em "levar o homem a ser homem".*[240]
- *a educação tem por finalidade favorecer o trânsito do indivíduo à pessoa e, porventura, à personalidade.*[241]
- *Educar é (...) levar o homem ao contacto consigo mesmo, ao seu autoconhecimento, à sua autópsia, (...) numa palavra, à busca do único absoluto no horizonte da vida humana: autenticidade.*[242]
- *o problema da educação é um problema tìpicamente humano e a sua finalidade a formação do carácter no homem.*[243]
- *A finalidade da pedagogia está no próprio homem, no esforço que lhe oferece para encontrar a sua própria forma. Não interessa construir homens, como pretendia a pedagogia mecanicista, atomista, e associacionista, mas descobrir homens.*[244]

A partir das afirmações anteriores não será difícil compreender como, nas propostas delfinianas, é possível encontrar a defesa de uma educação libertadora e não restritiva e condicionadora das potencialidades do educando. Ao considerar que cada ser possui o seu sentido essencial para a sua auto-realização, sendo, deste modo, a finalidade educativa geral determinada pelo ser do homem, torna-se necessário, segundo Delfim, valorizar a autonomia do educando no processo educativo o que, simultaneamente, conduz ao reconhecimento da liberdade como factor intrinsecamente humano, o

---

240 Delfim Santos, «Educação», op. cit., vol.2, p. 426.
241 Delfim Santos, «A Finalidade da Educação», op. cit., vol.2, p. 404.
242 Delfim Santos, «Fundamentação Existencial da Pedagogia», op. cit., vol.2, p. 447.
243 Ibid., p. 465.
244 Ibid., p. 493.

único possibilitador da manifestação da plenitude do ser, isto é, da sua autenticidade.

Neste sentido, a educação não consiste num esforço realizado de fora para dentro, subordinando o educando àquilo que os outros lhe pretendem impor mas, pelo contrário, tenta acordar o que nos homens existe, em formação, fazendo aparecer e trazendo para fora o que dentro de cada um é possível encontrar. Assim, a educação deve procurar descobrir potencialidades e limites no educando e orientá-lo nessa descoberta:

a educação é sempre proposição e nunca imposição. Quando degenera em imposição transforma-se em adestramento que, na verdade, não poucas vezes com educação se tem confundido. A educação reconhece a autonomia do educando e nisto consiste a fundamental distinção com o adestramento. (...) A educação não transforma os homens, descobre-os, o que vale muitíssimo mais.[245]

Esta concepção de educação aproxima Delfim dos pensadores ligados à Escola Nova,[246] nomeadamente, Dewey, Claparède e Ferrière que, embora apresentando concepções diferenciadas de educação, nelas encontram um ponto em comum: o facto de considerarem que a educação não é preparação para a vida mas é, em si mesma, a própria vida, convicção presente também no pensamento delfiniano:

parece errónea a definição corrente de que a escola deve ser preparação para a vida. (...) A escola é já em si vida, e deve ser a imagem do mundo onde se vão manifestar as virtudes com que a escola conformou a personalidade. Colocar a escola fora da vida é igualmente colocar a vida fora da escola.[247]

---

245 Delfim Santos, «O Mais Importante», op. cit., vol.3, pp. 66-67.
246 Reveja-se, neste trabalho, o capítulo II.3.
247 Delfim Santos, «A Missão da Escola», op. cit., vol.2, pp. 423-424.

Segundo Delfim, se, por um lado, as finalidades educativas se devem procurar na própria natureza humana, cujo núcleo central é a personalidade, visando a actualização constante das potencialidades da pessoa, por outro lado, considerando que esta só será efectivamente pessoa quando encontrar o meio de relação com a cultura do seu tempo, torna-se necessário, igualmente, que as finalidades educativas se preocupem, também, com a integração plena do indivíduo na sociedade e na cultura de que faz parte.

V.3. O SUJEITO DA EDUCAÇÃO

Em «Tempos Difíceis», romance de Charles Dickens, datado de 1854, o notável escritor dá as mãos ao crítico e assume um ataque mordaz ao tipo de ensino da época. Logo na parte inicial da obra, escreve o romancista inglês:

"Eu quero factos. Apenas factos. A estes rapazes e a estas raparigas, ensinem factos, e nada mais. Eis tudo o que necessitam na vida. Limitem-se, pois, a semeá-los e deitem fora o resto. Sòmente com factos se podem formar as inteligências dos animais que raciocinam: nada lhes será mais útil do que isso, com toda a certeza. É precisamente neste princípio que educo os meus filhos, e estas crianças também. Ùnicamente factos, meu caro senhor!"
A cena passava-se numa sala de aula - nua, monótona, vulgar. (...)
O orador, o mestre-escola, e ainda um terceiro adulto presente, recuaram todos um pouco, a fim de poderem olhar melhor para o plano inclinado onde estavam devidamente ordenados os pequenos vasos humanos, prontos a serem inundados de factos e mais factos.
"Thomas Gradgrind. Um homem de realidades. Um homem de factos e de cálculos. (...) Com uma régua, uma balança e uma tabuada no bolso, sempre pronto a pesar e a medir qualquer simples parcela da natureza humana e a dizer exactamente o seu valor. (...)"

Era assim que o senhor Gradgrind se apresentava mentalmente - sempre, quer no ambiente dos seus amigos íntimos, quer perante o público em geral.
E fora assim, também, com toda a certeza, que Thomas Gradgrind apresentara, em pensamento, o próprio Thomas Gradgrind a todos esses pequenos vasos humanos, alinhados à sua frente, esperando apenas pelos factos...
E, na verdade, enquanto os fitava com um olhar brilhante, ele parecia precisamente um canhão carregado de factos e pronto a liquidá-los com uma só descarga. Era preciso reduzir a pó, por completo, a imaginação daqueles jovens.[248]

O objectivo de Dickens era, decerto, acusar a necessidade urgente de reorganizar uma geração que caminhava de olhos vendados para a caos e para a negação da própria vida, posicionamento igualmente assumido pelo movimento da Escola Nova que, como já se referiu, procura que os alunos participem activamente no processo educativo, valorizando mais a compreensão do que o mero conhecimento recebido pela criança de forma passiva, o que implica que o ensino deixe de se realizar sobre os conteúdos e as matérias e passe a efectuar-se sobre o próprio aluno, dando lugar à vertente humanizante.

Em Delfim, é possível encontrar, igualmente, a defesa destes ideais educativos, pelos quais a figura do professor deixa de estar associada à simples transmissão autoritária de informação para o aluno - os tais «factos» que se referem no texto de Dickens -, e passa a ser encarada como a pessoa cuja tarefa essencial é compreendê-lo e propiciar-lhe as formas possibilitadoras do desenvolvimento das suas aptidões e capacidades, da sua autenticidade, do seu carácter e do seu sentido de responsabilidade, de modo a tornar-se um elemento activo, participante e questionador no processo educativo e não um ser meramente passivo e receptor da informação que lhe é transmitida, ou seja, um mero repositório de «factos».

---

[248] Charles Dickens, *Tempos Difíceis*, pp. 9-11.

Assim, contrariamente à concepção de educação apresentada por uma das personagens de Dickens, que este próprio visa criticar, é propósito das novas teorias educativas exercitar a imaginação das crianças e jovens no processo educativo e não «reduzir a pó» a sua criatividade, através da transmissão pura de saberes inertes. Valoriza-se, deste modo, o respeito pela individualidade do ser humano, aspecto realçado por Delfim ao longo de toda a sua obra pedagógica. De igual forma, o aluno deixa de ser encarado como um ser meramente abstracto e anónimo e passa a entender-se como sujeito do processo educativo.

Nesta ordem de ideias, o homem, enquanto indivíduo e ser social, é o próprio sujeito da educação, sendo designado, numa acepção mais restrita, por educando. Estas considerações levam Delfim a afirmar que «a escola foi feita para a criança e não a criança para a escola, embora quase sempre se julgue e tudo se passe como se o contrário fosse indubitável verdade.»[249]

Segundo Delfim, uma escola feita para a criança exige do educador o conhecimento e o reconhecimento das diferentes características dos educandos, nomeadamente, ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afectivo e também a necessidade de atender às suas capacidades, desejos, interesses e tipos caracterológicos diferenciados. Assim, o Autor atribui especial importância aos estudos realizados por Piaget, que considera um dos mais interessantes psicólogos da infância e em cujos estudos é possível verificar como o mundo da criança aparece, efectivamente, ligado a uma impressionante autonomia e, por outro lado, realça a importância da caracterologia e da diferenciação tipológica na educação, únicas vias adequadas para a compreensão do humano.[250]

---

249 Delfim Santos, «Escola Primária», op. cit., vol.3, p. 81.

250 A defesa de uma escola como lugar de experimentação dos valores humanos aparece em inúmeras obras contemporâneas. A título exemplificativo, veja-se Georges Gusdorf, *Professores Para.Quê?*, Moraes Editores, Lisboa, 1970.

Na perspectiva delfiniana, a efectivação de um ensino que seja adequado às reais capacidades de aprendizagem dos educandos exige, assim, a sua centragem no próprio aluno pois, tal como afirma, «Neste mundo novo é a criança que é respeitável e o mestre o agente desse respeito. Ele apaga-se para que a criança cresça, porque sabe humildemente que assim deve ser.»[251]

O que se exige ao professor é que promova o desenvolvimento do aluno e que procure compreendê-lo, para melhor o ajudar e favorecer a sua aprendizagem, não esquecendo o caso e a situação de cada educando em particular, que deve nortear sempre a sua acção como pedagogo, postura claramente antagónica à dos modelos educativos tradicionais.

Neste linha de pensamento, Delfim posiciona-se desfavoravelmente face à educação vigente no país, que acusa de se orientar por um modelo determinado por critérios políticos, económicos e sociais, extrínsecos à criança e, consequentemente, distante da função que o deveria nortear - o desenvolvimento real dos educandos.

Dos inúmeros retratos efectuados por diferentes autores acerca do modelo educativo vigente durante o Estado Novo destaca-se, pela sua clareza, aquele traçado por Maria Filomena Mónica:

O prisma pelo qual o Estado Novo via a criança teve, como é óbvio, implicações no processo educacional, que se tornou essencialmente repressivo. Em 1931, na inauguração do X Congresso de Protecção à Criança, o então ministro da Justiça definia a educação nos seguintes termos: "Educar é sempre torcer, podar, cortar, contrariar, esmagar!" (...) A educação devia ser repressiva por duas razões fundamentais: em primeiro lugar, porque as crianças nasciam com pecado original; em segundo lugar, porque algumas delas revelavam uma maior necessidade de "desbaste", uma vez que saíam de meios especialmente "maus". No seu caso, a origem do Mal era dupla: inata e ambiental.[252]

---

251 Delfim Santos, «A Criança na Escola Montessori», op. cit., vol.3, p. 131.

252 Maria Filomena Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, pp.309-310.

Pelas razões já apontadas, fácil é verificar como tal concepção educativa - dominada pela atitude repressiva - se tornava impeditiva do efectivo desenvolvimento da individualidade do educando e da formação da sua personalidade.

É neste contexto que Delfim Santos considera fundamental a realização de uma radical reforma pedagógica no sistema de ensino nacional o que exige, segundo o seu ponto de vista, o pleno conhecimento das características específicas da criança portuguesa, posição que já Almeida Garrett e Adolfo Coelho haviam assumido, como se referiu anteriormente neste trabalho. Assim, recorde-se que Garrett advoga a necessidade de nacionalização do ensino, de forma a se adequarem os programas e os métodos à especificidade portuguesa e, por sua vez, Adolfo Coelho exerce uma crítica feroz às instituições portuguesas, que acusa de desenvolver nos educandos o puro verbalismo, e defende que o povo português possui uma estrutura psíquico-social específica, para a qual se torna necessário criar um tipo próprio de pedagogia.

No seguimento desta perspectiva, também Delfim afirma que «sem o conhecimento prévio da criança portuguesa, do seu tipo de sensibilidade e compreensão, do nível escolar da sua mentalidade, não há reforma pedagógica que preste bons serviços à causa da educação nacional.»[253]

Com efeito, embora saliente a importância dos modelos pedagógicos vigentes noutros países, o Autor reconhece a sua inadequação para a realidade portuguesa:

A transferência de planos de estudo e de programas em vigor em outras nações, para compensar a falta de esforço próprio no conhecimento da mentalidade dos nossos escolares, é contrapruducente e até desnacionalizadora, quando não alterante da própria estrutura mental, que

---

253 Delfim Santos, «Reforma do Ensino», op. cit., vol.3, p. 77.

convém conhecer e respeitar aplicando-lhe os melhores processos de desenvolvimento. (...) Cada nação tem a sua própria mentalidade e ritmo de desenvolvimento, as suas tradições e formas de vida, (...). (...) Mas o carácter do povo português, as suas formas de pensamento e inteligência devem merecer-nos todo o interesse para que a escola as possa desenvolver ou corrigir, evitando o nivelamento por transferência a que se costuma chamar progresso. A nossa escola não precisa de ser igual à dos outros para ser boa. Basta que seja verdadeiramente nossa para ser a mais progressiva. (...) O que se realiza em França ou na Suécia, na América ou na Bélgica, tem sem dúvida muito interesse; em pedagogia, porém, não são as soluções dos outros que nos podem servir, mas o processo de descoberta da própria e intransferível solução.[254]

Reconhecendo a impossibilidade de negar a existência de um tipismo nacional, quer no adulto, quer na criança, nesta revelado logo desde cedo, Delfim defende um ensino formativo em função do conhecimento psicológico do educando e, deste modo, alerta para a necessidade de criação de um Centro de Estudo da Criança Portuguesa, que seria o local privilegiado para a realização de investigações de carácter psicopedagógico, úteis para a adequação e melhoramento dos métodos e processos didácticos:

Precisamos dum Instituto da Criança Portuguesa, porque sem o conhecimento cientificamente elaborado do tipo de mentalidade e compreensão, da modalidade e do nível escalar da inteligência referidos à criança portuguesa, não há reforma, por mais bem intencionada que seja, que possa assegurar bons serviços à causa da educação nacional.[255]

Segundo Delfim, um bom sistema pedagógico que assegure eficazmente a formação dos educandos deve fundamentar-se no conhecimento psicocaracterológico dos indivíduos que aprendem, o

---

[254] Ibid., p. 78.
[255] Delfim Santos, «A Criança e a Escola», op. cit., vol.3, p. 204.

que conduz, necessariamente, ao reconhecimento da importância da individualidade do educando que deixa, assim, de ser entendido como algo de abstracto e geral e passa a ser encarado como ser concreto e real, diferente de todos os outros, e relativamente ao qual uma educação unitária deixa de ter sentido.

Postula-se, desta forma, que só mediante a auto-realização e evolução da criança, esta poderá integrar-se, de modo efectivo, nos costumes da sociedade e da cultura em que vive.

V.4. EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E TIPOS CARACTERIAIS

A posição delfiniana que enfatiza como factor primordial no fenómeno da aprendizagem o desenvolvimento da individualidade do educando e a formação da sua personalidade não pode desligar-se, no entanto, das diferentes áreas do saber que procuram, através de diferentes investigações, compreender o próprio conceito e natureza da personalidade, a sua construção e evolução e os factores gerais que a influenciam. Na verdade, sendo a personalidade a estrutura que subjaz à constelação das características de cada um de nós, e que nos torna unos e únicos, distintos de cada um dos outros, fácil é verificar que a sua compreensão, pela complexidade que envolve, exige o entrecruzamento de saberes de várias áreas do conhecimento: psicologia, sociologia, neurologia, biologia, antropologia, história, entre outros. Na realidade, só uma visão interdisciplinar respeita a pluralidade e complexidade inerente a esta dimensão do ser humano, que é a personalidade.[256]

---

[256] A palavra personalidade tem origem no termo latino «persona», que significa máscara. No teatro antigo, concretamente na tragédia grega, os actores usavam uma máscara durante toda a representação, o que permitia

A crítica de Delfim à uniformização pedagógica, desrespeitadora das características das crianças, tem como alicerce o conhecimento, de base científica, das características cognitivas, afectivas e psicomotoras dos educandos, salientando-se, neste ponto, as investigações ligadas à caracterologia e psicologia diferencial e, também, os estudos acerca da psicologia infantil e do desenvolvimento.

Ao considerar como primacial no acto pedagógico o conhecimento do próprio aluno, o Autor reconhece, no entanto, que tal conhecimento deve ser obtido em prática concomitantemente esclarecido pela teoria e, por isso, escreve:

A grande revolução da nova pedagogia consiste nisto mesmo: descoberta das leis do crescimento mental da criança, transferência sucessiva da inteligência prática para a inteligência abstracta, determinação do tipo caracterológico de que são dependentes a inteligência, a memória, a imaginação e todas as funções determinantes do comportamento. A psicopedagogia é a ciência base que pode permitir com êxito a acção educativa. Estamos nós ainda na fase em que a escola desconhece a psicologia diferencial e a caracterologia e se exerce o ensino em bases de critérios igualitários (...).[257]

Do mesmo modo que, segundo Delfim, a pedagogia se pode constituir como ciência rigorosa mas não exacta, também relativamente à psicologia, enquanto estudo das manifestações da vida espiritual do homem, a mesma afirmação se aplica.

---

aos espectadores reconhecer a personalidade das diferentes personagens. A máscara, pela sua constância, permitia prever o comportamento dos intervenientes ao longo da acção. A personalidade permite, assim, que nos reconheçamos e sejamos reconhecidos mesmo quando, ao desempenhar os vários papéis sociais, usamos diferentes máscaras que representam as diferentes personagens.

[257] Delfim Santos, «Formação de Professores», op. cit., vol.3, pp. 183-184.

Pretender fazer da psicologia uma ciência exacta, tal como aconteceu no século passado, implicaria desvirtuar as suas autênticas finalidades. Com efeito, em seu entender, não é possível aplicar o quantitativo na determinação do psíquico, na medida em que a quantidade se refere sempre a situações permanentes e, em psicologia, não existe permanência mas transitividade qualitativa, não sendo o psíquico susceptível nem de mensurações nem de explicações de tipo causal, de que faziam uso os associacionistas. Assim, é possível que os fenómenos mensuráveis façam parte da biopsicologia, da psicofisiologia ou da psicofísica, mas em psicologia, pelo contrário,

A generalização de que ela é capaz é morfológica e não puramente quantitativa; as suas fronteiras são o típico e não o universal; a sua finalidade consiste no estudo do característico e não do geral. O morfológico, o típico e o característico, ou a forma, o tipo e o carácter, são os seus objectivos fundamentais.[258]

Contrariamente ao que a chamada psicologia científica pretendeu estatuir, baseando-se na formulação de leis universais e, por isso, mantendo o homem como um desconhecido, Delfim valoriza uma psicologia de base antropológica que procure verdadeiramente compreender o psíquico, situando-se, deste modo, próxima e útil ao conhecimento do concreto humano. A natureza de tal psicologia é, desta forma, morfológica e não abstracta, típica e não universal, característica e não geral e será, segundo Delfim, a tendência dominante na psicologia do futuro.

No entanto, o Autor assinala que o estudo do temperamento, do interesse e do carácter mereceram já a atenção de Platão, Aristóteles e

---

[258] Delfim Santos, «Psicologia e Caracterologia», op. cit., vol.2, p. 408.

Teofrasto,[259] atitude que se estendeu ao longo dos tempos por inúmeras escolas e pensadores. Nesse sentido, refere os contributos dos moralistas franceses e dos românticos alemães, especialmente, Carl Gustav Carus e Nietzsche, e realça os estudos desenvolvidos pelos investigadores contemporâneos que contribuíram, decisivamente, para o desenvolvimento e sistematização das concepções tipológicas e caracterológicas. Delfim descreve, assim, as pesquisas que, neste âmbito, foram desenvolvidas por Kretschmer, Jaensch, Jung, Spranger e Klages[260] e refere, também, a importância da escola caracterológica francesa, na qual se destacam René de Le Senne e Gaston Berger, cujos trabalhos contribuíram positivamente para a compreensão da infância e da adolescência e, portanto, para o melhor exercício da acção educativa.

---

259 Foram os gregos os primeiros a tentar classificar a personalidade através de quatro tipos a partir de características somáticas. Já Hipócrates e a medicina da escola hipocrática defendia que seriam os fluidos - o sangue, a linfa, a bílis amarela e a bílis negra - que determinariam quatro temperamentos distintos: o tipo sanguíneo (alegre e confiante), o fleumático (calmo, não emotivo), o colérico (irritável) e o melancólico (triste e deprimido).

260 Embora de um modo sucinto, será oportuno referir alguns pontos principais relativos às investigações realizadas por estes autores. Assim, Kretschmer distingue três tipos físico-morfológicos: pícnico, atlético e leptossómico ou astémico, aos quais corresponderiam, respectivamente, as personalidades e maneiras de ser ciclotímica, viscosa e esquizotímica. Jaensch admite quatro tipos: tipo I (integrado); tipo D (desintegrado); tipo S (sinestético) e tipo B (Basedow). Por sua vez, a base de classificação tipológica de Jung põe em destaque os dois grandes tipos de atitudes que designam a maneira (abertura ou recuo) como um indivíduo está em contacto com o mundo exterior: o tipo introvertido e o tipo extrovertido. Spranger admite seis formas de valores reconhecidos na ordem histórico-cultural, podendo cada um deles dominar uma vida pessoal e subordinar a si todos os outros. Determina, assim, seis tipos de personalidade: teorética, económica, estética, social, política e religiosa, às quais corresponderiam, respectivamente, os seguintes valores: a verdade, a utilidade, a beleza, o amor, o poder e o valor total da vida. Klages distingue no homem o orgânico, o anímico e o espiritual, defendendo que o carácter se diferencia em cinco zonas: matéria, estrutura, qualidade, tectónica e aspectos. Veja-se, a este propósito, Delfim Santos, «Psicologia e Caracterologia», op. cit., vol. 2.

O relevo atribuído pelo Autor aos estudos tipológicos e caracterológicos justifica-se pela possibilidade que oferecem, ao educador, de distribuir os educandos por tipos humanos diferenciados, permitindo compreender, deste modo, a sua heterogeneidade psicológica, as suas potencialidades e individualidades, de forma a melhor adequar o ensino a essas características. Simultaneamente, salienta a importância que, no âmbito educativo, exercem os estudos desenvolvidos na área da psicologia da criança e do adolescente. Com efeito, o conhecimento da evolução psicogenética dos educandos possibilita uma aprendizagem em consonância com os seus estádios de desenvolvimento o que permite, igualmente, elaborar planos de estudo nas diferentes disciplinas escolares adequados aos interesses vivos dos alunos e não apenas formulá-los de forma extrínseca às suas reais capacidades de aprendizagem:

As boas reformas não se fazem pela boa elaboração de programas, resultam do bom conhecimento da evolução psicogenética do escolar. De outro modo, chegamos à triste conclusão de que quanto melhor for o ensino, pior será o rendimento como aprendizagem. Porque do ensino só se aproveita realmente o que se aprende, e sabemos que nem tudo se aprende, ou só aparentemente se aprende, para satisfazer exigências de aproveitamento que não são úteis a ninguém; conviria, pois, que esses planos fossem elaborados em função da aprendizagem possível e não do ensino forçadamente imposto.[261]

Torna-se indispensável, deste modo, a preparação psicopedagógica do professor para o real sucesso da tarefa educativa, que passa pelo reconhecimento de que o essencial do acto pedagógico consiste em ensinar a aprender, procurando estabelecer uma correlação entre a capacidade de aprendizagem do educando e a modalidade de ensino adequada a essa mesma capacidade.

---

261 Delfim Santos, «Temática da Formação Humana», op. cit., vol.3, p. 258.

Mais uma vez, o respeito de Delfim relativamente ao tipismo próprio a cada educando nas diferentes idades que atravessa, e a defesa da sua autonomia no processo de aprendizagem se manifesta. A apologia que faz da psicologia diferencial, da caracterologia e da psicogénese devem-se, fundamentalmente, ao importante papel que desempenham no (re)conhecimento diferenciado do homem, fundamental para uma real formação escolar e para uma correcta orientação profissional, tendência igualmente manifestada em inúmeros pensadores contemporâneos, nomeadamente, Guy Palmade que, referindo-se à prática pedagógica do professor, salienta como fundamental

que a sua acção seja esclarecida pelos conhecimentos caracterológicos, de modo que permita realizar, o melhor possível, as capacidades humanas de cada um. Particularmente, será necessário que ele examine o que é possível pedir a cada tipo de criança, de maneira a não lhe exigir mais do que ela pode dar.[262]

V.5. APOLOGIA DE UMA ANTROPOLOGIA PEDAGÓGICA

Ao entender que o primeiro interesse que deve nortear a educação não é modificar o homem mas nele descobrir as suas aptidões, tendências, capacidades de apreensão de valores e formas de vida e de pensamento que lhe estão destinadas pelo seu tipo psicológico, Delfim coloca-se ao lado da pedagogia nova, distanciando-se da velha pedagogia, que acusa de dividir os homens em duas classes - os que ensinam e os que aprendem -, cabendo aos primeiros

[262] Guy Palmade, *A Caracterologia*, p. 20.

a tarefa de obrigar a saber muito, através da transmissão de conhecimentos e, aos últimos, o dever de acumular muitos saberes. Mas, para o Autor, contrariamente ao que supôs a psicologia mecanicista e determinista, o homem não é apenas inteligência e, por isso, caberá ao professor, na sua prática pedagógica, lutar não pelo muito saber do aluno mas pelo progressivo desenvolvimento da sua personalidade pois, limitar-se à mera transmissão de conhecimentos perturbará o ritmo de evolução do educando, na medida em que este receberá apenas um saber estático, sempre em desacordo com os seus interesses. Por outro lado, o homem que se pretende formar é uma realidade histórica condicionada pelo tempo em que vive, o que exige que a teoria de educação pressuponha, inevitavelmente, uma antropologia, ou seja, o conhecimento prévio do homem situado no seu tempo. Urge, então, alterar as tendências que, no plano educativo, Delfim considera inúteis e ultrapassadas, deixando de lado uma pedagogia que apenas se preocupa com a acumulação quantitativa de saber, pouco profícuo para os educandos, e enveredar por uma perspectiva pedagógica que considere que educar é «levar o homem a ser homem», isto é, auxiliá-lo na procura dos seus caminhos e no encontro de si mesmo, permitindo descobrir, em cada um, os seus próprios limites e capacidades.

Neste contexto, Delfim distingue entre instrução e educação, considerando que a primeira visa a simples transmissão de saberes, sendo o instrutor o artífice de aparências que culminam no exame, minorando a criança pelo exclusivo ou excessivo uso e abuso das capacidades receptivas da memória, enquanto a educação, pelo contrário, pretende orientar o educando no aproveitamento e desenvolvimento das suas capacidades valiosas, individual e socialmente, desempenhando o educador a tarefa de modelar as almas a partir da simpatia e do amor.

Esta última atitude rompe com a velha pedagogia e encara o problema educativo no contexto de uma nova concepção de homem -

-aquela que reconhece todos os homens como seres diferentes excluindo, assim, qualquer unidade típica a nível educativo. Deste modo, a educação terá que ligar-se sempre ao tipo de homem que se pretende formar, o que evidencia que a pedagogia pressupõe, inevitavelmente, uma antropologia, convicção claramente expressa na seguinte passagem do Autor:

A educação será, portanto, consequência directa de uma antropologia, pois, tendo como objectivo o homem, requer-se que acerca deste alguma coisa se saiba para que tenha algum sentido tentar educá-lo, isto é, conduzi-lo para a mais fácil apreensão dos valores de que, como homem, terá de tomar consciência ao longo da sua formação. (...) Sem conhecimento do homem, das suas possibilidades, das aptidões com que foi dotado, dos dons com que foi munido, não é possível teorizar um sistema de educação que seja válido e fecundo. O que dissemos indica com suficiente clareza que não há "homem" mas sim homens, e que estes não podem ser submetidos aos mesmos processos de educação, sob pena de lhes ensinarem a fazer o que eles não podem fazer, criando assim pelo desajustamento entre as aptidões e as capacidades um descontentamento que não é benéfico nem para eles próprios nem para a sociedade a que pertencem.[263]

A antropologia que Delfim refere configura-se, assim, como uma antropologia pedagógica, dentro da qual assumem plena importância as noções de crescimento, desenvolvimento e maturação dos sujeitos do processo educativo, assim como a formação vocacional e profissional, que surgem como exigências primordiais da educação e, ainda, a defesa de uma formação adequada de professores que possibilite uma efectiva melhoria do processo educativo.

---

[263] Delfim Santos, «Temática da Formação Humana», op. cit., vol.3, pp. 272-275.

V.5.1. ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E PROFISSIONAL

A noção de formação surge, em Delfim, como a base fundamental da sua antropologia pedagógica:

O conceito de formação (...), significa, aproximadamente, a busca da primeira forma, que o indivíduo foi sucessivamente recobrindo até a esconder completamente, pela incorporação sucessiva de influências de vária ordem (...). Na busca da primeira forma não deve pretender-se, porém, a redução do homem aos dados elementares da sua natureza, mas sim a busca do seu perfil psicovital.[264]

Desta forma, torna-se necessário conhecer profundamente o educando e identificar as diferenças inerentes entre os indivíduos em formação, de modo a que seja possível encaminhá-los em direcção a um melhor conhecimento de si mesmos, ou seja, guiá-los na busca da sua autenticidade e autoconhecimento. Esta tarefa torna-se mais facilitada através do recurso aos saberes proporcionados pelos estudos psicológicos, em especial, os ramos da psicologia genética, diferencial e evolutiva, que melhor permitem entender os níveis de evolução mental da criança, assim como os seus limites e possibilidades.

Neste contexto, Delfim apela para a necessidade de articular a orientação escolar à orientação vocacional e profissional do educando, problema que considera ser de máxima prioridade e que constitui, de facto, uma preocupação expressa em inúmeros dos seus escritos.

---

[264] Delfim Santos, «Fundamentação Existencial da Pedagogia», op. cit., vol.2, p.446.

Com efeito, se a principal missão da escola consiste em descobrir nos educandos aptidões e orientá-los para o maior desenvolvimento possível dessas aptidões, tal tarefa deve, segundo Delfim, ter como objectivo final a sua selecção profissional em função das suas tendências:

A escola não é o lugar onde todos se tornam iguais, mas o lugar onde cada um mostra a possibilidade de ser diferente, e em função dessa diferenciação se determina o destino profissional que lhe compete. A nossa escola continua fechada ao mais importante que é, sem dúvida, a orientação do futuro dos seus alunos.
É necessário como acto preliminar tentar a descoberta de aptidões susceptíveis de se tornarem capacidades úteis e orientar aqueles que as possuem para determinados tipos de estudos com significado vocacional ou profissional.[265]

De modo a evitar o maléfico divórcio entre a escola e o trabalho, separação que havia já sido criticada por Coménio, Rousseau e Pestalozzi, entre outros, Delfim defende a articulação entre a escola e a vida profissional, efectuada através de uma orientação escolar adequada e não através de exames psicotécnicos que considera ultrapassados na descoberta das reais vocações dos alunos. Assim, mediante o estudo contínuo das aptidões dos educandos, defende o Autor a elaboração, em ficha pedagógica, de um prognóstico relativo às suas capacidades profissionais, cabendo aos diferentes ciclos do ensino liceal a tarefa de centrifugar os alunos para as escolas de ensino profissional ou técnico, com as quais deveriam manter uma estreita relação de articulação e coordenação.

Ao considerar o ensino técnico-profissional como o sector da educação nacional sociologicamente mais importante, na medida em

---

[265] Delfim Santos, «Revolução Necessária», op. cit., vol.3, p. 70.

que a base da organização político-social de um povo se encontra na sua estrutura profissional, Delfim reconhece a insuficiência de escolas técnicas existentes no nosso país, embora elogie alguns progressos que, na época, a Reforma do Ensino Técnico permitiu realizar ao nível da organização profissional da Nação, referência igualmente proferida por Rómulo de Carvalho:

Foi durante a permanência de Pires de Lima na pasta da Educação Nacional que o Governo da Ditadura prestou a sua maior atenção ao Ensino Técnico, cujo estudo fora iniciado alguns anos atrás com o ministro Mário de Figueiredo. A reforma do ensino técnico profissional, industrial e comercial, data de 19 de Junho de 1947 (...).[266]

Afirmando que em Portugal, contrariamente ao que sucede no estrangeiro, o ensino profissional apenas interessa às classes mais desfavorecidas não gozando, por isso, do prestígio que tem noutras nações, Delfim não deixa, no entanto, de fazer referência a algumas escolas técnicas, nomeadamente aquelas que se ligam com a ourivesaria, a cinzelagem e a filigrana, artes que considera secularmente radicadas na nossa estrutura nacional não devendo, por isso, ser votadas ao abandono.

À semelhança de Kerschensteiner, defensor do conceito de escola do trabalho, Delfim salienta a importância do ensino técnico como real preparador para o exercício de uma profissão, valorizando, deste modo, a dimensão prática no acto pedagógico como aquela que, na realidade, permite uma relação saudável entre o mundo escolar e o mundo do trabalho:

A escola rigorosamente não prepara para nenhuma actividade especificada. Deveria exercitar capacidades que podem vir a ser profissionalmente úteis, mas, na verdade, o trânsito da escola para a profissão é terreno abandonado,

---

[266] Rómulo de Carvalho, op. cit., p. 790.

(...) quase sempre sem nenhum valor na determinação destinal do futuro trabalhador. E é para suprir esta lamentável carência que se pretende articular a orientação profissional à orientação escolar, ou a uma escola em que se faça predominantemente o estudo vocacional do escolar em função do destino futuro.[267]

V.5.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na reflexão delfiniana em torno dos temas pedagógicos, o problema de uma adequada formação de professores torna-se fundamental pois, só através dela, será possível levar à prática os reais desígnios que o Autor defende como inerentes à função pedagógica.

Como se referiu anteriormente, Delfim entende que educar não consiste em transmitir saber e que a escola não pode constituir-se como simples órgão dessa transmissão mas, pelo contrário, a educação deve desenvolver-se como orientação no aproveitamento e desenvolvimento das capacidades valiosas, quer individual, quer socialmente, devendo a escola tornar-se, desta forma, uma importante oficina de humanização, respeitadora das diferenças individuais dos seus educandos.

Neste contexto, Delfim critica a situação de abandono vivida pelos professores no nosso país, fundamentalmente, ao nível da sua formação, orientação e assistência, apelando para uma necessária reformulação psicodidáctica do saber dos mestres, de forma a que pudessem deixar de ser meros instrutores e se transformassem em verdadeiros educadores.

---

[267] Delfim Santos, «Formação Escolar e Formação Profissional», op. cit., vol.3, pp. 98-99.

Com efeito, só através de uma adequada preparação psicopedagógica reveladora das diferentes fases evolutivas dos alunos e dos seus tipos caracterológicos, Delfim entende ser possível romper com a pedagogia de índole quantitativa e meramente transmissora de saberes - instrução -, e levar à prática uma pedagogia qualitativa diferenciadora que reconheça o aluno como o mais importante no acto pedagógico - educação.

Se os saberes não devem constituir-se como a finalidade última do processo educativo mas apenas como meio possibilitador do desenvolvimento da personalidade dos educandos, assim também o professor não pode limitar-se aos conhecimentos enciclopédicos que possui, mas deve seleccionar criteriosamente a informação necessária para a formação dos educandos, o que deverá constituir a verdadeira finalidade do acto pedagógico. Para além das suas competências científicas, o professor deve possuir, necessariamente, competências de ordem pedagógica e didáctica, destacando-se, neste ponto, o aspecto comunicativo e dialogante, fundamental para o exercício da criatividade e espontaneidade do educando e libertador, por excelência, das potencialidades humanas de cada indivíduo.

Este cenário exige, por isso, uma adequada formação de professores que Delfim acusa de terem sido desprezados pelos responsáveis político-educativos, tornando-se, pouco a pouco, meros funcionários de uma instrução despersonalizada. Escreve o Autor:

Na verdade, não sabemos bem o que estamos a fazer; sabemos apenas o que nos mandam fazer. Isto é a primeira falsificação da nossa pedagogia, que é uma pedagogia de resultados, de confirmações estatísticas para acalmar os interessados, de mecanização do ensino e de total carência de ideais formativos. (...) Os professores, tornados funcionários do ensino, ou melhor, administradores do saber que corresponde às alíneas dos programas - que visam, única e simplesmente, à erudição, ao relato do facto, ao descritivo da experiência, à reprodução do resultado -, não têm tempo para a missão que mais importa: desenvolver nos seus alunos a compreensão, a elaboração

mental, a funda interrogação, numa palavra, isso que se chama a formação da personalidade. Prepara-se para exame e todos os anos se comprova, na época respectiva, a falência do ensino, o absurdo dos métodos, a mentira dos resultados.[268]

É precisamente contra o tipo de ensino mecanizado, quantitativo e enciclopédico que se posiciona Delfim, realçando, deste modo, a importância de uma adequada formação dos docentes, especialmente na vertente pedagógica, de forma a que sejam realmente valorizados os reais interesses e desejos individuais e sociais dos agentes educativos.

O conceito de formação surge, assim, como o conceito fundamental da antropologia pedagógica delfiniana e não pode desligar-se, na realidade, de um conjunto de outras noções que constituem a base de uma necessária reforma no plano educativo - as noções de crescimento, maturação, desenvolvimento e tipos caracterológicos -, que deverão constituir os alicerces de uma urgente formação de professores, para que estes possam, por sua vez, orientar os seus educandos na formação da sua personalidade.

V.6. ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PORTUGUESA

O tema em torno da organização e administração da educação nacional é outro dos pontos sobre o qual incide o pensamento delfiniano. Acerca dele o Autor aborda criticamente algumas questões de ordem política, ligadas com a legislação e administração escolares e debruça-se, igualmente, sobre alguns aspectos pedagógicos, nomeadamente aqueles que se referem à duração dos ciclos escolares,

---

[268] Delfim Santos, «Formação de Professores», op. cit., vol.3, p. 181.

instituições escolares, avaliação e conteúdos programáticos:

o nosso plano de estudos não é pedagógico; os métodos de ensino não correspondem didacticamente às possibilidades de aprendizagem; os programas são empíricos e desconformes; os resultados dos exames nada indicam acerca do real aproveitamento dos escolares; a mecânica do ensino absorveu e deturpou a orgânica da aprendizagem. Não temos um centro de investigações pedagógicas e didácticas; não temos sequer um centro de documentação bibliográfica, nem um arquivo de legislação comparada. Sem isto, subordinados a uma empiria prolongada, e ao acaso, não é possível, de facto, fazer melhor, mas as consequências são ameaçadoras.[269]

Deste modo, o Autor denuncia alguns dos aspectos sobre os quais assenta a forte crítica que preconiza relativamente à situação educativa portuguesa. Considerando que a administração escolar, por mais perfeita que seja, não possui, em si mesma, valor formativo e pedagógico, Delfim acusa o facto de no sistema educativo português se subordinarem os factores pedagógicos aos administrativos. Na realidade, embora o critério administrativo seja necessário na organização educativa, não deve ser, no entanto, a prioridade da política educativa pois ele deriva do próprio critério pedagógico. De acordo com esta perspectiva, de nada vale ter uma boa organização do ensino se ela não estiver em correlação adequada com as reais possibilidades de aprendizagem dos educandos.

A organização do ensino não constitui, por isso, a questão fundamental do problema da educação, na medida em que este não pode ser compreendido plenamente apenas sob o ponto de vista administrativo, ou seja, mecânico-jurídico, mas sim através de critérios pedagógicos que, segundo o Autor, carecem de uma necessária e urgente revisão.

---

[269] Ibid., p. 192.

Com efeito, os critérios utilizados na organização administrativa do nosso país e na legislação que lhe servia de suporte, obedeciam apenas a razões de ordem social e económica que condicionavam a própria escola, impedindo-a de concretizar a sua principal missão - - constituir-se como a oficina de humanização de modo a orientar os educandos no aproveitamento e desenvolvimento das suas capacidades. Os critérios sócio-económicos pelos quais se pautava a política educativa eram extrínsecos à criança. Devido à difícil situação económica vivida pela maior parte das famílias, procurava-se apenas em três escassos anos - o tempo de duração da escola primária, na época - que as crianças adquirissem todos os conhecimentos indispensáveis para a vida de adultos pois a maioria delas não poderia prosseguir os estudos. A escola tornava-se, assim, o lugar de transmissão de saberes inadequados aos reais interesses da criança e desajustados às fases de desenvolvimento em que elas se encontravam. Entre os sete e os dez anos de idade os educandos teriam que assimilar um vasto conjunto de saberes, situação que Delfim denuncia como atentória para o seu desenvolvimento e formação:

limita-se o período de frequência aos dez anos de idade e organizam-se os programas de tal modo que, com essa idade, devem saber tudo qunto se considera útil nos domínios da língua materna, da aritmética, da geometria, do desenho, da geografia, da história, das ciências naturais, da moral e educação cívica e ainda da higiene, da agricultura e da economia doméstica ...
Como é fácil de verificar, não há em todas estas considerações, por demais analfabéticas, o menor vislumbre de compreensão pedagógica da criança nas suas fases de desenvolvimento nem sequer da verdadeira missão da escola primária.[270]

---

[270] Delfim Santos, «Escola Primária», op. cit., vol.3, pp. 81-82.

Delfim considera a escola primária como o órgão essencial para a educação de um povo e para o harmónico desenvolvimento do indivíduo, devendo, por isso, tornar-se uma organização pedagógica e não reduzir-se à mera dimensão administrativa. Trata-se, efectivamente, do nível de aprendizagem e do ensino com maiores exigências de conhecimentos psicopedagógicos da parte dos professores, grupo profissional que, como já se referiu, o Autor acusa de não estar pedagogicamente preparado.

Assim, é necessário que a escola primária se adeque nos seus programas e métodos de ensino aos interesses da criança. Na linha de Pestalozzi, pedagogo que psicologizou a educação, deixando de submeter a criança à escola mas subordinando esta à primeira, ideia igualmente seguida pelo seu discípulo Froebel que, na sua escola, cria novos processos de aprendizagem em concordância com os interesses e as características gerais das crianças, também Delfim pretende pôr fim à tríade criança-escola-mundo, adoptada na pedagogia tradicional, substituindo-a pela tríade escola-criança-mundo que, de forma evidente, coloca a criança no centro, exigindo que a escola se lhe adapte para que o mundo a receba.

Exige-se, deste modo, um novo plano de estudos que favoreça o desenvolvimento da criança e que atenda aos novos dados acerca dos seus níveis de evolução mental pois, segundo Delfim, «a determinação da capacidade de aprendizagem é o único processo de que dispõe o pedagogo para graduar o seu ensino e didacticamente bem o ministrar.»[271]

Tal afirmação é exemplificativa de que as boas reformas não assentam na boa elaboração de programas mas, acima de tudo, do bom conhecimento da evolução psicogenética do educando, devendo os planos curriculares ser elaborados em função da aprendizagem possível e não do ensino ministrado forçadamente.

---

271 Delfim Santos, «Ensino Primário», op. cit., vol.3, p. 114.

Neste contexto, o Autor defende o prolongamento da escolaridade obrigatória de três para cinco anos de forma a abranger o período que medeia entre os sete e os doze anos de idade, que não deveria ser interrompido por exames de admissão para qualquer outro grau de ensino, interrupção que, realizada em pleno processo de maturação, desvirtuaria a própria formação moral e intelectual da criança.

Entende Delfim que as técnicas de avaliação de conhecimentos sob a forma de exames não constituem o meio mais adequado para a avaliação das capacidades pois, através deles, nada de válido é possível concluir em prol do ensino. Na realidade, o Autor refere-se ao grau de subjectividade inerente a esta forma de avaliação, à falta de preparação dos próprios examinadores que, na maioria da vezes, elaboram exames imperfeitos, e ao facto inevitável de tais exames apenas permitirem uma apreciação dos alunos em moldes de identidade e não a sua apreciação diferenciada, procurando os mestres que as respostas dos seus educandos coincidam e repitam, de modo mecânico, as suas próprias respostas. Critica, assim, o facto de não se privilegiar, na prática pedagógica, o desenvolvimento mental das crianças, a sua compreensão face às matérias do programa e a sua autêntica formação mas, pelo contrário, atribuir-se a máxima prioridade ao «passar no exame com saber ou sem saber e com nota que some as decimais suficientes.»[272]

Na linha orientadora da Escola Nova pretende também o Autor abolir as velhas formas do castigo e do prémio, sobrepondo o princípio da cooperação ao imoral e deformador princípio da concorrência e competitividade, na medida em que o problema da escola primária não acaba com o respectivo exame mas exige uma solução mais ampla que não se limite à infância mas se prolongue pela vida do educando:

---

[272] Delfim Santos, «O Mais Importante Problema», op. cit., vol.3, p. 315.

para essa vida que a criança vai viver de nada servirá o saber que lhe transmitiram, mas apenas as capacidades que adquiriu por intermédio do contar, escrever e ler. Tudo o mais, e principalmente pelo método por que se ensina para cumprir o programa sem perda de tempo, é contraproducente e prejudicial.[273]

De facto, a preocupação dos mestres pelo cumprimento dos programas leva-os a transmitirem saberes que não possuem qualquer correspondência com os reais interesses que despertam na criança durante a escola primária e que estas terão que reproduzir na etapa final que culmina no exame.

Contra esta linha de pensamento, Delfim relembra, num escrito elogioso, os grandes pedagogos que foram João de Deus e João de Deus Ramos, pai e filho, respectivamente. João de Deus, autor da famosa «Cartilha Maternal», concebeu um novo sistema de aprendizagem da leitura pelo qual o espírito da criança não era posto perante um tipo de leitura mecânica e antinatural que partia da letra ou até da sílaba mas, pelo contrário, era confrontado com a palavra como ponto de partida e que, através da análise, permitia compreender qual era a função da letra ou da sílaba, o que rompia com os livros escolares da época, apelativos da mera memorização. É o próprio João de Deus que, em nota introdutória à Cartilha escreve:

Este sistema funda-se na língua viva; não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis.
Assim ficamos também livres do silabário, em cuja interminável série de combinações mecânicas não há a penetrar uma única ideia!

---

[273] Delfim Santos, «Escola Primária», op. cit., vol.3, p. 82.

Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vozes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo.[274]

Por sua vez, João de Deus Ramos notabilizou-se pelo seu papel em torno da criação dos jardins-escolas, facto salientado por Delfim por também considerar como fundamental a prática da actividade preparatória da criança que vai frequentar a escola primária. Na perspectiva delfiniana, o novo plano de estudo não pode ignorar a organização da escola pré-primária pois só através da aquisição de noções práticas e da educação sensorial é possível que o ensino primário obtenha sucesso. Sublinha Delfim: «Se importa o prolongamento da escolaridade obrigatória, com início para a escola primária aos sete anos, temos também de pretender a antecipação na actividade preparatória indispensável ao aproveitamento.»[275]

O sucesso da escola primária depende, também, de uma necessária revisão dos planos de estudo perspectivados para um ensino cuidadosamente doseado, entre os sete e os doze anos, de forma a não produzir na criança enfartamento e repelência pelo estudo. Delfim discorda, assim, de um ensino primário que termine quando os alunos completam dez anos pois considera que, nessa idade, não é possível ainda impôr à criança a opção entre o ensino liceal e o ensino técnico-profissional. Desta forma, entende que a escola até aos doze anos não pode fazer diferenciação entre os tipos de ensino, devendo o primeiro ciclo preparatório do ensino técnico corresponder ao tipo de ensino comum ao qual deverão ser sujeitos todos os educandos.

Na luta pelo combate ao analfabetismo surgem, como necessidades fundamentais, quer a obrigatoriedade de frequência

---

[274] João de Deus, *Cartilha Maternal*, p. 5.
[275] Delfim Santos, «A Criança e a Escola», op. cit., vol.3, p. 204.

escolar até aos doze anos, quer a unificação do primeiro ciclo preparatório da escola técnico-profissional com o primeiro ciclo liceal. De facto, segundo Delfim, é a dimensão prática caracterizadora das escolas técnico-profissionais e não o correspondente ensino liceal que permite guiar na descoberta das capacidades e aptidões dos educandos, convicção que o leva a afirmar que «o ensino técnico--profissional é, sem dúvida, o sector da educação nacional sociologicamente mais importante.»[276]

Se o ensino técnico prepara suficientemente o educando para uma profissão e o ensino liceal o prepara para outro grau de ensino, a opção por qualquer uma destas vias não pode ser prematura nem aventureira mas deve ser feita por intermédio de uma cuidadosa orientação escolar, preocupada com a descoberta das aptidões e das reais vocações dos educandos, o que só pode ser efectuado mediante uma observação directa continuada cujos resultados seriam rigorosamente anotados em ficha escolar própria. Mais uma vez, e sempre em prol da educação nacional, Delfim apela aos responsáveis político-educativos:

urge a criação do Instituto de Ciências Pedagógicas que investigue as características e possibilidades médias de aprendizagem da criança portuguesa e organize uma meticulosa ficha pedagógica de cada indivíduo em idade escolar para os serviços psicopedagógicos de orientação vocacional, de molde a evitar que a sociedade portuguesa continue a sofrer do mal da inadequação entre as aptidões e a actividade profissional, que não só perturba o rendimento dos nossos serviços, mas, também, tem consequências de ordem individual impossíveis de calcular.[277]

---

276 Delfim Santos, «Ensino Técnico - A Escola Comercial de Rodrigues Sampaio», op. cit., vol.3, p. 155.

277 Delfim Santos, «Exames», op. cit., vol.3, p. 307.

A par da defesa de um Instituto de Ciências Pedagógicas, Delfim advoga, igualmente, a necessidade urgente de criar uma disciplina de especialização na Universidade ligada à psicologia da infância e do adolescente, factores que considera indispensáveis para a adequação do ensino aos reais interesses dos educandos e que possibilitariam a organização de programas curriculares, o serviço de orientação profissional e a elaboração de exames adaptados aos estádios de evolução psicológica dos educandos e aos diferentes graus e níveis de ensino.

As críticas de Delfim facilmente permitem verificar o desprezo exercido sobre o sistema escolar pelos seus próprios responsáveis, distanciando Portugal da maioria dos outros países onde eram visíveis grandes preocupações em torno do sistema educativo. Neste contexto, relembra Coménio e Pestalozzi. Assim, enquanto o primeiro defende que não é a escola que prepara para a profissão mas, pelo contrário, a profissão que prepara para a escola, Pestalozzi, seguindo o ponto de vista deste pedagogo procura, também, evitar a separação deplorável entre a escola e o trabalho.

Estes pontos de vista servem a Delfim para estipular como fundamental o serviço de orientação escolar, considerando-o como o mais importante a realizar pela escola e pelo qual

os escolares seriam conduzidos quer para o ensino liceal, quer para o ensino profissional, depois da averiguação cuidadosa de ordem psicopedagógica e do estudo da respectiva ficha escolar mas, ainda e sempre, com a possibilidade aberta de ingresso no ensino liceal, (...) quando para esse tipo de aprendizagem mostrassem capacidade na escola profissional.[278]

---

[278] Delfim Santos, «Formação Escolar e Formação Profissional», op. cit., vol.3, p.102.

A opção do aluno pela via a seguir só deveria efectuar-se aos doze anos sob orientação escolar e, posteriormente, o mesmo deveria suceder relativamente ao trânsito do ensino liceal para o ensino universitário, tendo em consideração a orientação realizada anteriormente e o grau de maturidade dos educandos, de forma a evitar escolhas baseadas exclusivamente em critérios familiares e sócio-económicos, que conduziriam a erradas opções e à perda de aptidões.

Como dados exemplificativos dos malefícios provocados pela falta de orientação escolar, Delfim compara o número demasiado elevado de alunos a frequentar o ensino liceal e a reduzida população escolar das escolas técnico-profissionais e, por outro lado, salienta o facto de existir um grande número de alunos nas universidades que erraram a sua vocação por insuficiente orientação na escola, e muitos outros dotados para profissões liberais que, pelo mesmo motivo, ficaram perdidos pelo caminho, situações que ilustram as graves disparidades do sistema educativo nacional.

As múltiplas propostas educativas apresentadas pelo Autor em torno da organização da educação portuguesa ligam-se ao reconhecimento, por parte de Delfim, da situação crítica e deplorável do sistema educativo nacional, não deixando a Universidade de ser, ela também, alvo das suas críticas: «A nossa escola primária não prepara, o nosso liceu não desenvolve as aptidões dos escolares, a universidade não pode organizar a mentalidade dos seus alunos de acordo com as exigências do nosso tempo.»[279]

Seguidamente procurar-se-á abordar, nas suas linhas gerais, a concepção de Universidade apresentada por Delfim, assim como as críticas que o Autor efectua a este nível de ensino.

---

[279] Delfim Santos, «O Mais Importante Problema», op. cit., vol.3, pp. 311-312.

V.7. A SITUAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

A prestigiante carreira universitária desenvolvida por Delfim em Portugal, a partir de 1943, ano em que ingressa como primeiro assistente de Ciências Pedagógicas na Faculdade de Letras de Lisboa, é profundamente marcada por algumas decepções, contrariedades, ausência de recursos e falta de incentivos, aspectos que, de certa forma, impedem a concretização de uma acção renovadora, tão desejada pelo Autor, no âmbito da cultura e do ensino nacionais. Tal facto repercute-se, de modo inevitável, na reflexão delfiniana em torno do sector de ensino universitário que sofre, da parte de Delfim e também de outros pensadores, acentuadas críticas.

Subjacente a esse trabalho crítico encontra-se a defesa de um ensino cuja finalidade deve ser cultural e humanista, ideia já expressa pelo Autor num escrito publicado em 1934, alguns anos antes de ingressar no ensino superior, intitulado «Linha Geral da Nova Universidade», e que origina grande polémica no meio universitário da época em virtude das propostas delfinianas tendentes a uma reorganização completa do ensino universitário português, que acusa de caótico, decadente e ridículo e de não corresponder aos anseios da vida e da cultura do seu tempo. Nesse escrito, que surge nos *Cadernos de Cultura Democratista* do grupo «Renovação Democrática», Delfim esboça os traços fundamentais que deveriam constituir a linha geral da nova Universidade.

Um dos primeiros aspectos, diz respeito à separação que deveria ser feita entre o ensino universitário - das letras e ciências, ministrado nas faculdades assim denominadas - e o ensino técnico existente noutras faculdades e escolas superiores, e que visava a especialização

na aplicação de conhecimentos estritamente profissionais, como acontecia com a medicina, o direito e a engenharia, no caso das faculdades e, por outro lado, como acontecia também com o ensino da agronomia, da farmácia, da veterinária, do comércio, das belas artes e da música, ministrado nas escolas superiores. Para o Autor, o ensino universitário só deve consignar-se ao domínio das letras e das ciências o que não significa, no entanto, o desprezo pelo ensino técnico ou profissional:

Não se suponha, porém, que depreciamos o ensino técnico - só o contrário é verdade. (...) A técnica é um domínio de aplicação da cultura e, só por ela, esta se pode renovar e aprofundar. (...) O ensino técnico ou profissional não é superior nem inferior ao universitário: é diferente. No esboço de plano universitário que vamos apresentar, os dois ensinos aparecem como ramos convergentes, cujos pontos de encontro são os institutos de cultura e investigação, anexos indispensáveis de cada faculdade.[280]

Efectivamente, apesar da separação entre os dois tipos de ensino, Delfim defende a criação de institutos de cultura e investigação junto de cada faculdade, de modo a fazer convergir o ramo técnico e o ramo universitário. Caberia a estes institutos a importante missão de coordenarem a técnica com a cultura, servindo de intermediários entre a escola técnica profissional e a especulação pura, o que possibilitaria que os alunos oriundos dos cursos técnicos estagiassem com os universitários e, assim, pudessem enriquecer-se culturalmente no âmbito da sua especialidade.

Acusando a universidade portuguesa de promover o elitismo social tal como fizera a universidade medieval, que apenas orientava e promovia a vida e a cultura de certas classes, Delfim defende a necessidade da universidade procurar novos fundamentos ideológicos e sociológicos de forma a que possa adequar-se à vida e à cultura do nosso tempo. Para tal, urge que deixe de ser um organismo passivo e

---

[280] Delfim Santos, «Linha Geral da Nova Universidade», op. cit., vol.2, p. 376.

se torne numa instituição dinâmica que possibilite a renovação do espírito e da vida cultural, devendo, igualmente, efectuar-se uma completa regeneração da mentalidade dos seus professores, relativamente aos quais o Autor tece uma acesa crítica:

As nossas três universidades estão recheadas de homens sem probidade intelectual, sem carácter e sem a menor capacidade para o trabalho remunerado pelo Estado e exigido pela sociedade. Dizer que temos professores plagiários e ignorantes - é dizer uma verdade sem novidade nenhuma. Dizer que, em cada faculdade universitária, há meia dúzia de professores que possuem as virtudes raras da seriedade e da contemporaneidade é ser excessivamente generoso.[281]

É contra o academismo, catedratismo, eruditismo, positivismo, arqueologismo e burguesismo vigente no ensino do seu tempo que Delfim se posiciona, o que o leva a propor a extinção da universidade, tal como na época ela se apresenta, e a defender a organização de uma nova universidade que não se posicione à margem da vida mas dentro dela e que se constitua como um organismo vivo e dinâmico, verdadeiramente capaz de levar a efeito a missão cultural e humanista que deve ser o seu verdadeiro baluarte.

Neste contexto, o Autor elabora uma tentativa de esboço de um plano de organização curricular para uma nova Universidade no qual será notória a dominância da filosofia. Assim, a par da apreciação do ensino ministrado nas faculdades de ciências e de letras e da consequente proposta para a sua reorganização, Delfim procura traçar, igualmente, o plano especial da Faculdade de Filosofia, na medida em que considera ser ela a escola que, «para quem tiver cultura actualizada e perfeita intuição da vida espiritual, deverá ser a alma da Universidade.»[282]

---

[281] Ibid., p. 377.
[282] Ibid., p. 380.

O ensino das ciências e das letras é fortemente atacado pelo Autor que, em ambos, denuncia a total ausência de reflexão filosófica:

O principal defeito no ensino superior de ciências consiste na especialização excessiva e na falta de correlação com o saber total ou cultura. (...) Nas velhas faculdades de letras dominam dois vícios perniciosos e aniquiladores: o filologismo e o historicismo. E nelas, como nas faculdades de ciências, carência de reflexão filosófica sobre o que mais importa: o sentido da cultura e o seu valor de influência social. Em ambas desconhecimento dos problemas.[283]

Assim, no plano traçado por Delfim para a nova Universidade, é possível distinguir três secções: a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Filosofia, atribuindo a esta última um papel primordial na medida em que a sua constituição por quatro grupos ou licenciaturas - Filosofia, Pedagogia, História e Política e Economia - permitir-lhe-iam desenvolver um papel significativo na acção política e social, constituindo-se como o centro dinamizador da Alta Cultura e como núcleo orientador de toda a acção especulativa e técnica.

Na nova Universidade, os professores deviam ser preparados nos centros especializados do estrangeiro e a sua selecção seria feita a partir do valor dos trabalhos que publicassem e não baseada nas notas obtidas nos cursos. Depois de nomeados como professores auxiliares, teriam que realizar conferências públicas bimestrais nos institutos de investigação anexos às faculdades e conferências de divulgação cultural junto do grande público. Só pelo desempenho destas tarefas ao longo de dez anos e com três obras publicadas, desde que demonstrassem a sua importância para a função docente, poderiam os professores ser nomeados para a cátedra, nomeação na qual participariam os alunos e antigos alunos. Só nestas condições,

---

[283] Ibid., pp. 380-383.

afirma Delfim, «a Universidade seria dos alunos e para os alunos e não, como agora, dos professores e para os professores (...)».[284]

A par destas considerações, Delfim defende um ensino gratuito em todos os seus graus por considerá-lo o serviço público mais importante e, para os bons alunos sem recursos económicos, além da isenção de propinas, defende a atribuição de bolsas de estudo em função da sua aplicação e capacidades demonstradas.

Também ao nível universitário o aluno surge revestido de fundamental interesse, devendo constituir, segundo Delfim, o centro de todo o trabalho da Universidade. A importância que atribui ao estudante, conduz o Autor a estabelecer uma diferenciação entre escolar e estudante: «O escolar - ou aluno liceal - aprende o que se sabe; o estudante - ou aluno universitário - pretende aprender o que ainda se não sabe. E numa verdadeira universidade, é claro, só há estudantes ...».[285]

Desta forma, enquanto a função do escolar consiste em se amoldar ao saber já constituído e considerado útil para a sua preparação, o estudante deve explorar os caminhos do saber, consciente de ser um interventor no desenvolvimento da ciência e um participante activo nas formas culturais da sua época.

Esta distinção implica uma relação pedagógica específica entre os professores e os alunos - a colaboração -, pela qual o professor coloca à disposição dos seus discípulos as ferramentas que permitem realizar a verdadeira missão da Universidade: uma missão humanizante, cuja máxima realização é a formação de personalidades autónomas. Mas, no entender de Delfim, embora o principal propósito do ensino superior deva ser a formação pessoal do aluno, ele não deve desligar-se de outras intenções igualmente válidas e fundamentais: «Não pode atribuir-se à Universidade uma intenção exclusivamente investigativa, nem uma intenção exclusivamente preparativa do

---

[284] Ibid., p. 388.
[285] Delfim Santos, «Missão do Estudante», op. cit., vol.3, p. 10.

profissional, nem também uma intenção exclusivamente formativa.»[286]

Assim, o estudante deve ser também um investigador e recriador da ciência, embora o Autor reconheça que é a qualidade do homem que pode dar significado à investigação e à actividade profissional.

O projecto universitário delfiniano - formativo, cultural e humanista - colide inevitavelmente com os interesses de ordem económica que, na época, presidiam a toda a política educativa e que levaram à desvalorização dos estudos no domínio das ciências do espírito, situação que conduziu à extinção da Faculdade de Teologia, em Coimbra, e da Faculdade de Letras, no Porto. Acerca desta situação, escreve o Autor:

Na nossa época os interesses primordiais do Estado ao serviço da Nação pertencem à esfera do económico - que sucederam aos interesses de ordem teológica, sociológica e antropológica -, e, portanto, é o rendimento útil, pragmaticamente útil, que a todos os serviços é exigido. (...) O "homo technicus", como tipo ideal do nosso tempo, não necessita da cultura humanista e formativa de personalidade. (...) A transformação do Mundo moderno dando predominância ao utilitário, ao rendoso, ao aumentativo da riqueza material, foi deslocando para lugar de subalternidade, (...) as Faculdades de estudos teóricos, ou de não aplicação imediata, embora também de incalculável valor prático na formação do homem e na configuração cultural da grei.[287]

---

286 Delfim Santos, «Missão Humanizante da Universidade», op. cit., vol.3, p. 214. Note-se que, em escrito anterior, datado de 1952, intitulado «Colaboração Universitária», Delfim escreve: «o estudo universitário é paidêutico, formativo da personalidade, áutico, exigente de responsabilidade fundamentante da autonomia e independência. Não é propedêutico, simplesmente informativo, apenas assimilativo e extensivo, mas intensivo por aprofundamento.» Delfim Santos, «Colaboração Universitária», op., vol.3, pp. 105-106. Tal afirmação aparece reformulada, em 1958, no escrito «Missão Humanizante da Universidade», no qual Delfim realça a importância do aluno mas, também, dos aspectos relacionados com a investigação, a transmissão e as tarefas da Universidade, como acima se procurou esclarecer.

287 Delfim Santos, «A Crise da Universidade é Apenas Parcial», op. cit., vol.3, pp.73-74.

Contrariando a tendência da época, Delfim assume uma posição em prol de um ensino com carácter humanista que valorize o espírito de iniciativa, a invenção, a investigação, a curiosidade, a inquietação pelos problemas do espírito e o interesse pela acção política e social. De modo a reforçar esta convicção, salienta a insatisfação, igualmente sentida pelos estudantes universitários em Portugal, facto que os leva a organizar, em Abril de 1953, o primeiro Congresso da Juventude Universitária Católica e que permite mostrar que, nas palavras de Delfim,

os estudantes requerem e reclamam da universidade uma verdadeira e verídica "formatura", a formação das suas aptidões em capacidades, e não apenas uma vaga "eruditura" que é o que, em geral, o universitário traz inutilmente para a vida exigente e responsável da profissão.[288]

O sentimento manifestado pelos próprios alunos do ensino superior, na época, é sintoma inegável do estado caótico em que se encontrava este nível de ensino. A sua reorganização, na perspectiva delfiniana, tornava-se uma necessidade fundamental para que se pudesse falar, verdadeiramente, de Universidade em Portugal. Nesta Universidade, o ensino deixaria de ser um ensino de resultados, baseado na fixação dos factos e na reprodução dos saberes, atitude própria do especialismo e do tecnicismo, cujo ponto culminante é o exame - que apenas permite avaliar a quantidade de conhecimentos memorizados - e, pelo contrário, exigiria dos seus estudantes trabalhos activos, livres e exploratórios que lhes possibilitassem o exercício da responsabilidade activa no trabalho, o interesse pelo estudo dos fundamentos do saber e a convivente relação e auxílio mútuo entre mestres e alunos, condição essencial no despertar de vocações e entusiasmo na sua realização.

---

[288] Delfim Santos, «Congresso da J.U.C.», op. cit., vol.3, p. 127.

É neste espírito que, refere Delfim, se realiza o trabalho universitário no estrangeiro e se trabalhava, antes da sua extinção, na Faculdade de Letras do Porto, instituição de ensino que o Autor recorda com saudade, referindo alguns dos seus mestres - Leonardo Coimbra, Teixeira Rego, Aarão de Lacerda, Newton de Macedo e Luís Cardim -, elogiando-os como homens formadores de homens.[289]

Se a vida se torna existência pela aprendizagem e a situação do homem no trânsito de ser vivente para ser existente exige condições para que a aprendizagem possibilite, efectivamente, a formação da personalidade humana, tais condições tiveram, em Delfim, a possibilidade de ser delineadas e repensadas e, se não puderam ser imediatamente postas em prática é inegável, no entanto, o impacto que na época exercem sobre o estaticismo, inércia e monotonia que caracterizavam a Universidade portuguesa.

Desde a época em que Delfim sobre ela reflectia até aos nossos dias, a Universidade portuguesa passou por profundas modificações e viveu novos problemas, sendo do conhecimento comum a expressão «crise da universidade». Embora as razões desta «crise» sejam substancialmente diversas daquelas apontadas por Delfim, não deixa de ser relevante o sentido prospectivo das propostas do pedagogo português, cuja concepção democrática de universidade, baseada nos ideais de solidariedade, pluralismo, liberdade e tolerância assume, hoje, uma renovada importância, tal como aparece ilustrado num dos múltiplos escritos publicados pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (O.C.D.E.):

os elementos essenciais da vida da universidade - respeito pelo saber e pela produtividade de investigação, empenhamento na verdade, fé na razão, rejeição de formas de discriminação despropositadas, liberdade de expressão - - são agora, em resultado da expansão e democratização, muito mais

---

[289] Veja-se Delfim Santos, «Na Primeira Reunião dos Antigos Alunos da Faculdade de Letras do Porto», op. cit., vol.3, pp. 59-63.

amplamente difundidas pela população em geral, sendo preservados como valores essenciais à vida e ao trabalho, mesmo de uma pequena e menos prestigiada universidade.[290]

[290] Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (O.C.D.E.), *Que Futuro para as Universidades?*, p. 27.

CONCLUSÃO

A pouco tempo da viragem para o século XXI, a obra de Delfim Santos, pode dizer-se, continua a manifestar plena actualidade, não só pelos problemas e propostas de resolução que enuncia mas também pelos desafios que lança e que, ainda hoje, constituem - alguns deles - marcos fundamentais dos sistemas educativos.

Procurou-se, neste trabalho, explicitar e divulgar os aspectos mais significativos da obra do Autor, em particular aqueles que se ligam à vertente pedagógico-educacional, reconhecendo que, embora ela seja uma obra espacial e temporalmente datada, produto da sua contextualização sócio-económica, política, cultural e educativa - quer nacional, quer internacional - não deixa, no entanto, de se apresentar com um sentido prospectivo e, de certo modo, intemporal e utópico, capaz de mostrar como o homem aspira a realizar cada vez melhor, para além de tudo o que já construiu e atingiu.

Com efeito, o elemento utópico tem sido e continua a ser um dos aspectos mais dinamizadores da história e da cultura Ocidental. Ao apresentarem-se como idealizações da vida dos homens e como propostas ideais de sociedade, de sistemas de vida e de auto--realização, as utopias permitem estimular os desejos e as acções humanas, fomentando, simultaneamente, uma atitude crítica perante as formas históricas da realidade, posicionamento facilmente verificável em Delfim Santos.

A reflexão atenta e crítica que preconiza em torno dos múltiplos problemas da sociedade leva-o a propor alguns desafios, fundamentalmente a nível educativo, talvez por considerar ser esta a base fundamental do desenvolvimento do país. De facto, hoje já

poucos pensam que a infra-estrutura primordial de uma sociedade é a economia, tendo a maior parte dos responsáveis político-educativos compreendido, finalmente, que é pela formação científica, técnica e cultural que se torna possível o desenvolvimento das Nações, sendo o investimento na educação universalmente reconhecido como um dos principais factores favoráveis ao desenvolvimento e à expansão económicas.

Em prol deste objectivo enumeram-se, seguidamente, alguns tópicos fundamentais da reflexão pedagógica delfiniana não esquecendo, no entanto, que ela foi marcada por importantes dados contextuais como as investigações ligadas à caracterologia, à psicogénese e à psicologia diferencial e influenciada, também, pela filosofia existencial e pelo consequente problema da liberdade humana.

1. Partindo da crítica ao causalismo e ao mecanicismo e recusando os modelos de ensino propostos pelo behaviorismo norte-americano, nomeadamente de Thorndike, que acusa de ter reduzido a educação ao mero adestramento do indivíduo, Delfim defende a necessidade de fundamentar antropologicamente a pedagogia.
2. O homem surge, assim, como o sujeito e o objecto de toda a acção educativa. A partir do reconhecimento do «estar-no-mundo» como situação privilegiada do homem enquanto ser existente, as diferentes existências constituem, então, o ponto de partida da actividade pedagógica, devendo a educação procurar descobrir, nos educandos, potencialidades e limites e orientá-los nessa descoberta.
3. Ao reconhecer que a educação não é preparação para a vida mas é, em si mesma, a própria vida, o Autor assume a defesa de um sistema educativo que liberte, em cada indivíduo, as possibilidades de ser humanamente, condição básica para que ele efectue um «trânsito» vital libertador das suas potencialidades e desvende, igualmente, a «plenitude do seu ser», isto é, a sua autenticidade.

4. Para que se possa atingir a compreensão do humano e se torne possível a manifestação da autenticidade no homem é necessário que, segundo o projecto educativo humanista de Delfim, se reconheçam e admitam as características dos indivíduos, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afectivo e, também, se considerem as suas capacidades, interesses e desejos diferenciados.

5. A defesa de uma Antropologia Pedagógica dentro da qual assumem plena importância as noções de crescimento, desenvolvimento e maturação dos sujeitos do processo educativo e na qual o homem se torna o elemento central impede que, na perspectiva de Delfim, a pedagogia se possa constituir como ciência exacta, embora nela reconheça a capacidade de rigor, na medida em que só será possível compreender o indivíduo através do reconhecimento da sua concreticidade, individualidade e transitividade e não mediante a aplicação de princípios gerais independentes do tempo que impediriam, certamente, a compreensão do homem enquanto «ser em--situação». A existência surge, assim, como o ponto de partida da própria pedagogia.

6. A noção de formação torna-se, neste contexto, a base fundamental da Antropologia Pedagógica delfiniana. E nesta «pedagogia da formação» podem encontrar-se, efectivamente, algumas das principais ideias e propostas do Autor:

- o primado da aprendizagem sobre o ensino;
- a recusa de um ensino mecanizado, quantitativo e enciclopédico baseado na transmissão autoritária dos saberes;
- a defesa de uma pedagogia que valorize o «acto de aprendizagem», o que implica o reconhecimento, por parte dos professores, das diferenças individuais de natureza qualitativa dos educandos, assim como o respeito pelos seus níveis e modos de aprendizagem, as suas necessidades específicas, as suas diferentes aptidões, em suma, a sua personalidade;
- a valorização do poder de iniciativa e da organização das actividades escolares em torno dos «centros de interesse» dos educandos, de forma

a desenvolver a sua autonomia, responsabilidade e autenticidade e a provocar, em cada um deles, o esforço continuado de expressão da liberdade e criatividade, situação que permite fazer da escola um espaço de (re)elaboração permanente e não um lugar de trabalhos forçados;

- a preocupação de fazer do educando um elemento activo, participante e questionador no processo educativo e não um ser meramente passivo e receptor da informação que lhe é transmitida pelo professor;
- a adopção do processo dialógico, único capaz de possibilitar uma verdadeira aprendizagem, e a valorização das formas adequadas da comunicação, quer na relação pedagógica, quer no âmbito do processo de ensino-aprendizagem;
- a necessidade de uma orientação escolar - vocacional e profissional;
- a defesa de um ensino unificado, não diferenciado entre ensino técnico-profissional e ensino liceal, até ao final da escolaridade obrigatória e a luta pelo prolongamento desta última;
- o reconhecimento do ensino técnico-profissional como o sector da educação nacional sociologicamente mais importante;
- a negação da subordinação dos factores pedagógicos aos administrativos, sob pena de anular a principal missão da escola - a humanização dos educandos;
- a defesa de uma adequada e eficiente preparação psicopedagógica dos professores, que Delfim acusa de terem sido reduzidos, pouco a pouco, a simples funcionários de uma instrução despersonalizadora e desumana, por culpa dos responsáveis político-educativos.

7. A centragem do ensino no próprio aluno, a valorização dos métodos activos e da psicologia no trabalho pedagógico, a individualização e diferenciação do ensino, a profícua aliança entre a actividade manual e intelectual e a opção pela orientação e não pela directividade, permitem aproximar Delfim das orientações pedagógicas assumidas pelo movimento educativo da Escola Nova: o desenvolvimento deste

complexo processo formativo deverá tender, em último grau, para o (re)conhecimento, pelo próprio sujeito educativo, das suas potencialidades e capacidades.

8. A escola surge como ponto de articulação do individual e do social. Embora ela deva propiciar o «trânsito» inerente ao «estar-no-mundo» libertador das potencialidades humanas deve, também, fornecer ao indivíduo os instrumentos necessários para a efectivação de uma educação permanente que o acompanhe ao longo da sua vida. Aproximam-se, assim, as duas grandes instituições que são o Estado e a Escola, ao mesmo tempo que se tornam indissociáveis a política e a pedagogia. Na linha de Aristóteles, que classifica o homem de animal político, também em Delfim é possível encontrar a valorização desta ligação, ao defender que a principal missão do Estado consiste em elevar o maior número possível de indivíduos a pessoas, e estas a personalidades - cidadãos responsáveis e autónomos - que possam ser chamados à sua orientação política. A Escola surge, aqui, como a instituição privilegiada para a efectivação desta intenção.

9. O ponto anterior abre o caminho para a melhor compreensão da concepção de política e de democracia em Delfim. O Autor entende a primeira como sendo uma manifestação essencial de todos os homens que, por isso, não deve reduzir-se a uma actividade normativa reservada apenas a alguns, e entende a democracia não como um sistema político fechado e estático mas, pelo contrário, como algo dinâmico e criador, tal como se apresenta a própria vida, defendendo, assim, que ela não deve constituir-se como o regime da igualdade mas sim da liberdade na diversidade.

10. Também no âmbito da cultura, da filosofia e da ciência é possível encontrar, em Delfim, alguns dos pressupostos atrás enunciados. O Autor nega a possibilidade de uma cultura que não tenha um suporte humanista, ao mesmo tempo que encerra uma forte crítica ao historicismo e conservantismo, apelando para uma cultura não apenas histórica mas fundamentalmente prospectiva. Neste contexto, assumem especial importância os valores na determinação cultural,

assim como o interesse primordial pela individualidade, o que o leva a defender uma concepção caracterológica de cultura, a partir da qual será possível atender às características específicas do povo português. Por sua vez, a preocupação delfiniana com a existência constitui uma marca fundamental da sua filosofia, levando a que o centro da sua reflexão se construa em torno da problemática antropológica e permitindo, simultaneamente, que o seu pensamento se apresente com uma dimensão metafísica. Relativamente à relação entre a filosofia e a ciência, Delfim reconhece a sua própria associação mas considera-as ramos independentes do conhecimento humano, cabendo à ciência procurar «soluções», mesmo que transitórias e ocasionais, e à filosofia preocupar-se com a busca de «posições». A filosofia surge, deste modo, como um saber transcendental, isto é, transobjectivo, enquanto a ciência se apresenta como um saber objectivo, no sentido em que o seu mundo é o mundo dos objectos.

Do ponto de vista gnosiológico, Delfim entende que a realidade não pode reduzir-se à identidade ou unidade, na medida em que o fenómeno do conhecimento mais não é do que relação de diversos. Posiciona-se, deste modo, contra o positivismo, negando que ele se possa distanciar totalmente das marcas da metafísica e rejeita a visão monística da realidade apresentada por aquela corrente de pensamento, acusando-a de ser incapaz de exprimir, de forma adequada, o que cada domínio do real tem de regional. Tal como acontece no âmbito pedagógico, também a este nível o Autor exclui o pensamento como identidade ou como redução do múltiplo à unidade.

Também relativamente ao desenvolvimento científico, Delfim coloca o homem como opção prioritária, defendendo uma ciência propaidêutica, sempre ao serviço da dignificação humana e preocupada com as questões antropológicas.

11. A ideia de que a pedagogia deve orientar-se antropologicamente aproxima Delfim da realidade grega, época que não admite um conceito universal de educação a aplicar a todos os homens mas que, pelo contrário, respeita de modo absoluto a personalidade e o humano

na sua individualidade. Ao defender que educar é «levar o homem a ser homem», isto é, auxiliá-lo na procura dos seus caminhos e no encontro de si mesmo, Delfim aproxima-se do modelo socrático que, igualmente, pretendia levar o indivíduo ao seu autoconhecimento.

O «Conhece-te a ti mesmo» de Sócrates mais não é do que uma luta a travar pelo próprio indivíduo na procura e descoberta da sua interioridade, capacidades e limites e que, em Delfim, renasce na sua concepção paidêutica do ensino na qual a formação do homem se torna o objectivo primordial a alcançar.

Os pontos referidos permitem verificar como o Autor efectua a fundamentação da pedagogia segundo critérios de ordem humanista, antropológica, psicológica e filosófica. Muitos dos problemas por si colocados continuam a ser fortes interrogações que, ainda hoje, se colocam a Governos, instituições internacionais e agentes do ensino, prolongando, de certo modo, as preocupações já evidenciadas por outros pensadores que, no curso da história, deixaram marcas de profunda fecundidade, no sentido em que os seus projectos se apresentaram como ideais a atingir pelos humanos, incentivando-os à crítica, à reflexividade e à luta permanente.

Recorde-se, a título exemplificativo, «A República» de Platão, obra de carácter político mas, acima de tudo, um excelente tratado de educação, no qual Platão nos lega a sua teorização da sociedade ideal envolta, é certo, num ambiente de utopias quiméricas onde o homem é um fim em si, superior à Cidade ou ao Estado. No Renascimento, destacam-se as utopias de Thomas More e de Campanella por se apresentarem, também, com um forte cunho pedagógico. E relembre-se, ainda neste contexto, a utopia pedagógica criada por Rousseau quando, em 1762, publica a obra «Emílio», procurando encontrar um sistema de educação que permitisse ao homem manter a bondade e as virtudes naturais no contexto do meio que o envolve. Para tal, o preceptor isola Emílio da sociedade, de forma a poder educá-lo e fazê-lo viver de acordo com a natureza. Isolado, Emílio pode, assim,

desenvolver tendências para o que lhe é agradável e fugir de tudo o que não lhe interessa. O objectivo não é ensinar seja o que for a Emílio mas, pelo contrário, confrontá-lo com as coisas para que, por si mesmo, aprenda o que deve procurar e o que deve evitar. Nesta linha de pensamento, também é significativa a obra «Leonardo e Gertrudes» que Pestalozzi publica, em 1781, e que se apresenta como um romance pedagógico no qual as personagens - uma mulher, que representa a família, um pároco , símbolo da religião e um aristocrata- se unem para modificar a vida da sua aldeia segundo os princípios pedagógicos do Autor, baseados em Rousseau e no «regresso à natureza».

Constituem estas obras alguns dos exemplos de ideais educativos que, ao longo da história, o homem foi construindo, talvez em busca de uma felicidade que nunca chegou a atingir plenamente.

Hoje, num mundo dominado pela comunicação, a sociedade está a transformar-se numa sociedade pedagógica em que a televisão, o jornal e até a rua se apresentam como «escolas» da vida. O acelerado ritmo de desenvolvimento exige que a formação acompanhe o indivíduo ao longo da sua existência, para que não se desactualize e possa, assim, integrar-se na sociedade. Ao mesmo tempo, torna-se imperioso preparar técnicos, cientistas e cidadãos aptos não só para compreender o passado e o presente mas, principalmente, para enfrentar o futuro.

A importante tentativa de democratização das sociedades traduz-se, efectivamente, numa procura crescente do ensino e numa obrigação, para os dirigentes políticos, de realizarem na escola - e através da escola - uma igualdade de oportunidades sociais. De facto, o desejo irresistível de igualdade, que acompanha o triunfo da democracia, encontra na escola o instrumento privilegiado da sua satisfação. É hoje incontestável que os sistemas escolares surgem como conjuntos demasiado complexos, quer no seu espírito e conteúdo, quer na sua organização e técnicas. Mas, se a escola quer

triunfar, ela tem que situar-se acima dos interesses de classe e de grupos - sociais, profissionais, religiosos, políticos... -, devendo colocar-se, em primeiro lugar, ao serviço da dignificação da pessoa humana, até porque nunca é demais repetir que o maior capital das Nações é o seu capital humano e, por isso, de um bom sistema de educação pode depender o nosso futuro de sucesso ou insucesso. Na escola, como na vida, o objectivo deve ser a organização da liberdade individual nas contradições e nas dificuldades da vida social.

Esta parece ser a grande mensagem da obra pedagógica delfiniana e uma luta que o Autor não desiste de ganhar. Tal como acontece na utopia, que quando parece estar mais ao alcance da mão, mais escapole e foge, reduzindo uns à desilusão e ao desencanto mas incentivando outros a correr mais para a alcançar, é necessário continuar a sonhar com a transformação do ser humano, no sentido da sua crescente personalização e humanização. E, se tal tarefa parece intransponível numa sociedade cada vez mais anónima, consumista e utilitária, mesmo que isso fosse verdadeiro, que razões plausíveis podem ser aduzidas para renunciar à luta?

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1991.

AA.VV., *História do Homem nos Últimos Dois Milhões de Anos*, Selecções do Reader's Digest, Lisboa, 1992.

AA.VV., *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, 5 vols., Editorial Verbo, Lisboa/São Paulo, 1989-1992.

AA.VV., *Modifiquemos a Escola*, Editorial Pórtico, Lisboa, s/d.

AA.VV., *O Estado Novo - Das Origens ao Fim da Autarcia (1926 - 1959)*, 2 vols., Editorial Fragmentos, Lisboa, 1987.

AA.VV., *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*, Moraes Editores/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa, 1981.

AA.VV., *Salazar e o Salazarismo*, Dom Quixote, Lisboa, 1989.

AA.VV., *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981.

Abbagnano, Nicola, *História da Filosofia*, vol. 7, Editorial Presença, Lisboa, 1978.

Abbagnano, N. e A. Visalberghi, *História da Pedagogia*, vols. 3 e 4, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

Aranguren, J.L., *El Futuro de la Universidad Y Otras Polémicas*, Taurus, Madrid, 1973.

Araújo, Luís de, «Em Prol de uma Filosofia Antropológica», *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo 38, n°2, Braga, 1982, 317-323.

Arquivo Nacional - Arquivo de História Antiga e de Crónicas Contemporâneas, «O Estatuto Nacional na Sua Hora Histórica», vol.1, n°22, Rocha Martins (dir.), Américo Oliveira (ed.), Lisboa, 10 de Junho, 1932, 1-16 (pp.8-10).

----------, « A "Renovação Democrática" e o Livro do Senhor A.Lobo Vilela "A Crise da Universidade"», vol.2, n°88, Rocha Martins (dir.), Américo Oliveira (ed.), Lisboa, 15 de Setembro, 1933, 561-576 (p.574).

----------, « A Expulsão dos Jesuítas em 1759 - Considerações Acerca do Verdadeiro Motivo Dessa Lei», vol.4, n°195, Rocha Martins (dir.), Américo Oliveira (ed.), Lisboa, 2 de Outubro, 1935, 209-224 (pp.214-215).

----------, « A Exposição do Mundo Português », vol.8, n°388,

Rocha Martins (dir.), Amancio Cayola Zagalo (ed.), Lisboa, 14 de Junho, 1939, 369-384 (p.370).

----------, « Homens e Factos da Semana - Adolfo Hitler », vol.8, n°409-410, Gomes Monteiro (dir.), Alberto Calderon Diniz (ed.), Lisboa, 8 de Novembro, 1939, 705-720 (pp. 708-709) e 15 de Novembro, 1939, 721-736 (pp.734-735).

----------, « Oito Séculos de História. A Exposição do Mundo Português - Um Vibrante Discurso do Sr. Dr. Augusto de Castro », vol.9, n°443, Gomes Monteiro (dir.), Alberto Calderon Diniz (ed.), Lisboa, 3 de Julho, 1940, 417-432 (pp.424-432).

----------, « A Exposição do Mundo Português », vol.9, n°445, Gomes Monteiro (dir.), Alberto Calderon Diniz (ed.), Lisboa, 17 de Julho, 1940, 449-464 (p.451).

----------, « A Exposição do Mundo Português e a Sua Finalidade Nacional », vol.9, n°467, Gomes Monteiro (dir.), Alberto Calderon Diniz (ed.), Lisboa, 18 de Dezembro, 1940, 801-816 (p.802).

Arriaga, José de, *A Filosofia Portuguesa - 1720-1820*, Guimarães Editores, Lisboa, 1980.

Avanzini, Guy, *A Pedagogia no Século XX*, 2 vols., Moraes Editores, Lisboa, 1978.

Balcells, Jaime Pujol e José Luís Fons Martin, *Os Métodos no Ensino Universitário*, Livros Horizonte, Lisboa, 1985.

Barthes, Roland, *Escritores, Intelectuais, Professores e Outros Ensaios*, Editorial Presença, Lisboa, 1975.

----------, *Lição*, Edições 70, Lisboa, 1997.

Bauner, Franklin L., *O Pensamento Europeu Moderno*, Edições 70, Lisboa, 1990.

Beck, C. e E. Carlton, *Fundamentos Filosóficos da Orientação Educacional*, EPU/EDUSP, São Paulo, 1977.

Bivar, Maria de Fátima, *Ensino Primário e Ideologia*, D. Quixote, Lisboa, 1975.

Blackburn, Simon, *Dicionário de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1997.

Bohm, David e F. David Peat, *Ciência, Ordem e Criatividade*, Gradiva, Lisboa, 1989.

Bollnow, O. F., *Pedagogia e Filosofia da Existência*, Vozes, Petrópolis, 1971.

Brameld, T., *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Dryden, Nova Iorque, 1955.

Bronowsky, J., *A Responsabilidade do Cientista e Outros Escritos*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1992.

Bruno, Sampaio, «A Propósito do Positivismo (Relance)», *Museu Ilustrado - Álbum Literário Mensal,* 3° Fasc., Tipografia Comercial Portuense, Porto, 1878.

Bühler, Charlotte, *A Psicologia na Vida do Nosso Tempo,* 3ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1978.

Campinos, Jorge, *A Ideologia Política do Estado Salazarista,* Portugália, Lisboa, 1975.

Carrilho, António Louro, «O Estatuto Epistemológico da Pedagogia em Delfim Santos», *Revista Portuguesa de Pedagogia,* ano 22, 1988, 385-405.

Carrilho, Manuel Maria, *O Que é Filosofia?,* Difusão Cultural, Lisboa, 1994.

Carvalho, Adalberto Dias de, *Epistemologia das Ciências da Educação,* Afrontamento, Porto, 1988.

----------, *Utopia e Educação,* Porto Editora, Porto, 1994.

Carvalho, Rómulo de, *História do Ensino em Portugal - Desde a Fundação da Nacionalidade Até o Fim do Regime de Salazar - -Caetano,* 2ª ed., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996.

Chateau, Jean (Dir.), *Os Grandes Pedagogos,* Livros do Brasil, Lisboa, s/d.

Cintra, L. Lindley, «Homenagem a Delfim Santos - Depoimentos», *O Tempo e o Modo,* n°43-44, Nov.-Dez., 1966, 1080-1101.

Clausse, Arnould, *A Relatividade Educativa. Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola*, Almedina, Coimbra, 1976.

Coelho, Jacinto do Prado, «Homenagem a Delfim Santos--Depoimentos», *O Tempo e o Modo*, n°43-44, Nov.-Dez., 1966, 1080-1101.

----------, «Traços Biográficos de Delfim Santos», *Obras Completas de Delfim Santos*, vol. 1, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1982, V-IX.

Conant, James B., *A Ciência Moderna e o Homem Moderno*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1965.

Congresso Republicano de Aveiro - Teses e Documentos, vol. 1, Seara Nova, Lisboa, 1969.

Cordeiro, Jorge, «Os Campos da Morte», *Jornal de Notícias* (19-1-1995, p. 20).

Cortesão, Luísa, *Escola, Sociedade: Que Relação?*, Afrontamento, Porto, 1982.

Cousinet, R., *A Educação Nova*, Moraes Editores, Lisboa, 1976.

Deasey, Denison, *Iniciativas em Educação*, Rés Editora, Porto, 1977.

Debesse, M. e G. Mialaret (Dir.), *Traité des Sciences Pédagogiques*, 7 vols., Presses Universitaires de France, Paris, 1969/1974.

Deus, João de, *Cartilha Maternal*, Bertrand Editora, Venda Nova, 1992.

Diário de Notícias (26-9-1966, p. 5).

Dias, Jorge, *Os Elementos Fundamentais da Cultura Portuguesa*, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Lisboa, 1985.

Dickens, Charles, *Tempos Difíceis*, 2ª ed., Edição Romano Torres, Lisboa, 1957.

Dilthey, W., *Teoria das Concepções do Mundo*, Edições 70, Lisboa, 1991.

Dottrens, Robert, *Educar e Instruir*, 2 vols., 2ª ed., Editorial Estampa, Lisboa, 1974.

Droz, Bernard e Anthony Rowley, *História do Século XX*, 4 vols., Dom Quixote, Lisboa, 1988/1993.

Duarte, Manuel Dias, *História da Filosofia em Portugal nas suas Conexões Políticas e Sociais*, Livros Horizonte, Lisboa, 1987.

Faure, E. et al., *Aprender a Ser*, Bertrand, Lisboa, 1974.

Fernandes, Barahona, «Professor Delfim Santos», *Revista Portuguesa de Psicologia*, nº1, Lisboa, 1967, 49-65.

Fernandes, Rogério, *Situação da Educação em Portugal*, Moraes Editores, Lisboa, 1973.

----------,*O Pensamento Pedagógico em Portugal*, Instituto de Cultura Portuguesa, Lisboa, 1978.

----------, *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Instituto de Cultura Portuguesa, Lisboa, 1979.

Ferreira, José Manuel de Medeiros, «O Comportamento Político dos Militares. Forças Armadas e Regimes Políticos em Portugal no Século XX», Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, 1990.

Fontana, D., *Personality and Education*, Open Books, Londres, 1977.

Freinet, Celestin, *Para uma Escola do Povo*, Editorial Presença, Lisboa, 1973.

Freire, Paulo, *Uma Educação para a Liberdade*, Publicações Escorpião, Porto, 1972.

Ganho, Maria de Lourdes Sirgado, «O Pensamento de Delfim Santos», *Itinerarium*, n°35, Braga, 1989, 32-66 e 313-335.

Gehlen, Arnold, *A Alma na Era da Técnica*, Livros do Brasil, Lisboa, s/d.

Gilbert, Roger, *As Ideias Actuais em Pedagogia*, Moraes Editores, Lisboa, 1974.

Gomes, Jesué Pinharanda, *Introdução à História da Filosofia Portuguesa*, Editora Pax, Braga, 1967.

----------,*Formas de Pensamento Filosófico em Portugal (1850-1950)*, Instituto Amaro da Costa, Lisboa, 1986.

Gomes, Joaquim Ferreira, *Estudos de História e Pedagogia*, Almedina, Coimbra, 1984.

Grácio, Rui, *Educação e Educadores*, Livros Horizonte, Lisboa, 1968.

Groethuysen, B., *Antropologia Filosófica*, Editorial Presença, Lisboa, 1982.

Gusdorf, Georges, *Professores Para Quê?*, Moraes Editores, Lisboa, 1970.

Habermas, Jürgen, *Técnica e Ciência como «Ideologia»*, Edições 70, Lisboa, 1987.

Heinemann, F., *A Filosofia no Século XX*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1979.

Hottois, Gilbert, *O Paradigma Bioético - Uma Ética para a Tecnociência*, Edições Salamandra, Lisboa, 1992.

Hubert, René, *Tratado de Pedagogía General*, 5ª ed., El Ateneo, Buenos Aires, 1965.

Huxley, Aldous, *Sobre a Democracia e Outros Estudos*, Livros do Brasil, Lisboa, s/d.

Ibañez - Martín, J.A., *Hacia una Formación Humanística. Objectivos de la Educación en la Sociedad Científico-Técnica*, Herder, Barcelona, 1977.

Jaeger, Werner, *Paideia*, Editorial Aster, Lisboa, s/d.

Jaspers, Karl, *A Situação Espiritual do Nosso Tempo*, Moraes Editores, Lisboa, 1968.

Jolivet, R., *As Doutrinas Existencialistas*, Livraria Tavares Martins, Porto, 1979.

Jonas, Hans, *Ética, Medicina e Técnica*, Editorial Vega, Lisboa, 1994.

Kraft, V., *El Círculo de Viena*, 2ª ed., Taurus, Madrid, 1977.

Landsheere, G., *Avaliação Contínua e Exames - Noções de Docimologia*, Almedina, Coimbra, 1979.

Le Gall, A., *Caractérologie des Enfants et des Adolescents*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965.

Le Senne, R., *Tratado de Caracterología*, El Ateneo, Buenos Aires, 1953.

Lepape, Marie-Claire, *Pedagogia e Pedagogias*, Edições 70, Lisboa, s/d.

Lisboa, Irene, *Modernas Tendências da Educação*, Cosmos, Lisboa, 1942.

Lourenço, Eduardo, «Homenagem a Delfim Santos - Depoimentos», *O Tempo e o Modo*, n°43-44, Nov.-Dez., 1966, 1080-1101.

Lyotard, Jean-François, *A Fenomenologia*, Edições 70, Lisboa, s/d.

Marcuse, Herbert, *A Ideologia da Sociedade Industrial. O Homem Unidimensional*, 6ª ed., Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982.

Marinho, José, «A Ontofenomenologia em Delfim Santos» in *Estudos Sobre o Pensamento Português Contemporâneo*, Biblioteca Nacional, Lisboa, 1981, 119-123.

----------,«Delfim Santos e a Filosofia Situada», in *Estudos Sobre o Pensamento Português Contemporâneo*, Biblioteca Nacional, Lisboa, 1981, 111-117.

Marques, A.H. de Oliveira, *História de Portugal*, vol.2, 2ª ed., Palas Editores, Lisboa, 1976.

Melo, Romeu de, *Ensaio Sobre a Cultura*, 2ª ed., Moraes Editores, Lisboa, 1978.

Messer, August, *História da Filosofia*, Editorial Inquérito, Lisboa, 1946.

Miranda, Manuel G. da Silva, «Filosofia - Ontologia e Metafísica em Delfim Santos», *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo 43, n°3--4, Braga, 1987, 337-356.

----------, «Educação - Pedagogia e Metafísica em Delfim Santos», *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo 49, n°1--2, Braga, 1993, 149-169.

Mónica, Maria Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Editorial Presença, Lisboa, 1978.

Monteiro, Agostinho dos Reis, *Educação, Acto Político*, Livros Horizonte, Lisboa, s/d.

Morin, Edgar, *Ciência Com Consciência*, Publicações Europa-América, Mem Martins, 1994.

Mounier, Emmanuel, *O Personalismo*, Moraes Editores, Lisboa, 1976.

Mueller, F.-L., *História da Psicologia*, 2 vols., Publicações Europa--América, Mem Martins, s/d.

Musgrave, P.W., *Sociologia da Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984.

Nóvoa, António, *Le Temps des Professeurs*, 2 vols., INIC, Lisboa, 1987.

Nunes, A. Sedas, *A Situação Universitária Portuguesa*, Livros Horizonte, Lisboa, 1971.

Octogésimo Aniversário do Nascimento do Professor Delfim Santos. Comemorações, Centro Cultural Delfim Santos, Lisboa, 1990.

Oliveira, César, «Oliveira Salazar e a Política Externa Portuguesa: 1932-1968», in *AA.VV., Salazar e Salazarismo*, Dom Quixote, Lisboa, 1989.

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (O.C.D.E.), *Que Futuro para as Universidades?*, GEP/ME, Lisboa, 1987.

----------,

O Ensino na Sociedade Moderna, Edições Asa, Rio Tinto, 1989.

Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.

Palmade, Guy, *A Caracterologia*, Publicações Europa-América, Mem Martins, s/d.

Paszkiewicz, Cristiana Abranches de Soveral, «A Filosofia Pedagógica de Delfim Santos», Tese de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 1997.

Patrício, Manuel Ferreira, *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, 2ª ed., Texto Editora, Lisboa, 1988.

Pessoa, Fernando, *Da República (1910-1935)*, Ática, Lisboa, 1979.

Piaget, Jean, *Psychologie et Pédagogie*, Denoel, Paris, 1969.

Planchard, Émile, *A Pedagogia Contemporânea*, 8ª ed., Coimbra Editora, Coimbra, 1982.

Postic, Marcel, *A Relação Pedagógica*, Coimbra Editora, Coimbra, 1984.

Proença, Raul, «A Revolta Militar», *Seara Nova*, nº90, 3 de Junho, 1926.

Quadros, António, *A Angústia do Nosso Tempo e a Crise da Universidade*, Cidade Nova, Lisboa, 1956.

----------, «Delfim Santos: Introdução ao Pensamento Filosófico e Pedagógico», *Leonardo*, nº2, 1989, 22-29.

Ramos, A.C. da Silveira, *Educação Psicológica para a Democracia*, Celbrasil, Coimbra, 1977.

Reboul, Olivier, *O que é Aprender?*, Almedina, Coimbra, 1982.

Ribeiro, Álvaro, *Os Positivistas*, Livraria Popular Francisco Franco, Lisboa, 1951.

----------, *Memórias de um Letrado*, 3 vols., Guimarães Editores, Lisboa, 1980.

Rich, John Martin, *Bases Humanísticas da Educação*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975.

Rocha, Filipe, «A Pedagogia Existencial de Delfim Santos», *Revista da Universidade de Aveiro - Letras*, n°2, 1985, 53-97.

Rocha, Maria Aldina, «Pressupostos Filosóficos da Pedagogia Delfiniana», *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo 43, n°3-4, Braga, 1987, 357-382.

Rosas, F., «Salazar eo Salazarismo: Um Caso de Longevidade Política», in *AA.VV., Salazar e o Salazarismo*, Dom Quixote, Lisboa, 1989.

Russell, Bertrand, *Educação e Sociedade*, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

Salazar, António de Oliveira, *Discursos e Notas Políticas*, 6 vols., Coimbra Editora, Coimbra, 1935/1967.

Sampaio, J. Salvado, *O Ensino Primário (1911-1969). Contribuição Monográfica*, 3 vols., Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1975/1977.

Santos, Delfim, *Obras Completas, 3 vols., 2ª ed.*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1982/1987.

Saraiva, António José, *O Que é a Cultura*, Difusão Cultural, Lisboa, 1993.

Saraiva, António José e Óscar Lopes, *História da Literatura Portuguesa*, 12ª ed., Porto Editora, Porto, 1982.

Saraiva, Augusto, *Reflexões Sobre o Homem*, vol.1, Editora Educação Nacional de Adolfo Machado, Porto, 1946.

Sena, Jorge de, *O Reino da Estupidez*, Livraria Morais Editora, Lisboa, 1961.

Sérgio, António, *Ensaios*, Tomos 1, 2 e 7, 3ª ed., Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 1980.

Serrão, Joaquim Veríssimo, *História Universal*, vols. 10 e 11, Editorial Verbo, Lisboa, 1970.

Serrão, Joel, «Lembrança de Delfim Santos», in *Santos, Delfim, Da Filosofia (Introdução)*, Livros Horizonte, Lisboa, s/d., 7-12.

Silva, Agostinho da, *Educação em Portugal*, Ulmeiro, Lisboa, 1989.

Snow, C.P., *Las Dos Culturas Y Un Segundo Enfoque*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.

Snyders, Georges, *Pedagogia Progressista*, Almedina, Coimbra, 1974.

Soveral, Eduardo Silvério Abranches de, «Questões Prementes de Filosofia da Educação», *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, n°1, 1985, 7-45.

----------, «Introdução ao Pensamento de Sampaio Bruno», *Revista Portuguesa de Filosofia*, Tomo 42, n° 3-4, Braga, 1986, 413-424.

----------, «Análise de "O Criacionismo" de Leonardo Coimbra (1883-1936)», *Revista Brasileira de Filosofia*, n° 150, São Paulo, 1988, 169-181.

----------, «A Situação de Amorim Viana (1822-1901) na História da Filosofia Portuguesa», *Separata da Revista da Faculdade de Letras do Porto - Série de Filosofia*, n°7, 2ª série, Porto, 1990, 1-19.

----------, «Meditação Heideggeriana» (Texto da Conferência Proferida em 31 de Março de 1993), in *Conferências da Faculdade de Letras do Porto*, Edição do Conselho Directivo da F.L.U.P., Porto, 1993, 5-48.

Steiner, George, *Heidegger*, Dom Quixote, Lisboa, 1990.

Stoer, Stephen R. e Helena C.G.Araújo, «A Contribuição da Educação para a Formação do Estado Novo: Continuidades e Rupturas - -1926-1933», in *AA.VV., O Estado Novo - Das Origens ao Fim da Autarcia*, Editorial Fragmentos, Lisboa, 1987, 125-147.

Suchodolski, Bogdan, *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, 4ªed., Livros Horizonte, Lisboa, 1992.

Teixeira, António Braz, «Aproximação ao Pensamento Filosófico de Delfim Santos», *Espiral*, nº3, Lisboa, 1966, 57-61.

----------, «Direito e Justiça no Pensamento de Delfim Santos», *Análise*, nº13, 1989, 133-142.

Telo, António J., *Decadência e Queda da I República Portuguesa*, 2 vols., A Regra do Jogo, Lisboa, 1984.

Vial, Jean e Gaston Mialaret, *História Mundial da Educação*, 4 vols., Rés Editora, Porto, s/d.

Vita, Luís Washington, *Escorço da Filosofia no Brasil*, Atlântida, Coimbra, 1964.

Wahl, Jean, *As Filosofias da Existência*, Publicações Europa-América, Lisboa, 1962.

Whitehead, Alfred N., *Os Fins da Educação*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969.

Zabalza, Miguel A., *Diseño Y Desarrollo Curricular*, Narcea, Madrid, 1987.

ANEXO I

FONTE: Assento nº 44 do ano de 1907, 4ª Conservatória do Registo Civil do Porto.

BAPTISADOS

Nº 1121

Delfim

Aos vinte e cinco dias do mez de Dezembro do anno de mil novecentos e sete, n'esta Egreja Parochial da Sé Cathedral, no Porto,

baptisei solemnemente um individuo do sexo masculino a quem dei o nome de Delfim e que nasceu n'esta freguezia

ás duas horas da tarde do dia seis do mez de Novembro do anno de mil novecentos e sete, filho legitimo, primeiro do nome, de Arnaldo Pinto, auxiliar e de Amelia dos Santos Oliveira Pinto, naturaes elle da freguezia e concelho do Peso da Regoa e ella da de Ancêa, concelho de Baião, residindo n'esta Sé, parochianos da mesma e moradores na rua 11 Soli

neto paterno de Manuel Pinto e de Rosalina de Purificação e

materno de Antonio dos Santos e de Rosa d'Oliveira

Foi padrinho Delfim Rodrigues, empregado e madrinha sua mulher Maria Rosa Ferreira, moradores na rua Dona Maria Pia.

os quaes todos sei por informação serem os proprios. E para constar se lavrou em duplicado este assento, que, depois de ser lido e conferido perante os padrinhos, comigo não o assignaram a madrinha por não saber escrever. Era ut supra.

Delfim Rodrigues

Abbe

Joaquim José d'Oliveira Ribeiro

Divorciado de Christine Theresa Brunner, por sentença com trânsito em julgado proferida em 10 de Abril de 1956 na 1ª Vara Cível da Comarca de Lisboa em processo que correu pela 1ª Secção respectiva, conforme consta do registo de casamento efectuado entre ambos na 3ª Conservatória de Lisboa, do ano de 1935. Porto, 4ª Conservatória 6 de Maio de 1957. O Ajudante

Casou no dia 5 de Janeiro na 7ª Conservatória de Lisboa, com Maria Manuela Hannemann Saavedra de Sousa Marques, natural da freguesia e concelho de Lourenço Marques. Registo de casamento número 208. Porto, 4ª Conservatória 9 de Novembro de 1957. O Conservador:

No 3 - Casou com Christine Therese Brunner de vinte e cinco anos, natural de Berne, Suíça, filha de Max Rudolf Brunner e de Laura Campos e Castro na Igreja Anglicana de Lisboa, no dia quinze de Abril de mil novecentos trinta e cinco e foi-lhe com Consorte às vinte e três horas do dia vinte e cinco de Setembro findo. Boletins nos 1358 e 1359. Maio 17. Em doze de Dezembro de mil novecentos e sessenta e sete

ANEXO II

FONTE: Arquivo Nacional - Arquivo de História Antiga e de Crónicas Contemporâneas, vol.2, n°88, Lisboa, 15 de Setembro de 1933, p. 574.

A «Renovação Democrática» e o livro do senhor A. Lobo Vilela

«A CRISE DA UNIVERSIDADE»

Produz-se nêste momento em Portugal alguma coisa de nobre e vigoroso que, partindo das almas sãs da mocidade, bem merece a atenção do país.

E' a «Renovação Democrática».

Os contemporâneos da nossa mocidade são hoje velhos; muitos, porém, conservaram espíritos novos. E' bom que, recordando o nosso tempo, o comparem com o de hoje.

Nós eramos irreverentes, revolucionários em tudo, ousadamente românticos. Queríamos descobrir. Ver tudo. Fiavamo-nos na vitória a todo o transe, não calculando que ela seria derrota. O nosso lema, que horror! era «o depois se verá».

A república proclamada por aquela geração sofreu do seu preparo, da sua cultura, no seu entusiasmo... boémio.

A gente nova a que me refiro, os elementos da *Renovação Democrática*, tem outro critério. Surgem apetrechados de ideias, graves em seu pensamento, habilitando os que as lêem a pensar, não ser a juventude portuguesa só composta de peralvilhos indiferentes ou epicenos.

Desde o manifesto político «A organização da Democracia», aos trabalhos dos senhores Domingos Monteiro, Mário de Castro e outros, marca-se admiravelmente um intuito, um caminho, uma fé, que se antepõe a todas as exibições de outros sectores da mocidade, onde mais rujem as fáceis e tronitroantes palavras de que as ideias se mostram como bandeiras a cuja sombra é necessário agrupar os elementos da futura democracia.

Eles a realizarão e não terá as características do sistema que fundado no «depois se verá», se tornou céguinho, carecendo-se de operação melindrosa para lhe dar de novo a luz.

Entre os bons livros da biblioteca da *Renovação Democrática*, destaca-se um que, pela oportunidade, pela forma, pelas ideias, bem merece algumas linhas nêste semanário no qual, acima de tudo, se cultiva a sinceridade. E' a que se intitula «A crise da Universidade». E' seu autor A. Lobo Vilela. Nêste momento tal livro representa alguma coisa de tão profundo e digno que a todos os espíritos àvidos de contribuir para que a Pátria ressuscite, êle se deve impôr.

E' a obra de um observador, que tendo passado pelas Universidades, nos conta como viu os educadores a formarem os caracteres dentro da catedral do ensino—«cadáver em avançado estado de decomposição».

«O ambiente ali é pesado e soturno como o de uma cripta. Os serventuários de templo recitam cantochões, não já em latim mas em outras línguas mortas quaisquer».

Quere dizer, o velho espírito que fez de Portugal esta aldeia de apáticos, persiste e desenvolve-se contribuíndo para a deformação das inteligências, gerando a desordem mental factor supremo de todas as outras.

O senhor Lobo Vilela é um homem desassombrado. Soube fugir ao espírito da rotina e da Universidade. Tinha em si reservas de inteligência que o salvaram da influência do ensino.

Eis o que afirma:

«Nas Escalas Superiores de caracter técnico, então a improbidade chega ao ponto de professores habeis na sua especialidade fazerem cursos deficientes e rudimentares com receio de que os seus alunos, de posse de uma técnica conveniente, lhes façam concorrência na vida prática, depois de diplomados.»

Quere dizer: Representam pura perda para os discípulos aquelas lições dos mestres. Em vez de lhes insuflarem carinhosamente o saber, tratam-nos como possíveis rivais. Máus zagais, deformam o seu rebanho. Outróra os detentores do ensino praticavam dêste modo para que a ciência, ao espalhar-se, não aniqüilasse os dogmas mentirosos impostos pelo terror e pela superstição. Agora os mestres procedem como egoistas em proveito próprio.

Em todas as páginas dêsse pequeno volume da biblioteca da «Renovação Democrática» aparecem ou revelações desta espécie ou elementos dedutivos que afirmam muito bem a erudição, o sentimento, a ardência com que o seu autor vem pleitear nesta hora depressiva.

Ao mesmo tempo de todas as suas frases vê-se como o rebelde soube salvar-se, com alguns companheiros, das impressões digitaes dos deformadores.

As suas aspirações consistem no que devem ambicionar todos os dignos espíritos:

«que a escola seja, de facto, uma fonte perene de seiva espiritual onde todos possam dessedentar-se, sem receio de ficarem envenenados; um facho que ilumine e não uma fogueira que destrua».

Muito bem soube definir o que, na realidade, a escola deve ser. Faz bem êste contacto com um espírito nobre e moço, filho de uma geração que sabe revolucionar com ideologias construtivas. Nós fômos o fruto de uma má escola; êles pretendem que a nova geração já tenha outras fontes onde beber larga e sãmente a ciência. E' curioso.

São os próprios estudantes que vêm índicar o que os mestres deviam, desde há muito, ter exigido. Eles porêm, na sua maioria, são meros empregados universitários.

Depois de ter remexido em tanto lixo, a da questão dos lentes em que aparecem gotescos defensores faz bem como um banho sedativo de água límpida êste contacto com as ideias da mocidade do meu país.

A «Renovação Democrática» é o fulcro de uma grande obra de revivescência. Não a deixem afundar no tédio e no desamor que entre nós ataca como lepra todas as ideias e movimentos espirituais.

ANEXO III

FONTE: *Diário de Notícias* (26-9-1966, p.5).

E SUBVERSIVA NA AMÉRICA LATINA

DOCUMENTO

eendido no Brasil

MA A ORIGEM COMUNISTA
AÇÃO NAS UNIVERSIDADES

[illegible]

Desmantelado um plano terrorista na Argentina

S. DOMINGOS, 25 — O presidente da Republica Dominicana, Joaquim Balaguer, falando pela Radio ao País, anunciou que um vasto plano terrorista de nivel nacional fora descoberto e desmantelado pela Policia nacional em S. Domingos.

O chefe de Estado [illegible] o plano terrorista de comunista mas não revelou nomes nem organizações implicadas no mesmo. — (A. N. I.).

o um fun- perior da Venezuela

[illegible]

am actos na Argen- a

[illegible]

Atentado ou piromania ?

PRINCÍPIO DE INCÊNDIO

perto do quarto do hotel onde Wilson se alojava

LONDRES, 25 — Na noite de sexta-feira, registou-se um princípio de incêndio a curta distância do quarto que Harold Wilson [illegible] ocupavam num hotel [illegible].

Verificou-se depois que tinha começado a arder uma [illegible] logo foi prontamente debelado pelo pessoal do hotel antes mesmo da chegada dos bombeiros que compareceram com 20 homens, quatro veiculos e uma grande escada mecânica.

O princípio de incêndio [illegible] de uma fronha de [illegible] [illegible] do hotel, proximo de Liverpool. Trabalhava no quarto 101 do Hotel Adelphi, quando cerca das 23.30 h foi dado o alarme.

Uma espessa fumarada saia de um quarto vago o 102, mesmo em frente do de Wilson. Este contentou-se em dar uma vista de olhos pelo corredor.

Concluido um rigoroso inquerito, representantes da Polícia declararam que o incêndio fora acidentalmente provocado pelos que no pela [illegible] foram encontrados debaixo da cama meio [illegible] pelo fogo.

Procura-se um homem de uns 45 anos que pouco antes de ser dado o alarme saiu do hotel declarando ao porteiro que cheirava a queimado em qualquer parte.

Ao regressar a Londres Wilson recusou-se a fazer qualquer comentário.

Entretanto, os jornais britanicos registaram hoje a notícia com grandes títulos. Um deles vai ao ponto de sugerir a possibilidade de uma tentativa de atentado — (F. P.).

VAI PROCURAR-SE DETERMINAR

A IDADE DOS OCEANOS

PHILADELFIA, 25. — Vai ser feita uma nova tentativa para resolver um dos grandes misterios da Geologia, a idade dos oceanos.

A National Science Foundation anunciou ter concedido uma verba de 5.400.000 dolares para o financiamento de trabalhos de perfuração nas camadas sedimentares do fundo dos oceanos. A recolha de amostras dos sedimentos permitirá estabelecer a respectiva idade através do estudo de fosseis assim encontrados.

As perfurações serão feitas no Atlantico e no Pacífico, com a colaboração de varias instituições oceanograficas americanas e de cientistas de varias universidades.

Este projecto, porém, nada tem que ver com o projecto «Mohole», cuja verba foi cortada pelo Congresso, e que se destinava a perfuração da crosta terrestre no ponto onde ela se apresenta menos espessa, a fim de permitir o estudo do interior da Terra.

O novo projecto é menos ambicioso e prevê apenas perfurações de camadas moles de sedimentos com uma profundidade de 300 a 900 metros.

Em 1961, durante os estudos preparatórios do projecto «Mohole», foi já feito ao largo da California um furo de 313 metros no fundo do mar. Naquele ponto tinha 950 metros de profundidade.

Os mais antigos sedimentos até agora recolhidos em qualquer oceano datam de um periodo calculado entre 65 e 135 milhões de anos. Os organizadores do novo projecto esperam recolher sedimentos datando do periodo paleozoico, ou seja, de há mais de 250 milhões de anos.

A determinação da idade dos sedimentos será feita através dos fosseis de organismos marinhos que se julga terem vivido nessa época remota.

Até agora, os cientistas estão convencidos de que os oceanos mais profundos são mais jovens do que os outros, pouco profundos, calculando-se que estes ultimos já existiam há cerca de 500 milhões de anos. — (R).

tros de profundidade, numa distancia de 1000 a 1500 milhas marítimas. O programa científico prevê estudos de biologia e acustica marinhas. — (F. P.).

Novo modelo de mesoscafo

ZURIQUE, 25. — Cento e vinte toneladas de peso, 1460 m de comprimento, quatro motores e uma bateria de 20 toneladas, eis as características do novo modelo de mesoscafo, o «PX 15», destinado à exploração da Corrente do Golfo. Trata-se de mais um invento do engenheiro Jacques Piccard, anunciado por ele proprio, hoje, em Zurique, no Congresso do Instituto Suíço dos Arquitectos Navais. O submarino será construido em Monthey (Valais) e deverá estar pronto em 1967.

Com o novo modelo de submersivel dotado de 29 vigias, os especialistas poderão explorar os fundos marinhos afectados pela corrente do golfo, desde o sul de Washington até ao Nordeste americano para o cabo da Nova Escócia. O mesoscafo permitirá seguir a corrente a uma velocidade de 1,5 a 2 nós por hora, a cerca de 305 me-

O PROFUNDO RESPEITO

PELA DIGNIDADE HUMANA

DOS PORTUGUESES

deveria servir de inspiração até para os que injustamente os criticam

SAN DIEGO (California), 25 — «Cabrilho nasceu num país que, devido à sua situação geografica e ao espírito do seu povo, estava destinado a ter um papel primordial na ciência náutica, na descoberta de novas terras, a ser o pioneiro do conceito cristão da fraternidade humana e da união entre o Oriente e o Ocidente», afirmou o embaixador de Portugal em Washington, dr. Vasco Vieira Garin, no jantar que, em San Diego, assinalou o 424.º aniversario da descoberta da costa ocidental dos Estados Unidos por Cabrilho.

O diplomata acrescentou:

«Os Portugueses do século XVI e os Portugueses de hoje foram e são inspirados pelos mesmos ideais — entre os mais nobres jamais concebidos na longa história da humanidade. As nossas sociedades multirraciais e o nosso profundo respeito pela dignidade humana, pela justiça social e pelos direitos iguais para todos, sem considerações de raça, de credo ou de cor, deveriam servir de inspiração até para aqueles que injustamente nos criticam.

A nossa presença na Africa, como claramente o demonstra o curso dos acontecimentos naquele continente, constitui um grande serviço ao mundo livre. O presente quadro de retrocesso economico, de caos político, de anarquia e de desentendimento tribal, em que grande parte do continente africano se encontra, torna-se cada vez mais vulneravel aos sinistros desígnios do comunismo e salienta cada vez mais a justiça da política que temos seguido na Africa Portuguesa, a qual é imitada, apesar das conspirações e dos actos de terrorismo comandados do estrangeiro e das resoluções destituidas e facciosas das Nações Unidas, inspiradas por elementos irresponsáveis daquela organização, os mesmos que apoiaram a brutal invasão de Goa, cujo povo desamparado chora hoje pela sua liberdade, sob um regime de terror».

Mais adiante, o embaixador:

«Prestando homenagem a Cabrilho — um grande português do passado — tenho a oportunidade de reafirmar que os portugueses de hoje estão decididos a defender os seus princípios e a sua integridade nacional contra a voracidade e a ambição de outros, sem olharem às dificuldades e às condições do momento». — (ANI).

O GENERAL OUFKIR

considera essencial boas relações entre a França e Marrocos

PARIS, 25 — «A França é digna do nosso apreço pelo que impomos a nós proprios esta regra: nada fazer que possa ameaçar as nossas relações, pelo menos até o dia em que o nosso país seja acusado» — declarou o general Oufkir, ministro do Interior marroquino, numa entrevista concedida em Casablanca ao enviado especial do «Journal du Dimanche».

Em resposta à pergunta «Não desejaria ajudar a fazer luz sobre o caso, dizendo tudo o que sabe?», o ministro declarou: «Estou de tal modo inocente que ignoro tudo, absolutamente tudo».

Acrescentou não haver qualquer razão para mandar assassinar Mehdi Ben Barka em França, quando isso lhe teria sido tão facil quando ele se encontrava em Marrocos.

«E depois — salientou — já não estava em condições de prejudicar. Perdera toda a popularidade». — (F. P.).

Recepção de anúncios para o nosso jornal, em VISEU:
Agente: Domingos, Agostinho & Filhos — Rua Formosa, 80 — Telefs. 23310 e 23134.

MANOBRAS LUSO-ESPANHOLAS

(Continuado da 1.ª página)

ço de Galegos cerca das 15 horas.

Os destacamentos que preparam na zona dos exercícios o estacionamento levaram já a Alpalhão, terra pacifica, em que a paz ganhou raizes de séculos, um clima de «guerra». Para bem dizer, — de preparação para a «guerra». Os seus dois mil habitantes viram, e continuarão a ver, convergir para a sua vila sossegada forças poderosas de destruição. Não se assustem. dois Exércitos amigos, com obrigações comuns, juntam-se ali, para melhor se adestrarem na maneira de defender a sua terra.

O exercício «Salado»

CACERES, 25 — As forças espanholas que participam no exercício luso-espanhol «Salado» encontram-se já instaladas nos arredores de Valência de Alcantara, de onde amanhã seguem para Portugal, atravessando a fronteira ao meio da tarde.

O nome dado ao exercício recorda a batalha travada pelos reis Afonso V de Portugal e Afonso XI de Castela, em 1350, contra os mouros.

Os postos de comando serão instalados em dois automoveis que foram utilizados pelo generalíssimo Franco durante a guerra civil espanhola e que para o efeito foram levados para Valência de Alcantara.

Os serviços de saude do Exército espanhol instalaram no acampamento uma enfermaria de campanha com 25 camas e montaram um serviço especial de ambulancias. As transmissões asseguram os contactos com Madrid, através de postos de radio e teletipos.

Esta manhã realizou-se uma reunião, a que compareceram todos os comandantes e oficiais das unidades concentradas no acampamento.

Uma unidade de sapadores montou varias instalações do acampamento, entre as quais uma ponte capaz de suportar dezassete toneladas. — (ANI).

A REVOLUÇÃO CULTURAL

«DENUNCIA» AGORA TRÊS DOS MAIORES NOMES DA MODERNA LITERATURA CHINESA

PEQUIM, 25. — Três dos maiores nomes da moderna literatura chinesa figuram na lista dos antipartido e antipensamento de Mao Tsé-Tung, elaborada pela Guarda Vermelha.

Trata-se de Yang Han Sheng, Chao Chu Li e Lao She. Os nomes dos dois primeiros são mencionados em cartaz colocado no centro de Pequim, mesmo em frente da Associação dos Escritores. Teoricamente, a Associação é ainda presidida pelo famoso escritor Mao Tun (antigo ministro da Cultura, demitido em Janeiro de 1965), assistido pelo vice-presidente Chu Yang, tambem escritor, considerado como um dos chefes de fila do antipartido.

O cartaz pede a abolição dos direitos de autor para os escritores, pintores, musicos, escultores e todos os outros artistas, e sugere pagar-se-lhe um salário mensal de quinze «yuans» por cada pessoa que tenham a seu cargo.

Comunista da primeira hora, Yang Han Sen ocupa muitos cargos oficiais. Oriundo de Setchuan, participou na revolta de Machang, em 1927 (que marcou a fundação do Exército Vermelho chinês). Nos anos trinta militou ao lado de Kuo Mo Jo nos circulos dos escritores da esquerda.

Yang Han Sheng deve o seu renome a numerosos romances e argumentos cinematográficos.

Embora menos comprometido politicamente do que o seu colega, Chao Chu Li não é menos conhecido do que este no estrangeiro, visto que as suas obras figuram nos programas dos estudantes de Cambridge e da Sorbonne. O seu livro mais conhecido é «Aldeia de Sanliwana».

Nascido em 1905, Chao Chu Li consagrou a sua obra aos camponeses da China, sendo considerado um dos maiores especialistas em folclore do seu país.

Quanto a Lao She, as criticas aparecidas contra ele mereceram um cartaz especial, colocado à porta da casa que habita em Pequim e que, actualmente, parece estar vazia.

Lao She era o escritor de Pequim por excelência. Poeta, contava maravilhosas histórias numa linguagem fortemente colorida em que por vezes, com receio de chocar os seus leitores, substituia certas palavras por uma cruz. — (F. P.).

FORTUNA = CAM

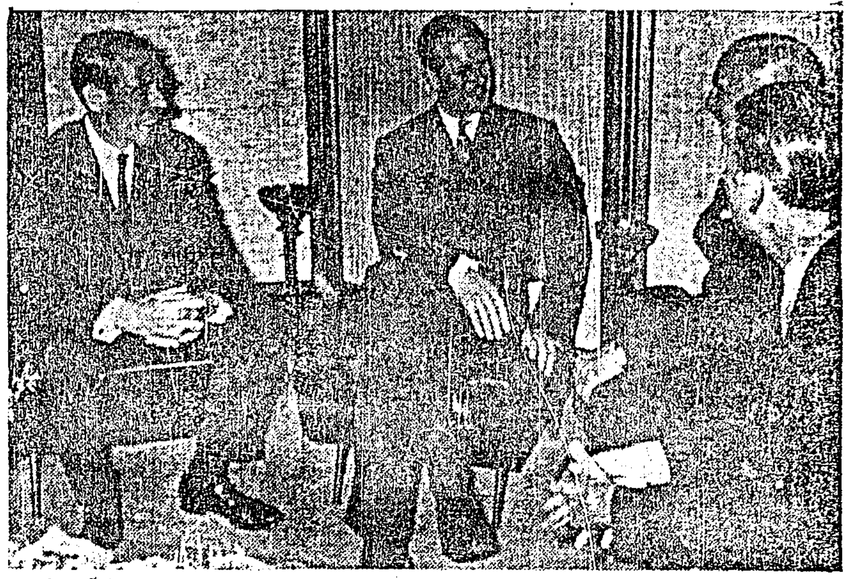
GRAMÁTICA DA LÍNGUA FRANCESA

do professor ANTUNES COIMBRA

EDITORES
LIDEL — Edições Técnicas, Lda.
Rua Braamcamp, 10-1.º
LISBOA

À VENDA NAS LIVRARIAS E NOS EDITORES

últimas notícias



O príncipe Filipe (ao centro) durante os breves momentos que se demorou no aeroporto

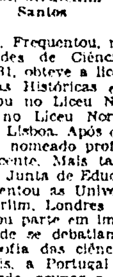
FALECEU

o prof. dr. Delfim Santos

catedrático da Faculdade de Letras

Uma figura de grande relevo nos meios universitários, o sr. prof. dr. Delfim Santos, faleceu ontem, vitima de um ataque cardiaco, na sua residência em Cascais. Tinha 59 anos. Nascera no Porto.

Pedagogo insigne, de uma grande actividade cultural, ocupou catedra, com grande distinção, na Faculdade de Letras de Lisboa. Tinha o dom de ensinar, fazendo-se estimar e considerar pelos seus alunos, mercê dos seus meritos excepcionais e da sua humanidade. Tinha a vocação e a paixão da cultura, que exprimiu, ao longo da sua vida intensa, nos cursos que regeu, nas lições que dava, nas conferências que fez e nos trabalhos valiosos, que publicou.



Prof. dr. Delfim Santos

Concluiu, em dois anos sucessivos, os cursos geral e complementar de Ciências e Letras no Liceu Alexandre Herculano. Frequentou, no Porto, as Faculdades de Ciências e Letras. Em 1931, obteve a licenciatura em Ciências Historicas e Filosóficas. Estagiou no Liceu Normal de Coimbra e no Liceu Normal Pedro Nunes, de Lisboa. Após o exame de Estado, foi nomeado professor do Liceu Gil Vicente. Mais tarde, como bolseiro da Junta de Educação Nacional, frequentou as Universidades de Viena, Berlim, Londres e Cambridge e tomou parte em importantes reuniões, onde se debatiam problemas de filosofia das ciências. Regressou, depois, a Portugal (1937) indo, mais tarde, ocupar o lugar de leitor na Universidade de Berlim. Fez então grande numero de conferências e elaborou trabalhos de alto mérito, consagrados à poesia e à filosofia, e, também, à evolução histórica da literatura e aos Descobrimentos.

Em 1940, doutorou-se pela Universidade de Coimbra. Depois, foi leitor na Universidade de Oxford. A partir de 1943, regeu cursos na Faculdade de Letras de Lisboa, onde foi primeiro professor agregado; depois, extraordinário. Em 1950, foi aprovado, por unanimidade, no concurso para professor catedrático. Por determinação do Instituto para a Alta Cultura, seguiu cursos de especialização em Universidades da América do Norte. Em 1955, era nomeado professor de Psicologia e Sociologia do Instituto de Altos Estudos Militares. Representou Portugal em reuniões internacionais da U. N. E. S. C. O. em Hamburgo, Paris, Gand e Florença. Tomou parte nos Congresso Nacional de Filosofia em Mendoza (Argentina) e no Congresso Internacional de Filosofia de S. Paulo (Brasil). Em 1955, teve intervenções brilhantes no I Congresso Nacional de Filosofia, efectuado em Braga.

Com vista à criação, em Portugal, do Instituto Superior de Educação, visitou centros pedagógicos de Madrid, Paris, Bruxelas, Londres, Francfort, Heidelberg, Roma e Viena.

Entre os muitos e valiosos trabalhos que publicou, citaremos: «Linha geral da nova Universidade», «Situação valorativa do positivismo», «Psicologia e caracterologia», «Meditação sobre a cultura», «Fundamentação existencial da pedagogia», «O pensamento filosófico em Portugal», «Objecto da metafisica em Suarez», «Actualidade de Giordano Bruno», «Da ambiguidade em metafísica», «Formação escolar e formação profissional», «Filosofia e ciência», «Humanismo em Pascal» e «Actualidade e valor do pensamento filosófico de Leonardo Coimbra».

O ilustre extinto deixa viuva a sr.ª dr.ª Maria Manuela de Sousa Marques Pinto dos Santos, antiga assistente da Faculdade de Letras. Era pai da sr.ª D. Helena Maria Elisabete dos Santos Correia Gonçalves, casada com o sr. Manuel Correia Gonçalves, e do sr. alferes miliciano Rodolfo Delfim Brunner dos Santos, em serviço em Moçambique, e dos meninos Diana Maria e Pedro Delfim.

O funeral realiza-se em dia e hora a determinar.

A familia enlutada o «Diário de Notícias» apresenta condolências.

O PRÍNCIPE FILIPE

PASSOU POR LISBOA

e limitou-se a sorrir

AS POUCAS PALAVRAS QUE PROFERIU FORAM PROTOCOLARES

O principe Filipe, duque de Edimburgo, marido da soberana inglesa, esteve, ontem, em Lisboa. Foi uma visita de curta duração. Apenas meia hora, não tendo saido do aeroporto.

Eram 23.15, quando o avião da BEA aterrou. O duque de Edimburgo foi o primeiro passageiro a sair. Na pista, ao fundo da escada de acesso ao avião, o principe Filipe era aguardado pelos srs. dr. Emilio Patrício, chefe do protocolo do Ministério dos Negócios Estrangeiros, que apresentou cumprimentos, em nome do Governo português, e R. A. Burroughs, conselheiro da Embaixada em Inglaterra em Lisboa.

O duque de Edimburgo manifestara o desejo de não ser abordado pelos representantes da Imprensa, pois a sua viagem era de carácter particular, mas não se opunha, porém, ao acesso dos repórteres fotográficos, da Televisão e do Cinema.

Para fazer cumprir essa determinação, um inspector da Scotland Yard que acompanha o principe na sua deslocação, procurou evitar que Sua Alteza Real fosse excessivamente fotografado e filmado, utilizando, para isso, num requinte de técnica policial, uma continua ginástica de braços, tapando com as mãos as objectivas dos fotógrafos e dos operadores da Televisão.

Apesar da «intervenção» inglesa, os repórteres fotográficos portugueses puderam, no entanto, registar a breve estada do duque de Edimburgo no aeroporto da Portela de Sacavém. Deu, apenas, um pouco mais de trabalho...

Apenas o dr. Emilio Patricio e o conselheiro da Embaixada inglesa, conseguiram conversar com o principe Filipe. Para as outras pessoas limitou-se a sorrir. Aliás, poucas foram as que o viram, pois para o ilustre visitante tinha sido reservado um discreto recanto na sala de embarque, onde foi servido um «cocktail».

Por se tratar de um cidadão inglês, o empregado de mesa preparava-se, logicamente, para lhe servir «whisky», mas o principe Filipe recusou, preferindo um simples sumo de laranja. O «Porto» e o «Madeira» foram postos também, na mesa, mas as garrafas ficaram intactas.

Quando, passados trinta minutos, pelos altifalantes, a habitual voz feminina chamou os passageiros do voo 663 da BEA, com destino a Las Palmas, Rio de Janeiro, Buenos Aires e Santiago do Chile, para se dirigirem à sala de embarque, o duque de Edimburgo levantou-se, acompanhado pelo chefe do protocolo português e pelo conselheiro inglês, e seguiu, a pé, para o avião. Pelo caminho, voltou a sorrir... e a ser fotografado e filmado, sob as vistas do inspector da Scotland Yard.

O principe Filipe vai a Buenos Aires assistir à reunião da Associação Mundial de Hipismo, de que é presidente. No dia 13 regressa a Londres, escalando, novamente, Lisboa.

JOÃO ROQUE

EM 3.º LUGAR

NA SEGUNDA ETAPA DA VOLTA A S. PAULO

RIO DE JANEIRO, 26. — O ciclista colombiano Martins Rodrigues venceu a 2.ª etapa da 4.ª Volta ao Estado de S. Paulo, disputada entre S. Paulo e Itapetininga.

O vencedor percorreu a distância de 168 km. em 4 h 24 m 55 s. Em segundo lugar classificou-se o seu compatriota Alvaro Pachon, com 4 h 25 m 25 s e em terceiro o português João Roque, com 4 h 25 m 50 s. — (F. P.).

CUIDADO

com as máquinas de cortar relva

S. FRANCISCO (Califórnia), 25. — A máquina rotativa de cortar relva, considerada uma necessidade pelos que possuem um jardim, é um perigoso «lançador de misseis» — diz a Associação Médica da Califórnia.

A' alta velocidade a que trabalham, as afiadas laminas podem arremessar pequenos objectos — cascalho e outros fragmentos — com uma violência que chega a atingir mais de 300 quilómetros por hora — observa a Associação Médica, acrescentando que já tem havido algumas mortes entre os oito mil americanos que, em média, são em cada ano atingidos gravemente pelos projecteis disparados pela «inofensiva máquina». — (ANI).

SE QUER ESTAR AO FACTO DO DESPORTO NO MUNDO SÓ LENDO "MUNDO DESPORTIVO" ÀS 2.as, 4.as E 6.as-FEIRAS

CAMPO PEQUENO
AMANHÃ, ÀS 21.30 HORAS
CORRIDA DE GALA À ANTIGA PORTUGUESA
CAVALEIROS
MESTRE BAPTISTA * JOSÉ NÚNCIO
JOSÉ LUPI * LUÍS MIGUEL DA VEIGA
FORCADOS AMADORES DE SANTARÉM
comandados por Rhodes Sérgio

ANEXO IV

FONTE: Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal - Desde a Fundação da Nacionalidade Até o Fim do Regime de Salazar - -Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996, p.635 (quadro 1), p.710 (quadro 2) e p.771 (quadro 3).

INFORMAÇÕES OFICIAIS SOBRE ANALFABETISMO A NÍVEL NACIONAL ENTRE 1878 E 1940

QUADRO 1

	População Total	População Masculina	População Feminina	SABEM LER		ANALFABETOS	
				Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1-I-1878	4 550 699	2 175 829	2 374 870	544 556	254 369	1 631 273	2 120 501
1-XII-1890 . . .	5 049 729	2 430 339	2 619 390	667 497	381 275	1 762 842	2 238 115
1-XII-1900 . . .	5 423 132	2 591 600	2 831 532	736 509	425 287	1 855 091	2 406 245

QUADRO 2

	População	Sexo masculino	Sexo feminino	Analfabetos	Sexo masculino	Sexo feminino
1911	5 960 056	2 828 691	3 131 365	4 478 078	1 936 131	2 541 947
1930	6 825 883	3 255 876	3 570 007	4 627 988	1 974 448	2 653 540

QUADRO 3

	População	Sexo masculino	Sexo feminino	Analfabetos	Sexo masculino	Sexo feminino	%
1930	6 825 883	3 255 876	3 570 007	4 627 988	1 974 448	2 653 540	67,8
1940	7 722 152	3 711 748	4 010 404	4 584 341	1 959 901	2 184 043	59,4

FACULDADE DE LETRAS
BIBLIOTECA
PORTO