

Zeca Cumba Cuti

2º Ciclo de Estudos em Filosofia

***Emancipação e Educação.  
Em torno do pensamento de Agostinho da Silva.***

2013

Orientador: Professora Doutora Paula Cristina Moreira da Silva Pereira

## Agradecimentos

A primeira palavra de agradecimento vai para a orientadora deste trabalho, Prof<sup>a</sup> Doutora Paula Cristina Pereira, pela disponibilidade de acompanhamento, pelas sugestões e pelas correções sempre oportunas. À Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Eugénia Vilela, Diretora do Curso do Mestrado em Filosofia da FLUP, agradeço todos os esclarecimentos gentilmente prestados. À Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Celeste Natário, estamos gratos pelas sugestões e bibliografia facultada. O nosso reconhecimento deve ser também dirigido à Mestre Ana Carina pelos seus comentários e à Mestre Sílvia Ferreira pelos seus esclarecimentos em torno do pensamento de Agostinho da Silva.

## Resumo

Considerando que vivemos tempos de manifestas indeterminações no que respeita às diferentes dimensões dos processos democráticos e, em consequência, uma necessidade de criação de novas formas de pensar e de agir, tentamos, neste trabalho, articular as noções de emancipação e educação, de modo a equacionarmos a emancipação como valor e capacidade para pensar de outro modo e como outra via para construir a realidade. Neste sentido, o pensamento de Agostinho da Silva, no que se refere, principalmente, à sua concepção de educação, pode, julgamos, constituir um relevante contributo para melhor compreendermos *a autonomia do sujeito como autonomia da vontade*.

## Résumé

Nous vivons dans une époque des indéterminations évidentes en ce qui concerne les différentes dimensions des processus démocratiques et, par conséquence, nous sommes confrontés avec le besoin de créer nouvelles façons de penser et d'agir. Nous essayons, dans ce travail, articuler les notions d'émancipation et de d'éducation, afin de concevoir l'émancipation comme valeur et capacité à penser différemment et, par la suite, conceptualiser une autre façon de construire la réalité. En ce sens, la pensée de Agostinho da Silva, notamment en ce qui concerne leur conception de l'éducation, peut, selon nous, constituer une contribution majeure à mieux comprendre *l'autonomie du sujet en tant qu'autonomie de la volonté.*

## Abstract

Considering we live in times of obvious indeterminacies in relation to the different dimensions of democratic processes and, therefore, a need to create new ways of thinking and acting, we try in this work, articulate notions of emancipation and education in order to equate emancipation as value and ability to think differently and as another way to construct reality. In this sense, the thought of Agostinho da Silva, with regard mainly to its conception of education, can, we believe, constitute a major contribution to better understand the subject autonomy as freedom of choice.

## Índice

Agradecimentos.....	1
Resumo .....	2
Résumé .....	3
Abstract .....	4
Introdução .....	6
Capítulo I.....	9
A emancipação como valor do humano .....	9
Capítulo II.....	20
O potencial emancipatório da conceção educacional agostiniana .....	20
Capítulo III.....	30
A liberdade: por uma comunidade a vir .....	30
Capítulo IV .....	42
Emancipação e Cidadania: o exemplo de Agostinho da Silva.....	42
Breves considerações finais.....	55
BIBLIOGRAFIA .....	58
Obras de Agostinho da Silva .....	58
Estudos sobre Agostinho da Silva .....	58
Bibliografia geral.....	59
Obras de consulta.....	61

## Introdução

Perante os discursos ideários da democracia e dos direitos humanos - da liberdade, da igualdade e da solidariedade entre os homens - torna-se imperativo pensar a educação como uma das atividades humanas para a concretização desses ideais. Aprofundar a conceção ético-política da emancipação do ser humano será, julgamos, uma das mais importantes dimensões a explorar, configurando, ao nível educacional, uma nova forma de pensar e agir na sociedade contemporânea. Por esse motivo, julgamos ser necessário mostrar e examinar o papel da educação nessa demanda de emancipação.

Se quisermos apontar um momento na história em que pela primeira vez, ou de modo claro, se pensou uma sociedade emancipada de alguns poderes – como o religioso – e animada pela ideia de liberdade, esse momento é o século das Luzes (XVIII). Também a educação assume aí um papel relevante. A ideia de liberdade mas também de igualdade (Revolução Francesa) sustentam certamente novas concepções de educação.

Este trabalho está organizado – para além da presente *Introdução* e de *Breves considerações finais* – em quatro Capítulos.

O primeiro capítulo pretende apresentar e analisar os conceitos de autonomia e de emancipação no contexto filosófico da educação. A partir da ideia de autonomia da vontade de Kant, e pela ligação entre liberdade e lei moral, tentamos expor um projeto individual de humanidade, que possa, paulatinamente, alargar o âmbito do estatuto e do exercício da cidadania à emancipação. Este projeto de autonomia será aprofundado pelas considerações de Paulo Freire e de Jacques Rancière, respetivamente, nas figuras da *pedagogia do oprimido* e do *mestre ignorante*. Procurar-se-á também questionar se a autonomia não necessitará de uma certa autoridade, ou até mesmo da tradição, para poder fortificar o caminho da emancipação. Isto é, indagar se o «conhece-te a ti mesmo» socrático não necessitará, por sua vez, do reconhecimento dos outros, e dos outros enquanto mestres, para que esse percurso de sabedoria e de pensamento não seja levado a cabo em vão.

No segundo capítulo propomo-nos abordar a conceção educacional agostiniana desde a sua condição intrinsecamente emancipatória, isto é, centrando-nos na análise

da sua filosofia da educação. No capítulo III abordaremos o conceito agostiniano de “liberdade” como um elemento crítico dirigido ao modelo civilizacional do Ocidente e como uma nova forma de pensar as relações pessoais e sociopolíticas. Se a educação, não se restringindo a um ambiente escolar, remete para um paradigma de homem inteiro, ela não poderá ser pensada senão sob os auspícios da liberdade e da criação.

Educação e emancipação são pares da mesma relação em que o homem racional, cosmopolita, abrir-se-á a um *homo fraternus*, sensível, irmão do mundo, mas também, *função de Deus*. De acordo com o pensamento de Agostinho da Silva, a ideia de liberdade surge associada à ideia de vontade e de imaginação, figurações de uma comunidade do futuro, signo de um iluminismo alternativo ou *íntimo*, de um homem inteiro reconciliado com a sensibilidade. Reino *construído desde o mais íntimo do homem* e não reino a que o homem tem de ascender fora da sua vida terrena. Não estamos perante uma formulação moderna de liberdade, mas tão-pouco a filosofia agostiniana é pós-modernista, ou revivalista de uma cosmovisão histórica anterior.

Na tentativa de compreender, ou nos aproximarmos, de tão *complexa filosofia da educação e da liberdade*, o nosso principal objetivo será explicitar de que modo a centralidade da educação no pensamento de Agostinho da Silva indica os seus contornos emancipatórios. E de que modo essa tematização nos pode hoje permitir uma análise e reflexão mais aprofundada dos tempos atuais, muitas vezes marcados pelo consumismo e pelo individualismo que diluem a possibilidade de um governo próprio e colectivo.

O quarto capítulo pretende evidenciar a relação entre o bem pessoal e o bem comum, de acordo com o exemplo de cidadania de Agostinho da Silva. O seu testemunho permite-nos, pensamos, mostrar as dimensões humanas de um bom cidadão, preocupado com os problemas e causas sociais do seu tempo e não somente fixado na sua esfera privada. Nesta leitura, entendemos que a autonomia da vontade terá de encontrar na responsabilidade pelo mundo o verdadeiro caminho da emancipação, sem a qual a política ficaria apenas votada à esfera particular dos interesses e, poucas vezes, à franca preocupação perante as desigualdades sociais e a sua decorrente arbitrariedade. De acordo com o testemunho de vida do Professor Agostinho da Silva defenderemos que a verdadeira educação começa nos bons exemplos e nas boas companhias, numa autêntico exemplo de ação, onde pensar ou

refletir é agir ou comportar-se. Se queremos, pois, unir a individualidade à responsabilidade, apelando às distintas etapas da emancipação, perceberemos que Agostinho da Silva foi um homem que pensava a sua ação, pensava o que era e que, acima de tudo, personificava o que pensava. É nesse aprofundamento que podemos reconhecer o seu percurso de autenticidade, enquanto homem e como cidadão.

Agostinho da Silva foi um dinamizador cultural, lançou-se na missão pedagógica como promoção dos debates culturais nas escolas, escreveu folhetos de iniciação cultural, organizou palestras por todo o País (Portugal), participou em programas de rádio, incentivou a criação de uma Escola de tendências emancipadoras que se opunha às que vigoravam, então, no ensino oficial português. Uma escola que divulgasse e promovesse a cultura e a língua portuguesas como veículos da paz, da fraternidade e da unidade dos povos do mundo.

Em nome da promoção integral do ser humano, Agostinho da Silva coloca no centro de toda atividade pedagógica os interesses do aluno, empenhando-se numa prática pedagógica que sublinhe as capacidades criativas do aluno em articulação como exercício da liberdade. O Professor Agostinho da Silva procurou construir caminhos com vista à promoção de cada indivíduo em todas as dimensões da sociedade.

## Capítulo I

### A emancipação como valor do humano

A educação para a emancipação é, entendemos, fundamental numa sociedade que se queira verdadeiramente democrática, considerando que a democracia não é somente uma forma de organização da convivência social entre os indivíduos, mas também, e acima de tudo, um processo cultural que visa conhecer e reconhecer o princípio valorativo da dignidade humana. Para salvaguardar esse valor, reconhecendo-o, é necessária a consciência social, em primeiro lugar, da sua necessidade axiológica e, também, a consciência individual da sua estima circunstanciada. Ora, a educação trata, na sua essência, de sensibilizar as pessoas para uma melhor forma de organização social e política, não descurando o papel do indivíduo nessa demanda: a sua capacidade para reconhecer valores morais, estimulando-os. Por isso é preciso desenvolver práticas educativas que promovam a liberdade e a tolerância entre os indivíduos, o conhecimento e o respeito cultural em relação aos demais grupos humanos. Uma educação que tenha como base, e fio condutor, a teoria e a prática dos direitos humanos ou, de modo mais geral, do princípio da dignidade de todos. Para tal tarefa, torna-se necessário um esforço do ser humano face aos desafios da sociedade que deve ser formada por cidadãos autônomos, emancipados.

Mas é necessário que a busca individual da autonomia não seja somente uma busca individualizante sem relação com a sociedade. É importante lembrar a ideia de autonomia da vontade reiterada por Immanuel Kant na sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*:

“autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei. O princípio da autonomia é: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente no querer mesmo como lei universal” (Kant, 2005: 85).

A ideia de autonomia, segundo Kant, pressupõe a ligação entre a vontade e a razão, de modo a que as nossas escolhas, livremente ponderadas, sejam racionalmente (re)queridas, ou melhor, racionalmente encontradas. Não podemos querer de um modo qualquer, é essa a grande lição da ética de Kantiana. A nossa vontade deve passar pelo crivo da universalidade, generalizando o nosso querer. Na moralidade, lei e humanidade coincidem e é por isso que a ideia kantiana de autonomia extravasa o campo da individualidade. Ainda que a lei moral resida dentro de cada pessoa humana, é um facto moral ela ser precisamente uma pessoa que se torna representante e arguente de cada ser humano, ou seja, da lei moral.

Entendemos, pois, fazer aqui sentido procurar estabelecer a ligação entre a autonomia do sujeito com a emancipação individual e coletiva. Para a emancipação necessitamos de uma categoria filosófica fundamental: o pensamento. Para escolher, diria Kant, preciso de me deter um pouco e pensar para depois melhor ponderar a minha decisão. E também é forçoso, para a emancipação, examinar qual o melhor caminho a percorrer, os exemplos de que me quero rodear, as causas sociais que quero defender, fazendo-as entranhar paulatinamente na sociedade.

A palavra emancipação tem origem etimológica na palavra latina *emancipare* que significa soltar a pessoa. Esse soltar exige uma vontade de querer mudar, de deixar de pertencer a alguém ou à sua tutela, deixando seguir o seu curso livremente, ainda que não de um modo qualquer. No campo educativo, a emancipação é aquilo que é necessário promover, levar adiante por conta própria, com certa liberdade de movimento. É importante uma educação que emancipe, que conduza os indivíduos e a sociedade à civilização, a um relacionamento em que os indivíduos se respeitem uns aos outros. Esta consideração leva-nos de novo à proposta kantiana da autonomia da vontade, por sua vez, já esboçada na sua «Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?»:

«A Ilustração é [deste modo] a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo» (Kant; 2008: 9).

Para Kant autonomia pressupõe emancipação, pressupõe o uso do entendimento de modo a superar todas as tutelas, a menoridade da qual o próprio ser humano é culpado. Para o filósofo, uma educação emancipadora deve desenvolver a consciência das pessoas no sentido de saberem assumir as suas responsabilidades, tanto ao nível individual, como coletivo. De facto, como refere Kant, neste opúsculo, a razão é uma só, mas a sua atividade distingue-se em dois usos: o uso privado e o uso público da razão. E esta distinção não deve ser tomada de modo estanque, deve ser entendida como capaz de fazer comunicar entre si o uso privado e o uso público da razão, precisamente para que o indivíduo não esqueça as causas dos assuntos humanos e para que, por outro lado, a sociedade não esqueça ou descure a intimidade e a privacidade a que todo o ser humano tem direito. Ainda num outro opúsculo com o título «Que significa orientar-se no pensamento?» Kant evidencia:

«*pensar por si mesmo* significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a *Ilustração (Aufklärung)*» (2008: 56).

Servir-se do seu próprio entendimento ou pensar por si mesmo significam, portanto, uma e a mesma coisa: examinar a realidade individual e social em cada um de nós, por nós mesmos, ainda que isso implique uma mudança radical do nosso modo de viver. Ou seja, a emancipação. A emancipação é uma forma de adaptação e, sobretudo, de transformação dos homens perante o mundo, no sentido de saberem orientar-se e posicionar-se contra as circunstâncias perniciosas em relação à dignidade da pessoa humana. Saber orientar-se no pensamento e na ação é também saber resistir a qualquer forma de alienação e de dominação, seja ela de um homem para com outro homem, ou de uma estrutura social, como por exemplo o Estado, em relação às próprias pessoas. Mas para que tal aconteça urge que as instituições educativas e os educadores sintam e promovam essa exigência, concorrendo para autonomia dos alunos e, paulatinamente, para a sua emancipação. Neste caso, o professor deve ser um exemplo vivo de empenho e de esforço no exercício do seu serviço público, de esforço para querer saber mais e para querer ser mais, inspirando os seus alunos a tomarem o seu exemplo como verdadeiro, mantendo-se assim na sua

boa companhia. Pois mesmo quando essa pessoa deixa de ser nosso professor, a sua passagem pela nossa vida manter-se-á certamente na nossa memória.

Podemos lembrar aqui, de algum modo, Sócrates na sua *Apologia*: uma vida não examinada não vale a pena ser vivida. A racionalidade deve ser vista, também, como uma capacidade de exame e de escrutínio da nossa própria vida, se a vivemos de um modo certo ou errado, de perguntar como a vivemos, e, portanto, ela terá de ser a força do nosso querer, da nossa vontade.

Sabemos que a ideia kantiana de autonomia da vontade foi muitas vezes criticada por “associar”, precisamente, a vontade à razão, de modo a que a vontade não tenha mais escolha senão aquela que a razão lhe impõe. A obediência comparece, na ética de Kant, pelo poder incontornável da razão e esse poder reside na generalidade ou na universalidade do seu imperativo, sobretudo na sua formulação prática: «Age de tal modo que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como um meio” (Kant, 2005: 69).

Apesar da crítica, certamente bem apontada a Kant, temos de reconhecer que o campo da moralidade nem sempre se relaciona apenas com o campo do desejo ou com o da vontade que esse mesmo desejo se realize. Há na filosofia moral kantiana um salto qualitativo que nos permite passar do nosso querer enquanto vontade individual ao querer de todos enquanto vontade universal. O desafio do imperativo categórico de Kant é um desafio de imparcialidade, de deslocamento do indivíduo em relação às suas próprias vontades, pensando o que pode ser melhor e mais generalizável fazer em cada caso nunca descurando a medida da humanidade. Neste horizonte, a emancipação, para além de ser uma tomada de consciência coletiva de um determinado grupo, é também uma forma do sujeito refletir sobre o seu papel na comunidade, sobre a sua responsabilidade para consigo e para com o grupo, enquanto ser dotado de racionalidade e de sensibilidade.

A emancipação configura-se numa necessidade humana ou num bem primeiro, porque é através dela, expressa na capacidade do pensamento, que nos podemos proteger das forças sociais determinantes à nossa ação. E, por sua vez, essa capacidade de pensamento adquire-se através da formação pessoal e cidadã que vamos adquirindo e construindo através da educação.

A educação, tomada com rigor filosófico, expressa-se assim em duas vias distintas, embora nunca irreconciliáveis entre si: por um lado, a construção do

carácter, do *ethos* humano, cuja morada deve ser construída por nós, e pelos outros também, através do seu exemplo. A dimensão do *anthropos* ou da criação da nossa personalidade que é insubstituível e que consiste numa tarefa sempre inacabada pressupõe, por outro lado, a dimensão do cidadão, cuja consciência social se preocupa com as vidas e os projetos dos demais seres humanos, reconhecendo-lhes o mesmo valor. Por esse motivo, o princípio da dignidade humana é aqui tão importante. Precisamente, porque é ele que permite a ligação da minha vida à vida dos outros. É nessa dialética que a individualidade se dispõe ao outro, o acolhe, numa dimensão de respeito e de abertura, numa palavra, de cidadania intercultural. Entendida não só como um direito político e civil, mas sobretudo como um exercício social, cultural, que nos aproxima da vida dos outros.

Tal como refere Kant nas suas *Lições de Pedagogia*, a educação permite a passagem do homem da animalidade à humanidade, embora essa tarefa seja a maior e a mais difícil que o homem até hoje enfrentou e que terá de continuar a enfrentar:

«O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. (...) Tornar-se melhor, cultivar-se e, quando se é mau, produzir em si a moralidade, isso é tarefa do homem. Mas, quando se reflecte maduramente sobre isso, descobre-se que tal é muito difícil. Daí que a educação seja o maior e o mais difícil problema que pode ser confiado ao homem. Pois o saber depende da educação, e a educação depende, por seu turno, do saber” (Kant; 2012: 12 e 15).

Nas palavras de Kant fica expresso o importante reconhecimento filosófico conferido à educação e à sua capacidade para emancipar o ser humano, produzindo em si a moralidade. Assim defendemos que a passagem do indivíduo à sociedade, à progressiva consciencialização do social, pressuporá sempre a moralidade e é ela que permite revisitar todos os caminhos da emancipação. O papel do indivíduo consiste, por conseguinte, num papel charneira, porque é ele que será capaz de identificar formas de dominação e sobre elas trabalhar, criticando-as.

O valor do ser humano como ser capaz de se emancipar em si próprio é um dos princípios, uma das práticas mais efetivas no pensamento do Professor Agostinho da Silva. Vejamos a seguinte passagem presente no *Diário de Alcestes* e que em seguida comentaremos:

«Os povos serão cultos na medida em que entre eles crescer o número dos que se negam a aceitar qualquer benefício dos que podem; dos que se mantêm sempre vigilantes em defesa dos oprimidos não porque tenham este ou aquele credo político, mas por isso mesmo, porque são oprimidos e neles se quebram as leis da humanidade e da razão; dos que se levantam, sinceros e corajosos, ante as ordens injustas, não também porque saem de um dos campos em luta, mas por serem injustas; dos que acima de tudo defendem o direito de pensar e de ser digno” (1945: 32-33).

A educação presente na dimensão «cultura» é aquela que permite ao homem ser vigilante, numa vigília que se levanta contra qualquer tipo de injustiça. Quem oprime deve ser criticado enquanto opressor, quem maltrata deve ser apontado como malfeitor, sem medo de represálias. Subjaz a esta demanda, o princípio da dignidade humana, a lei da humanidade e da razão, que, no fundo, são uma só, lembrando aqui o imperativo categórico de Kant. Esta lei, para além de ser moral, é uma lei humana e a sua autenticidade expressa-se na nossa capacidade para a reconhecer. Autenticidade no sentido de a projetarmos a partir do nosso carácter, ao fazer com que ela seja o nosso referente e horizonte de produção. É importante fazermos parte «dos que acima de tudo defendem o direito de pensar e de ser digno» porque a primeira, o direito de pensar, implica por sua vez a segunda: o direito de ser digno. Jamais poderemos deixar de estabelecer essa ligação, tal como não devemos descentrar o indivíduo do seu mundo, da sua sociedade. O seu contrário consiste na alienação, mas o caminho que queremos e propomos seguir, com Agostinho da Silva, é o caminho da emancipação, onde não há lugar para a distinção entre opressores e oprimidos.

Contra esta distinção, remetendo para algumas considerações de Paulo Freire, a educação deve ser entendida como um humanismo e não, como tradicionalmente fora reconhecida, como um humanitarismo<sup>1</sup>. Para este autor, é preciso revolucionar a prática pedagógica e inverter a tendência institucional de colocar o saber nas mãos de

---

<sup>1</sup> Segundo Paulo Freire o humanitarismo trata de atender às necessidades urgentes do homem, isto é, olhar para as necessidades materiais do homem numa dada circunstância. Enquanto o humanismo significa olhar para o que é o mais importante no ser humano. Isto é tratar o homem como fim em si no sentido kantiano, tal como já apresentado.

um determinado grupo de pessoas ou, dito de outro modo, das elites. É preciso repensar o sectarismo que domina o panorama educativo e, sobretudo, o panorama institucional. Para Freire, a pedagogia tem uma importante missão humanista, lutando assim para a recuperação da autonomia perdida do indivíduo. No ato educativo como ato humano, melhor diria, de humanidade, não devem existir, segundo Freire, opressores e oprimidos, mas sim pessoas iguais que se reconhecem como tal, sendo reconhecidas nesse processo. A autonomia é, de facto, um conceito chave da sua pedagogia já que é ela que permite a recuperação real do valor moral de cada ser humano na comunidade educativa. O projeto da pedagogia do oprimido ambiciona libertar não só o oprimido mas também o próprio opressor. Segundo Freire:

«A superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um pólo a outro. Mais ainda: não está em que os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, não passem a ter novos opressores. Mas, o que ocorre, ainda quando a superação da opressão se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em liberdade» (1972: 61).

É nesse sentido que pensamos ser importante recuperar a prática da educação não apenas como escolarização ou ensino de temas e conteúdos mas, também, enquanto prática emancipadora. Assim o salienta Paulo Freire: «a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, tal como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens» (1972: 100). Culturalmente, entendemos o mundo como lugar de relação entre os seres humanos. Não existe o mundo sem um homem que o pense, que o trabalhe e que, por sua vez, o transforme; enfim, que o humanize. Mas essa prática de pensar, de trabalhar e transformar o mundo exige uma dimensão pedagógica do homem que é o resultado da sua ação moral enquanto sujeito livre.

O que aqui está em jogo é o problema da relação entre a liberdade e a autoridade no ato educativo; e pensamos que a ideia de autonomia, primeiro motor da emancipação, pode sobre este tema lançar alguma luz. Autonomia não é sinónimo de

liberdade ou de um soltar completo, sem amarras, sem reconhecimento do outro ou da própria tradição. A ideia kantiana de autonomia distingue-se da ideia comum de liberdade na medida propõe o melhor da liberdade positiva, no sentido de darmos a nós próprios uma lei (*auto-nomos*), ainda que essa lei não possa ser uma lei qualquer.

Essa lei tem de ser uma máxima, um imperativo que valha universalmente e, por sua vez, obrigue. Neste sentido, ainda que o professor não possa ter como intuito a opressão do aluno, estagnando a sua liberdade, ele deve ter autoridade em relação a ele, no sentido, diria por exemplo H. Arendt, da responsabilidade pelo mundo: «a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver» (Arendt, 2000: 51). O professor é aquele que deve saber mais do que o seu aluno, ajudando este último, a nele adentrar-se<sup>2</sup>.

Para chegarmos a uma ideia franca de autonomia, que possibilite uma verdadeira emancipação, não podemos de todo descurar o reconhecimento em relação à tradição, a quem já esteve ou está no mundo e que o conhece melhor do que a criança, o jovem ou o adulto. A emancipação não se dá sem orientação, sem heteronomia, entendida como a ajuda de outrem, é somente essa ideia que queremos aqui salvaguardar, até porque a liberdade, abstracta ou isolada, como diria Paulo Freire, de pouco mais é capaz do que libertinagem. A liberdade deve ter como guia a lei moral e a sua união, claro está, expressa-se na autonomia da vontade.

Diferentemente da posição anterior que não dispensa o papel da autoridade do professor no ato educativo, apresentamos a conceção de emancipação do filósofo francês Jacques Rancière. Para este autor a emancipação exige que os homens se tratem de forma igual, uns aos outros, já que existe uma igualdade primordial das inteligências entre si. Se compararmos esta posição de Rancière com a de H. Arendt no seu texto «A crise na educação» podemos afirmar, julgamos, que elas são antagónicas. Para H. Arendt reconhecer nas crianças e nos seus professores uma inteligência igual pressuporia formar uma sociedade de crianças na qual nenhum adulto jamais poderia intervir. Pelo contrário, segundo Rancière, não há desigualdade das inteligências, entre alunos e professores, há sim desigualdade das vontades em

---

<sup>2</sup> «Há que perceber que o significado da linha traçada entre crianças e adultos é que não é possível educar adultos e que não se devem tratar as crianças como se fossem adultos. (...) A educação é o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum» (Arendt, 2000: 51- 53).

querer aprender, no esforço para se colocarem num caminho diferente do já supostamente escolhido pelo mestre. Uma vontade distraída prejudica a aprendizagem, o que não se trata, contudo, de uma questão de inteligência. Assim, a noção de ensino universal, segundo Rancière, transmite a ideia de que todos nós começamos a aprender da mesma forma sem que nenhum mestre nos tenha ensinado. O que torna o mestre um despertador das vontades dos seus discípulos. Daí que a emancipação, de acordo com a posição de Rancière na obra *O Mestre Ignorante*, seja a forma da inteligência para se seguir a si mesma:

«No ato de ensinar e de apreender, existem duas vontades e duas inteligências. Chamaremos embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamaremos emancipação à diferença conhecida e mantida das duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a si própria, enquanto a vontade obedece a uma outra vontade» (2010: 19).

Uma vontade pode seguir outra vontade, mas o mesmo não pode acontecer com as inteligências. A inteligência que segue outra é embrutecida. A tarefa do mestre Jacotot é a de cuidar das vontades, de aprimorar a atenção dos seus alunos, tal como sublinha Rancière: «o que o mestre ignorante deve exigir ao seu aluno é que este lhe prove que estudou com atenção» (2010: 37). Esta passagem mostra o carácter individual da emancipação do aluno, também ele à partida ignorante, e a dificuldade que o emancipador tem em implementar qualquer que seja o programa. A emancipação tem como fulcral finalidade libertar os indivíduos de todas as formas de dominação capitalista. As próprias estruturas escolares não passam de uma representação do poder dominante, político e económico. E como se pode constatar as exigências das sociedades industriais tornam o homem cada vez mais um meio para alcançar determinados fins. A defesa kantiana de reconhecer o homem, única e exclusivamente, como um fim em si mesmo, digno em si mesmo, está longe de ser uma realidade. Para que tal defesa seja uma realidade, ou melhor, para que tal imperativo da humanidade se circunscreva na história torna-se necessária uma educação também ela humana, aberta a novos horizontes e desafios; uma educação que emancipe e não que embruteça o ser humano. É preciso mestres e discípulos

sábios, mas também ignorantes, porque tal como salientava Kant, na epígrafe anterior, a educação pressupõe o saber e o saber pressupõe a educação. Uma sem o outro está sempre desprovida do seu verdadeiro sentido ou finalidade, pois sem essa ligação entre educação e saber jamais seríamos capazes de ultrapassar a barreira da ignorância e da barbárie, numa palavra, da desumanização.

Neste horizonte, o modelo de emancipação através da educação, proposto por Rancière posiciona-se contra qualquer forma institucionalizada de educação, advogando que a ignorância pode ser bem mais proveitosa do que o saber, no sentido do encontro das inteligências. Rancière dá impulso a uma nova forma de pensar o problema pedagógico e de o colocar. Segundo o filósofo francês jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou qualquer outro tipo de instituição pública emancipará uma única pessoa (Rancière, 2010a: 108). Rancière critica de modo veemente o estado actual da sociedade, os seus ressentimentos, e prefere advogar o percurso de reconhecimento de uma vontade autónoma, bem pensada e examinada, do que apelar à passagem da autonomia da vontade para a vontade coletiva. Rancière não propõe qualquer tipo de programa a ser implementado, a não ser uma nova reformulação do «conhece-te a ti mesmo» socrático:

«O princípio do mal não está numa consciência errada sobre o bem que é o fim da acção. Está na infidelidade a si próprio. A frase *conhece-te a ti mesmo* não quer mais dizer, à maneira platónica: sabe onde está o teu bem. Mas sim: volta a ti, ao que em ti não te pode enganar. (...) Tropeçar não é nada; o mal está em divagar, sair do seu caminho, não mais prestar atenção ao que se diz, esquecer-se do que se é. (...) A verdade é o que [nos] harmoniza; o erro é rompimento e solidão» (Rancière; 2010: 64).

O caminho que conduz a inteligência a bom porto necessita de uma vontade humana, de uma boa vontade, que se esforce por se examinar, por voltar a si, a fim de se emancipar combatendo a doutrinação.

Em todo o caso, questionamo-nos: como podemos conduzir a prática educativa para a emancipação, num contexto cada vez mais opressor, individualista e egoísta? Serão as preocupações diárias, as do quotidiano, as únicas que merecem ser escutadas? Como fica então o nosso projeto de ser melhor para além de se estar melhor; ou não será este primeiro, o grande desafio da educação? De uma educação

que se queira emancipadora, criadora do humano enquanto tal? Pode ela ser apenas levada a cabo por mestres ignorantes ou necessitamos também, e hoje mais ainda, de mestres sábios que nos ajudem no caminho da emancipação?

Neste contexto, advogamos que a emancipação, individual ou coletiva, pressupõe sempre a forja de um carácter (*ethos*) humano que vamos moldando e modificando através da história e da cultura, não em solitário ou somente na ignorância, pois temos de ser capazes de alcançar algo mais. A ignorância pode ser produtiva para que não se dê a ilusão do conhecimento. Mas para avançarmos no caminho da emancipação temos de ser capazes de reconhecer as virtudes do saber, de reconhecer o exemplo do mestre na sua qualidade de mentor, de professor ou de guia. O seu exemplo, entre a ignorância e a sabedoria, poderá ser, quase sempre, a nossa melhor companhia ou memória.

## Capítulo II

### O potencial emancipatório da concepção educacional agostiniana

«(...) gostar dos outros e lhes querer bem tem sido o motivo de muita opressão e de muita morte dos espíritos que vinham para viver; é esta uma das boas intenções de que mais está cheio o inferno; não tens essencialmente de amar nos outros senão na sua liberdade, a deles e a tua».

Agostinho da Silva, 2000-b: 91

Neste capítulo procuraremos compreender de que modo o conceito de educação agostiniano é em si mesmo emancipatório, isto é, de que modo uma análise do mesmo permitirá reconhecer-lhe qualidades intrinsecamente emancipatórias. Para tal teremos em consideração que a educação a que Agostinho da Silva se refere não é apenas a educação escolar, ou a educação entendida num sentido integrador e socializador, direcionada para aquisição de competências ou para a integração no mercado de trabalho. A educação agostiniana relaciona-se, julgamos, com o que o filósofo Manuel Ferreira Patrício designa como *antropagogia*, isto é, a formação integral do homem na sua humanidade constituinte.

A educação antropagógica será um caminho ontológico que nunca termina, uma educação entendida ao longo da vida, mas não no sentido meramente cronológico, mas fundacional, social e político. Cada um será assim responsabilizado pelo que fez de si, pelos caminhos e atalhos que tomou, que o trouxeram ao momento presente, já que a educação não é entendida por Agostinho da Silva apenas como um direito mas como um dever criativo: o dever de ser, de não ficar *aquém* de si próprio. A educação será, desse modo, um dever ontológico. A responsabilização de que aqui falamos não é uma responsabilização exterior, mas uma autoresponsabilização.

Neste sentido antropagógico, a educação é reconhecida no seu papel de emancipação ontológica e não tão-somente enquanto emancipação individual: não se trata de libertar os oprimidos ou os indivíduos submetidos a uma força repressora, mas, antes de tudo, é de uma auto-emancipação que se trata, é de uma libertação de amarras próprias, antes de todas as outras. A educação no sentido amplo não será,

por isso, uma via isenta de sofrimento e de dificuldades, como o autor tem o cuidado de ressaltar, entre outros textos, nas *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*.

“ Não esperes recompensas: a tua única recompensa, depois de teres dado um passo no caminho do Homem, estará na possibilidade heróica que sentes dentro de ti, de dares um outro ainda, com a mesma calma e o mesmo sorriso” (cf. Silva, 1999-a: 205).

O ser humano deverá tornar os obstáculos que encontra em possibilidades de um crescimento interior, deverá não impor à vida os seus projetos, mas saber aceitar ativamente os planos que esta lhe reserva, como ironizava Agostinho da Silva.

«Sofrer não importa, só lhe poderá fazer bem: o que é essencial é que você nunca decline o sofrimento. Também não importa que proteste, que se abata, que desanime, que chore e lance clamores: mas renunciar, nunca. Quando nos piores momentos lhe aparecer o tentador e lhe mostrar, em face da sua solidão, a companhia que sempre têm os simples, quando lhe mostrar em face das suas incertezas, a segurança dos outros, que nunca haja no seu coração nem um leve movimento de ceder (...) Pense sempre como posso eu recusar esse dom magnífico de sofrer» (Idem:265).

A filosofia não é apenas um saber acerca das coisas, mas uma forma de vida. A visão filosófica do mundo e da vida deve transfigurar o “*anthropos*” em “*pessoa*”.

Há no pensamento agostiniano uma grande importância dada ao termo *poiesis* e ao termo *praxis*, na medida em que todas as ideias que não ajudem a salvar o mundo dos egoísmos e partidarismos a que se encontra votado mostram-se, no fundo, inúteis e destituídas de valor. Este ênfase prático poderá vir eventualmente das influências da *Escola Portuense* e da *Renascença Portuguesa*, movimentos com os quais estabelece um diálogo, ainda que neles não se identifique ou integre completamente.

A filosofia agostiniana é fundamentalmente dirigida para o futuro, não devendo assim centrar-se nas imperfeições do presente, antes, deve abraçar as possibilidades futuras. Os horizontes de hoje são assim mobilizados em relação ao impossível, àquilo que no momento presente ainda não tem uma figura, não sendo factível. O homem que se dedicar a tal projeto, inevitavelmente utópico, mas igualmente

*práxico*, deverá ser, como afirma Agostinho da Silva, não um especialista mas, simultaneamente, um artista, sábio e santo, a um só impulso (cf. 2002-a: 88); e, como ironicamente afirmava, será assim um ser *à solta*.

Aos nossos olhos contemporâneos, a conciliação de homem e de santo pode ser problemática. Importa questionar em que sentido é que o termo é utilizado. Agostinho da Silva defende uma condição *divina* para o homem, signo de uma humanidade diferente da actual. A sua antropologia filosófica adquire assim um certo tom de visionarismo e providencialismo. Nasce, desde a sua condição divina, também como irmão do mundo e não o seu dono, a sua *res*, e como irmão o seu dever será emancipá-lo em direcção à formação de uma comunidade fraternal humana enquanto destino providencial (cf. Silva, 2000: 91). A emancipação humana segundo Agostinho da Silva não poderá ser individual se não for, simultaneamente, comunitária.

Desse modo, a educação não terá o indivíduo no seu cerne, mas terá a pessoa como um núcleo fundamental. É ela própria que deve emancipar-se, fazer brilhar a íntima mensagem que é e imprimir no mundo essa força vital. A emancipação própria passa assim inevitavelmente pela elevação do outro, a quem se dedica com inteligência, amor, caridade, um estar ao serviço, uma disponibilidade. Mas elevar o outro não é uma ação que dependa da nossa vontade, ideias ou concepções mas a nossa ascese e recusa, mesmo, renúncia, em imprimir-lhe as nossas ideias. Devemos sempre respeitar – palavra que tem a mesma origem etimológica que a palavra responder – o direito à discórdia e o direito à pertença do mistério do seu ser que não se pode compreender ou apropriar na totalidade.

Esta educação antropagógica (cf. AAVV, 2006: 20), será transversal a todas as dimensões humanas, não considerando nenhuma delas como menor ou menos digna, neste sentido, a gastronomia será educação, o jogo poderá sê-lo também, a tecelagem, ou outras atividades, inclusivamente aquelas que não estão consideradas diretamente no campo académico formal tradicional. Aliás, o modelo de Escola Cultural de Manuel Ferreira Patrício sustentava uma importância nuclear relativa às assim denominadas “atividades extracurriculares”, defendendo, para além disso, a importância de criação de clubes de fotografia, de xadrez ou de cinema nas escolas de acordo com as preferências ou afinidades electivas dos alunos. Como o próprio nos indica no seu texto “Educação Cultural” no *Dicionário de Filosofia de Educação*:

“A Cultura e a Educação não podem, pois, ser tratadas como entidades unidimensionais. O Homem cria Cultura e cria-se a si mesmo como ente cultural, em várias dimensões e sob diversas formas” (Patrício, 2006: 104).

Este modelo educacional transversal às dimensões humanas, fundado sobre a ideia de uma irmandade entre homens e mundo, pretenderá unir os homens num comum que deixa espaço para o heterogéneo, irá aproximá-los, ao invés de os precipitar em batalhas competitivas, irá envolvê-los criativamente num trabalho comunitário ao serviço de uma prosperidade social e política e não tão-somente económica. É esta educação integral a que as escolas atuais ainda não respondem, como o autor afirma:

«Em primeiro lugar que falta à sua missão a escola que não desenvolve no aluno toda a sua personalidade; a escola deve ser o lugar em que a criança mostra e afirma a sua originalidade, a sua capacidade de criação e de emoção; a aula não deve ser nunca a máquina que, segundo a expressão vulgar, “quebra a vontade” dos alunos e faz deles os seres passivos, que são realmente cómodos, mas de que a sociedade não tira nenhum proveito: não tem nada que se criar o “obediente”, tem que se criar o “responsável”, o responsável perante si próprio, perante a sua escola, perante a sua cidade, o seu país perante a humanidade inteira» (Silva,2000-a:237).

Em defesa de um modelo de educação integral, dirige Agostinho da Silva uma crítica ao modelo tradicional de educação, isto é, um modelo rígido, fundamentalmente, centrado no professor e no papel do ensino, sem que o aluno pudesse ter uma participação ativa no seu próprio processo educacional, o que é para Agostinho da Silva profundamente contraditório.

«Tem de saltar e tem de correr, tem de dar tudo o que puder e, se eu tiver alguma espécie de influência em você, há-se dar mais do que puder. Há-de se inventar você próprio a você: criar um outro Luís, melhor do que esse que possui e obrigá-lo a criar, a esgotar-se todo na divina tarefa de criar» (cf.Silva,1999-a:237).

O que o Professor Agostinho da Silva transmite a Luís é que este desenvolva/conquiste uma atitude nobre na vida, que é a visão crítica do mundo. Só com um olhar crítico o homem consegue o impossível. *Porque o possível todos os bichos fazem* (Silva,1999-a:268).

A educação é pensada desde a ideia de radical de liberdade e criatividade:

«Mais forte do que o instinto de posse, mais forte do que o instinto de rivalidade, se levante em cada espírito infantil o instinto criador; antes de vir para lutar e possuir, o homem veio para criar; seria ridículo supor um ser cuja missão fosse a de travar batalha com os seus semelhantes ou a de erguer muros na paisagem do campo (...) a escola de Ondule há - de responder ao apelo que vem do íntimo das crianças para as deixarem trabalhar com amor, criar com liberdade e sentido social» (Silva,2000-a:271).

Neste ponto há que reconhecer a influência do criacionismo de Leonardo Coimbra, enquanto testemunho crítico em relação à cultura científica positivista. Em termos mais gerais, a denominada *Escola Portuense* assume-se como um movimento de crítica à estagnação de Portugal do seu tempo, onde a cultura científica se divorciou da filosofia, encerrando as academias nos seus discursos teóricos, sem uma genuína preocupação pela cultura do povo, pelas tradições e memórias, como pelo *destino* da sociedade, em termos mais gerais. No caso de Leonardo Coimbra não se trata de desvalorizar a ciência ou a cultura científica, antes de articulá-la com uma compreensão humanística, será assumida, deste modo, como um saber entre outros, por vezes atingido pelo *cousismo* (Cf. Gomes, 1987: 57) ou por uma fé positiva que assim não se reconhece.

A possibilidade de uma comunidade-ético espiritual emancipada encontra na escola o seu núcleo possibilitador. A escola será uma comunidade de irmãos de espírito, em que uma sociedade do futuro esteja a ser preparada, uma sociedade que não precipite as pessoas para um modelo de competitividade. Uma escola diferente, segundo a qual a inovação social e o sucesso pessoal não são pensados, como outrora, a partir, direta ou indiretamente, da exploração de excluídos, numa divisão entre os que são bem sucedidos e os que não são. Jamais o progresso pessoal pode ser conseguido desde o insucesso dos outros, pois, como muito bem sublinha o autor, o paraíso não será pessoal mas só será, se for geral.

Consideramos assim que para Agostinho da Silva há um nexos entre a educação e a sociedade futurível – para não centrarmos as nossas atenções só no presente – mas com a sociedade situada, no seu meio, enraizada. Como nos esclarecem António Braz Teixeira e Paulo Ferreira da Cunha:

“O sentido cultural da educação não é, no teorizador português, menos forte que o social. Este manifesta-se na preocupação com o enraizamento da escola no meio e também (...) com a preocupação de levar a cabo a reforma social” (2000: 128).

A comunidade escolar será um ambiente em que o “outro” não seja um rival, nem as relações baseadas na *lei do mais forte*, à semelhança da selva, mas na lei da colaboração e da entrega ao outro. Deste modo é-nos possível afirmar que toda a reconfiguração da sociedade implica uma renovação educacional. Só uma reconfiguração educacional, a constituição da educação como uma experiência mais ampla de ser-se humano pode propiciar que seres humanos venham ao mundo para *aprender a viver* num sentido pleno. Dessa escola de humanidade sairá um homem novo capaz de construir um mundo também ele novo, sob o signo do divino ou do Espírito Santo, já que para Agostinho da Silva o homem é função de Deus<sup>3</sup>.

É uma afirmação controversa, precisamente em contexto laico, mas o divino aqui é tomado como a plena virtualidade do ser, isto é, indeterminação, irrepresentabilidade, o deus que sempre se furta às tentativas de apreensão, uma divindade alheia a qualquer atributo, sempre excedente, simultânea e paradoxalmente transcendente e imanente à manifestação de tudo quanto é, mas também presente em

---

<sup>3</sup> A centralidade do “Espírito Santo” no pensamento de Agostinho da Silva remete-nos para a experiência religiosa fora das religiões temporais, enquanto uma experiência do espírito desligada de ortodoxias ou rituais. Relaciona esta dimensão com a tradição do franciscanismo e também ao popular do culto do Espírito Santo nos Açores. Experiência de uma unidade e irmandade entre a Natureza e os seres, uma experiência de cosmicidade onde as aparentes dualidades se diluem e, nesse momento, religião terá o sentido de *relegere* – recolher, regressar, reviver uma síntese anterior – ou *religare* – reunir o que estava aparentemente separado, abraçar a origem. Neste sentido a religião pode constituir-se numa experiência libertadora, mas desde que esse Deus seja o Deus transcendente, que se furta a toda a tentativa de representação, mas também o Deus de uma cósmica imanência, isto é, não o Deus dos teólogos mas o “Deus menino” do povo, fundamentalmente, amor. Apresenta uma interpretação do *Reino do Espírito Santo* como a terceira e última idade da História onde se conciliariam os contrários, onde tempo e eternidade se revelam afinal desde a sua inseparabilidade.

tudo quanto não é, esse ponto sem dimensão onde, como afirma Agostinho da Silva, todas as dimensões começam.

A relação educacional é pensada por Agostinho da Silva, fundamentalmente a partir da figura do mestre e do discípulo, uma relação convivencial e recíproca, onde as dicotomias escola/sociedade, autodeterminação/heterodeterminação, professor/aluno diluem-se numa perspectiva dinâmica de um encontro em que ambos se constituem como elementos activos. Agostinho da Silva recolhe deste modo as influências da *Escola Nova*, principalmente o seu enfoque na importância da aprendizagem e do papel interventivo do aluno na criação (cf. AAVV,1996-1999:23). O mestre aqui não será um modelador, mas um espírito atento, um companheiro, desde a figura de uma ajuda e não de uma imposição, de uma ajuda que deixa-ser e não que impõe ou molda, que força ou poda (cf.Silva,2000-a:190).

Agostinho da Silva, considerando, provavelmente, o *criacionismo* de Leonardo Coimbra<sup>4</sup>, recorre com alguma frequência à figura da criança para indicar o modelo educacional de que é defensor. Na obra *A alegria, a Dor e a Graça* :

“A graça é a sensação da liberdade. Aparece em toda a parte, onde uma força de liberte e pouse, sobre tranquilidade da forma, o sorriso do seu excesso.

A graça é o abraço acrescentado ao corpo, a unidade plena, possuindo o mundo e sobrenadando à superfície, como essas figuras dos anjos diretores de Kepler, guiando os planetas pelo Espaço” (Coimbra, 2006: 143).

A criança é, para ele, o espírito ou a paisagem – mais do que um modelo – da sociedade por-vir, a sociedade em que o ser humano possa afirmar as suas faculdades criativas em plenitude, a sociedade, melhor, a comunidade a concretizar desde já, em primeiro lugar, a partir de cada um. Como Paulo Borges na sua obra *Tempos de ser Deus* nos indica:

“Toda a questão reside em realizar em si e na relação com os outros, imediatamente (notem-se as duas ocorrências do desde já), isso mesmo que se pretende como o melhor futuro. Realizar e ser desde logo a própria diferença

---

<sup>4</sup> Agostinho da Silva afirma que, tal como no culto do Espírito Santo nos Açores e no Brasil, a criança deverá governar o mundo.

que se visa, dar a cada instante à sua vida a forma da perfeição escatológica, ser a cada momento o melhor exemplo possível da perfeição almejada” (Borges, 2006: 127).

A criança é essa perfeição que o homem tem vindo a negar nas concretizações históricas (cf. Manso, 1996-1999:23), a perfeição de um espírito livre e entregue ao jogo, que não compreende o mundo segundo dicotomias, mas que o apreende na sua totalidade. A criatura de Deus por excelência porque mais fiel à divina condição humana<sup>5</sup>. A criança é assim o rei do Quinto Império, que pelas suas faculdades da criação, do jogo, da imaginação poderá representar possibilidades de uma civilidade mais atenta a outras dimensões do ser humano, que não a organização burocrática e partidária da vida política, os imperativos económicos, mas uma sociedade fundada antes de tudo pelas condições de libertação de cada um, onde sejam implicados de modo activo e não apenas por modelos representativos onde, em rigor, os cidadãos não participam.

A esse propósito não deixa de ser interessante que filósofos contemporâneos como Jacques Rancière sublinhem a importância de pensar-se uma vida em comunidade já não a partir de conceitos como o de corpo uno ou unitário, massa ou aglomerado de indivíduos, mas desde a ideia de heterogeneidade, de uma sensibilidade que já não é a sensibilidade passiva kantiana enformada pelo entendimento, mas de uma liberdade que se entende como impossibilidade de limitar corporativamente a singularidade dos possíveis.

A ideia de uma comunidade estética, de Jacques Rancière, prima precisamente pelo reconhecimento dado à singularidade e à heterogeneidade, bem como à autonomia da vontade, que é não só a vontade própria de cada um, mas também uma vontade comum, uma vontade de um outro agenciamento do comum, o cenário de uma comunidade estética. Como o autor afirma:

---

<sup>5</sup> A ideia de que o Paraíso não é um estádio inicial perdido, mas a possibilidade de um paraíso a atingir na história humana onde não hajam presos, nem pobres e que a criança possa coroar as qualidades humanas: o jogo e não o mero cálculo; a imaginação e não a “razão pura”; a criatividade e não a disciplina (sentido estrito); o amor e não a concorrência; a fraternidade e não a depredação do próximo. Em suma um mundo espiritual que revelasse outras potencialidades para a humanidade para além da cultura científica e tecnológica atual que, fazendo parte da história, não pode representar o máximo de progresso possível.

«Diante da aparência, o jogo livre se transforma efetivamente no ato de um querer, que faz das formas da aparência sensível as formas da manifestação da sua autonomia. (...) A autonomia vê então o seu sentido se voltar contra si. Ela não está mais ligada à excepcionalidade de uma experiência e à indisponibilidade do seu objecto. A livre aparência não é mais o reencontro de uma heterogeneidade, que suspende as oposições entre forma e matéria ou atividade e passividade. Ela se torna o produto de um espírito humano que trabalha para transformar a superfície das aparências sensíveis em um novo *sensorium* como o espelho da sua própria actividade» (2011:176).

A educação será a melhor defesa para um espaço público e crítico de cidadania, outras possibilidades que impeçam que o indivíduo se jogue no consenso fabricado entre grupos mediáticos, na influência das indústrias do *marketing* e da publicidade e onde, por vezes, os interesses privados aniquilam o interesse da comunidade. Esse mundo é o mundo partidário, fragmentado a que Agostinho da Silva se opõe. Em certa medida continua hoje a ser o nosso mundo.

Em suma, a educação em contexto agostiniano não é um mecanismo de perpetuação e autoconservação do poder, não prepara – não deve preparar – para uma sociedade governada pela razão mas pelo amor, caridade, como coroação das faculdades humanas, de um amor que o espírito grego não criou, de um amor não interpretado como carência, mas como vínculo. Representa a dinâmica entre a idealidade e a concretização que não se reificam, condição em movimento, uma ontologia que não se cristaliza. Como o próprio Manuel Ferreira Patrício afirma:

“Na educação é o ser do homem que está em causa. Não está em causa o ser da coisa, de qualquer coisa. Não está em causa o ser do vegetal, nem mesmo do animal, mau grado Aristóteles ter atribuído a ambos alma (...). Só o homem é sujeito verídico de educação e o que no processo educativo está em causa não é este ou aquele aspecto do homem, do ser e do existir do homem, mas o ser do homem ele mesmo, na sua integridade.” (2000:95).

Prepara assim para uma sociedade livre onde em rigor não há mestres absolutos, mas relações educacionais, onde cada um é simultaneamente mestre e discípulo de alguém e, antes de tudo, de si próprio. Esta ideia pode indicar-nos um caminho

solitário. Um caminho em que o discípulo tem que traçar o seu próprio itinerário, onde não há atalhos, nem gurus ou soluções imediatas. Nesse caminho há um afirmar-se do si próprio que, em certa medida, envolverá um certo esquecimento em relação ao mestre, ao que o mestre fez ou disse (Silva,1997:39). E, também, um certo abandono do mestre em relação à tentação de procurar nos outros as suas obsessões próprias, de dominar o caminho do outro, devendo contentar-se em apontar, indicar, mas não mostrar, substituir-se ao aluno ou discípulo.

Nesta conceção, a educação não se separa da vida. E é a esse desafio que devem responder as instituições – escolas, universidades, associações culturais na medida em que pode ser trágico que uma universidade negue a memória e a cultura desde onde emergiu. Deve, antes, colocar-se ao seu serviço, crítica e situadamente.

O potencial emancipatório da educação em Agostinho da Silva reside na vontade, no papel central que a “vontade de ser” tem na sua filosofia. Acentua assim, o filósofo português, o papel de uma vontade *poiética*, relativa à *praxis*, como contraponto em relação às vias do cientificismo ou do universalismo de uma razão que, por dúbios motivos, se representou como “pura”. Esta vontade é uma das formas de amor, de uma inteligência mais ampla. É uma vontade não de transformar o outro de acordo com preceitos próprios, mas uma renúncia em tornar o outro a imagem reflexa de um qualquer modelo. O outro, segundo Agostinho da Silva, será por si criativamente. Somente aí fará sentido o termo educação no sentido agostiniano. Uma educação emancipada, uma emancipação educacional e ontológica que não *arrebanha escravos* mas cria homens (cf. 1999-ab: 179).

## Capítulo III

### A liberdade: por uma comunidade a vir

“A liberdade é uma coisa que nunca é, mas que se vai criando; só o fatal é sempre.”

Agostinho da Silva, 2002-a: 264.

A liberdade é um valor indissociável do pensamento de Agostinho da Silva, no fundo, o núcleo sobre o qual a sua própria obra é concebida. É desde a liberdade que o filósofo português pensa as possibilidades de uma comunidade ético-espiritual (Cf. Borges, 2006: 12), inspirada na vocação *finistérica* dos portugueses em encontrar vias conciliatórias de convivências com outros modelos de sociedade e de homem. À ideia de liberdade associa-se a vontade e a imaginação, sem as quais não seria concebível, já que o homem seria, nessa terminologia que muito bem caracteriza Agostinho da Silva, sem *fantasia* e sem vontade um farrapo sem rosto humano (Cf. 2003-a:98).

\ Mas não se trata aqui de afirmar a supremacia de um povo, ou de confirmar tendências nacionalistas, estamos antes perante a possibilidade de fundação de uma comunidade ética trans-religiosa, trans-nacional, espiritual e planetária. Uma liberdade geral conciliada com heterogêneas possibilidades de ser.

A liberdade longe de ser um valor que se alcance a um momento dado, é um contínuo exercício, um verdadeiro desafio ontológico que começa, em primeiro lugar, connosco próprios. O ser humano é entendido, deste modo, como um ser de embrionária liberdade cujo dever, missão e *destino* – palavras utilizadas pelo autor – se direcionam para a plenitude, mas não uma plenitude para si próprio em termos egocêntricos, mas antes plenitude cósmica no sentido franciscano (Cf. Silva, 1999-b: 263). Será assim uma libertação geral de carácter amoroso:

“(…) só a fé no homem, nas possibilidades divinas do homem, nos pode levar de novo à Idade do Ouro, tal como a representaram os poetas: tempo de fraternidade e de amor, sem angústia e sem dramas, tempo de contemplação e

de absorção em Deus, tempo de ação mental, a mais verdadeira e a mais eficaz de todas as ações” (Silva, 2002-b: 317).

Esta liberdade requer, para além disso, uma enorme exigência pessoal e uma certa renúncia *a possuir gente*, própria da visão capitalista da sociedade (Cf. *id.*, *ibid.*, p.265), uma renúncia em limitar a liberdade do outro. Assim, antes de censurarmos o outro, devemos questionarmo-nos em que medida é que, pela nossa ação, tornamos o mundo digno de ser vivido, isto é, humanizado ou, pelo contrário, nos assumimos na posição de predadores. A liberdade da comunidade começa, deste modo, desde o nosso íntimo, como se tratasse de um apelo do *longe*, de umas *saudades do céu* e não de uma “luta por vencer na vida”. Como afirma Agostinho da Silva:

“ [Ensinam-nos] (...) a vencer na vida, afinal, pois que é para eles a vida um campo de batalha em que se ganha ou se é batido, não a única, talvez, ocasião que nos é dada de olhar o esplendor do mundo e de o amar, e de, amando-o como é , muito melhor o sonharmos, para que mais o amemos ainda” (Cf. 2001-b: 219).

Nem mesmo algumas correntes pedagógicas, que em termos teóricos aparentavam estar baseadas em ideais libertários, subtraem-se a esta tentação predatória. Muitas vezes, consolidam, afinal, a opressão e o enclausuramento a que nos referimos na epígrafe do presente capítulo.

Este carácter emancipatório da deslocação do olhar antes de mais para nós próprios, por um lado, significa que não há emancipação pessoal sem uma emancipação social que a acompanhe, o mesmo sendo válido para o inverso, isto é, que cada um deva imprimir à sociedade o que contribua para a sua libertação. Tal irá exigir um contínuo “estar ao dispor”, pelo diálogo e pela criatividade, pela civilidade e pelo cuidado comunitário e convivencial. O valor da convivência é uma marca do estilo agostiniano, visível, aliás, pela prioridade que atribuía à oralidade e à conversação em relação a discursos academistas centrados no encadeamento lógico de raciocínios hipotético-dedutivos, muitas vezes, divorciados de um contexto específico. A sua própria escrita é marcada por esse verbo conversável que o caracterizava.

A liberdade é, para Agostinho da Silva, esse fundamento ontológico da singularidade do ser humano, da sua autenticidade individual e comunitária, esse dever – e, portanto, não só um direito – de *cumprir-se a si próprio* e de imprimir um carácter próspero à sociedade. Há aqui uma viragem íntima do pensamento sobre a sociedade para o interior criativo do homem, um desviar do rumo de uma ilustração pensada só em termos civilizacionais para o mundo mais amplo da cultura e da vida situada de cada um. É como se o discurso do pensador adquirisse um tom profético, em que uma nova era social e política fosse possível. Essa nova era seria fundada, segundo o filósofo português, numa nova concepção de homem. Uma libertação simultaneamente do mundo e do homem. Um homem que descobre na virtualidade do seu espírito o que até ao momento só tinha procurado no exterior.

Deste modo, a liberdade humana não é concebida desde a liberdade do indivíduo económico, a sua fundamentação não é a do pensamento liberal onde o indivíduo é um átomo desenraizado e a sociedade o palco onde os mesmos atuam segundo os seus próprios interesses. A sociedade de Agostinho da Silva é uma sociedade *apaixonada por valores mais longos* (Cf. 2001-a: 332) do que os económicos, aberta aos demais em entrega e dedicação. É uma humanidade que não se rende ao inferior.

Estamos perante uma liberdade que não é iluminista, isto é, não é pensada desde um universalismo abstrato, mas de acordo com sua condição enraizada, onde cada pessoa é um projeto (de si) irrepitível e com lugar intransferível no mundo. Estamos, portanto, longe da paisagem moderna do ocidente. É a uma outra modernidade a que nos referimos, uma modernidade *heterológica* (Cf. Varela, 2000). Nesta modernidade Deus não é o fundamento do universo matemático<sup>6</sup>, mas antes *o que se recolhe em mistério, aquele que, mostrando-se, sempre se retira*<sup>7</sup>. Nesse mundo

---

<sup>6</sup> A noção de Deus em Agostinho da Silva é uma das mais complexas e deverá haver da nossa parte um certo pudor em tematizá-la como conceito. Será por isso noção. Como afirma Agostinho da Silva no seu texto “Aqui falta engenho, saber e arte”: “De Deus, é mais difícil falar, porque exigiria ele união e unidade, dentro de nós e dentro da coletividade, e talvez esteja contra os juro e contra os concursos e contra os diplomas e talvez contra o pôr-se o nome no fim do ensaio que se escreve ou gravado na estátua que se esculpa (Cf.1999-b: 209)”.

<sup>7</sup> Na filosofia de Agostinho da Silva há sempre um grande papel reconhecido ao mistério, aliás, como na filosofia de Leonardo Coimbra. Estas influências marcam a especificidade do pensamento filosófico português, um pensar-sentinte nas palavras de Helena Varela (Cf. 2000:77) em que o pensamento se encontra a braços com um sentir, indecível entre o amor do universal e uma compleição com as aparências, uma amor pelos caídos. Como este autor afirma, reconhecendo a figura da criança como a figura do misterioso: “O Mistério excede-nos; mas que não queira isso dizer que é mais volumoso e vasto e menos consciente e justo, menos belo e unitário. (...) [Deus ] no seu

ninguém pode substituir-se a ninguém, bem como ninguém pode afirmar que é possuidor da verdade. A verdade, para Agostinho da Silva, não liberta, oprime. No seu texto *Conversação com Diotima*, Agostinho da Silva através da personagem do *estrangeiro* afirma:

“Ai de ti, Diotima!, se um dia pensas ter a verdade; para ninguém existirá a tua beleza e a esplêndida beleza deste golfo; só te procurarão os inferiores; os poetas fugirão de ti...” (1999-a: 149).

O homem, de igual modo, deve ser uma potencialidade nunca terminada, devendo estar sempre disponível para um “não saber”, para um “criar”, para uma *ciência* que encontra na *ignorância* uma possibilidade. Ele deve ser assim, de acordo com o pensamento paradoxal (ou *heterodoxo*?) de Agostinho da Silva, “um não saber de Deus” (Cf. Borges, 2006: 62), um “não saber da verdade”, antes a assunção de uma *re-revelação* (o que, mostrando, esconde-se) íntima da suma liberdade. Este “não saber” é, provavelmente, o melhor caminho que o levará a Deus. Esta conceção agostiniana aproxima-se muito do pensamento místico, como por exemplo, de S. João da Cruz ou de S.<sup>ta</sup> Teresa de Ávila, no entanto, Agostinho da Silva sempre afirmou a sua distância em relação a esta modalidade de pensamento, precisamente porque há no misticismo uma tendência para uma retirada do mundo, um fruir solitário, contrário, assim, às suas ideias de uma comunidade plena.

A procura de autonomia e de emancipação não será assim um caminho de liberdade individual, no sentido estrito do termo, mas a criação de possibilidades de libertação do outro, seja uma planta, um animal ou um ser humano. Nesse caminho cósmico, cada ser é insubstituível. Esse caminho adquirirá a dureza de um itinerário onde não entram gurus, soluções finais, partidos políticos ou sindicatos que pensem ou ajam por nós (Cf. Silva, 1999-b: 294)<sup>8</sup>. O próprio modelo democrático

---

concentrado silêncio é a fronte meditativa e amiga brincando em sorrisos nas cintilas do Sol, na espuma do Mar, nos lábios soerguidos da criança que sonha; falando alto, acordando as consciências isoladas, na voz trovejante do relâmpago que sulca de lés a lés toda a amplidão do Espaço” (Coimbra, 2006: 374).

<sup>8</sup> Na mesma página do texto “Os três dragões” Agostinho da Silva afirma: “Podes e deves ter ideias políticas, mas, por favor, as tuas ideias políticas, não as do teu partido; o teu comportamento, não o comportamento dos teus líderes; os interesses de toda a Humanidade, não os interesses de uma parte dela. E lembra-te que «parte» é a etimologia de «partido».”

representativo tal como o conhecemos no presente deverá ser repensado, na medida em que submete os cidadãos a decisões que lhes são alheias.

“Ora a democracia cometeu, a meu ver, o erro de inclinar algum tanto para Maquiavel, de ter apenas pluralizado os príncipes e ter constituído em cada um dos cidadãos um aspirante a opressor dos que ao mesmo tempo declarava seus iguais” (Cf. Silva, 1999-a: 228).

Se a liberdade pode ser pensada como tendo a sua origem no pensamento grego, ela é vazia, para Agostinho da Silva, se não tiver o amor como seu conteúdo. Não se tratará de *eros*, mas da *agapè cristã*, desse imperativo de amar o *outro* sem esperar dele reciprocidade. Desse amor dependerá a *salvação própria*.

A liberdade é, simultaneamente, pessoal e comunitária, não sendo apenas um mero restabelecimento do bem-estar de uma sociedade, mas a assunção de uma força de espírito a que a liberdade económica, política e religiosa respondam e se subordinem. Deve assentar, portanto, na dissolução de algumas dicotomias que impedem uma compreensão relacional dos termos, como podemos dar o exemplo da relação educacional, da relação de trabalho, da relação entre cidadãos e seus representantes, governantes e governados. Sendo que, neste ponto a evolução técnica, pode ter aqui um papel essencial, de libertação do jugo das relações dominadoras, como sustenta Agostinho da Silva no seu texto “Só Ajustamentos”

“Toda a batalha do nosso tempo deve ser apontada a um aperfeiçoamento rápido da técnica, para que de uma vez para sempre se reduza a fatalidade física àquele mínimo que permitirá um dos caminhos de santidade; a técnica dará a um tempo a abundância que, tornando voluntária a recusa, lhe dará valor e a libertação dos homens dos laços económicos que os prendem a outros homens e dos quais ainda o mais terrível é o daquele fraternalismo em que muitos têm transformado, porque lhes convém, a doutrina social da Igreja ” (Cf.1999-b: 95).

Há sem dúvida a influência do pensamento cristão e grego, dessa estranha mestiçagem operada na tematização agostiniana, bem como um convite à afirmação criativa de cada um, à sua autonomia e ao seu *trabalho* dedicado à emancipação

geral. Defender a liberdade na singularidade da pessoa é defender uma liberdade comunitária e coletiva, que, no caso da filosofia de Agostinho da Silva, recolhe as suas raízes no imaginário do *V Império*, um “império sem imperador”, o “império por haver”, a negação de todos os impérios históricos, onde as faculdades criativas, simbolizadas pela criança, coroarão a sociabilidade e civilidade humanas. Um progresso simultaneamente racional e ético e não tão-somente técnico-científico.<sup>9</sup> Exige-se um *homem inteiro* para uma sociedade inteira, parafraseando Agostinho da Silva: *um homem à altura do seu mundo e um mundo à altura do seu homem*. A emancipação humana aqui é entendida não só no sentido intelectual, mas moral, prático, situado, com visibilidade e emergência no quotidiano. Será o modo como cada um se situa em relação às suas potencialidades livres, de uma liberdade para ser, melhor, de uma liberdade para *ousar ser*, rumo a esse futuro *onde o homem seja pago para viver e que possa morrer de graça* (Cf. 1999-b:106).

As *Sete Cartas a Um Jovem Filósofo* constituem, neste contexto, uma obra nuclear no que respeita à da liberdade educacional e existencial por excelência. O discípulo ou, mais geralmente, aquele que se dispõe a aprender, será essa centelha que urge preservar na sua liberdade para ser e para poder-vir-a-ser<sup>10</sup>, lugar privilegiado do humano. Neste processo convém ressaltar que as antinomias ensino/educação, professor/aluno, heterodeterminação/autodeterminação são dissolvidas perante a assunção de um processo *inteiro* de educação, onde o homem, pela sua vontade, faz coincidir-se com um horizonte mais amplo, já não o do *homo civilis* mas o do *homo fraternus*, já que o último fim do homem não é o tempo mas a eternidade, para Agostinho da Silva. No seu texto “Só ajustamentos” o autor afirma:

“(…) céu não se ganha por hábito; céu se ganha porque todo o ato de todo o dia apareceu com uma invenção que requer a cada momento toda a nossa inteligência, toda a nossa atenção, toda a nossa vontade. A humanidade adiataria muito mas se, ao lado da habitual folga da semana, em que se põe de

---

<sup>9</sup> Para Agostinho da Silva o V império é “(...) Império que não tem lugar marcado nos mapas porque vive no sorriso, no olhar, no sonhos dos meninos; (...) é por esse Império, que só poderá surgir quando Portugal, sacrificando-se como Nação, apenas for um dos elementos de uma comunidade de língua portuguesa.” (Silva, 2001-a:117).

<sup>10</sup> Um sistema que permite dialogo permanente entre alunos e professores, alunos entre si. Ao fundo, um sistema onde as iniciativas partem do aluno e não do professor.

parte a ideia de que se nasceu para trabalhar, se instituísse o domingo do hábito, por exemplo, o de andar, isto é, em que andar fosse de novo uma voluntária liturgia; não apenas uma inconsciente sucessão de quedas” (Cf. 1999-b: 144).

E à filosofia exigir-se-á também uma ação inteira, isto é, dela exigir-se-á que seja um modo de vida, com implicação prática e não apenas um conjunto de elucubrações teóricas. Este ser inteiro implicará, como na *Ilha dos Amores* camonianiana, que os homens ousem ser e se ultrapassem para poder *ouvir a voz da deusa*. Estamos perante uma filosofia educacional que advoga simultaneamente a demora do humano (Cf. Ferreira, 2009) e a sua mais premente urgência.

Dirigindo-se a Luís, Navarro afirma:

«Não sei por que motivo o meu Amigo põe de lado tão ligeiramente os interesses materiais: não ignora decerto que há países em que a profissão de filósofo, de filósofo de ensino, não dá nenhuma compensação material: é um trabalho para vegetar, não realmente para viver. Você tenciona, pelo que depreendo da sua carta, ser um filósofo, não no sentido de que exporá doutrinas alheias ou construirá uma sua doutrina e se dará satisfeito com tudo isso, mas no sentido de que tentará pôr a sua vida de acordo com a sua filosofia, à maneira de certos gregos e de quase de todos os hindus» (Silva, 1997-a:10).

O sentido das grandes reservas de Agostinho da Silva em relação à filosofia – também o motivo pelo qual nunca se considerou um filósofo – deve-se à forma intelectualista que a tradição lhe imprimiu, esquecendo que ela é em génese um modo de vida dedicado à liberdade e à libertação de outros, mas não uma libertação forçada como na caverna platónica, antes, um despertar conjunto, comunitário<sup>11</sup>.

Conceber a filosofia como *modo de vida* requer o pensamento implicado com a *praxis*, que não se divorcie do plano vital, mas que seja situada, comprometida com o

---

<sup>11</sup> A alegoria da caverna de Platão traduz simbolicamente a ideia de que só alguns estão em condições de libertar os outros e de assim dirigirem os assuntos públicos da sociedade. Os filósofos-reis serão então a fonte de governo e o princípio de ordem aos quais todos os outros terão que se submeter. Nessa medida, a filosofia de Agostinho da Silva, ainda que marcada pelo idealismo platónico, não poderia assumir posição mais oposta, a libertação será conjunta desde os contributos de todos para o horizonte comum de uma sociedade por-*vir* humanizada e próxima do divino, esses *Tempos de Deus* de Paulo Borges.

cuidado. Afirma-se assim, uma recusa da filosofia da consciência e uma redescoberta de um envolvimento de uma razão dialógica e conversável, de uma razão do *mundo da vida*. O que, por outro lado, exigirá a implicação do filósofo na ação social, um comprometimento com a comunidade mas já não na posição de *filósofo-rei*, antes de irmão entre iguais que não avança um só passo enquanto todos não estiverem em condições de o acompanhar. Dito de outro modo, enquanto houver excluídos, sem voz, rosto ou corpo identitário, a sociedade é, afinal, mesquinha. Não poderá, portanto, haver libertação. Só quando a sociedade estiver a salvo do poder hegemónico da economia ou de vivências partidárias da esfera política, social, comunitária, mas também existencial é que essa emancipação poderá vir a concretizar-se.

Na base de uma sociedade do futuro, desde já presente no íntimo de cada um, está uma filosofia educacional muito particular. Uma filosofia que lança o seu enfoque no processo educacional e não no seu resultado, na dimensão axiológica e existencial da educação, na pluralidade dos saberes contra a endoutrinação, na recusa do especialismo e do cientificismo. Afirma-se, com Agostinho, a deriva poética em relação a um caminho já traçado, um salutar e desejado desvio, uma não-aceitação do dado, a vontade e a ousadia de ser, para além da imposição do conhecer.

Afirma-se a autonomia da vontade *criacional*. No entanto, esta autonomia da vontade já não é a representação kantiana da mesma independente da sensibilidade, isto é, a representação formal, racional da lei moral que se subtrai aos dados da sensibilidade. Não é a uma vontade inteligível que nos referimos e que Immanuel Kant retratou na *Crítica da Razão Prática*. Para Kant o conceito de respeito à lei moral é central na sua ética, sendo a ação sempre tomada como uma exigência (racional) de conformidade com o dever. A ética agostiniana é, pelo contrário, uma ética do amor. A afirmação da autonomia da vontade é a afirmação da liberdade que cada ser, em cada caso, é desde a sua particularidade existencial que nenhuma lei pode absorver na sua generalidade ou pretensa universalidade.

Esta conceção de autonomia da vontade como signo da liberdade, em estrita relação com a sensibilidade, é uma ideia a que filósofos contemporâneos regressam. Jacques Rancière é aqui caso paradigmático. Este filósofo defende uma certa recusa de uma relação de mestria na educação, antes postula uma procura horizontal de possíveis, similarmemente dignos (Cf. Rancière, 2010:57). A relação educacional é vista por ele como uma união do mestre e do discípulo, do adulto e da criança na

pessoa. Isto é, antes que a relação seja exterior ou suponha um mestre e um discípulo como sujeitos distintos, ela é uma relação interior, uma relação como condição do próprio desdobramento da consciência e da vontade de cada um. Em último caso, trata-se da ideia em que cada um pode ser mestre e discípulo de si próprio, pensamento muito próximo a Agostinho da Silva. Rancière sublinha assim a centralidade da vontade de cada um aprender, de ousar superar-se a si próprio contribuindo deste modo para a dissolução de jugos de submissão pessoal, institucional e social.

A relação de cada um com o mundo, segundo o quadro agostiniano, será uma relação antecipatória e volitiva. Esse mundo que desejamos como possível é, pelo poder da imaginação, do sonho e do desejo, contributo efetivo para a sua concretização.

A filosofia da educação de Agostinho da Silva, que faz equivaler o movimento educacional como movimento de liberdade, pressupõe uma deriva íntima e comunitária num só impulso, pois sem essa *revolução* nada pode mudar. A liberdade pensada desde este peculiar caminho educacional trará este novo rosto divino ao *homem do V Império*. Esse império onde não haverá lugar para religiões, ortodoxias e egoísmos, sejam eles individuais ou coletivos.

A filosofia agostiniana irá, deste modo, criticar tanto o pensamento moderno ocidental, como o pensamento de alguns dos seus maiores críticos, entre eles Friedrich Nietzsche. Tal observação poderá ser visível, por exemplo, no que se refere à problemática divina. Por um lado, há em ambos uma contestação das vias moralizantes, dos valores reificados em pressupostos universais, havendo também a afirmação da *criança* como um símbolo de libertação e a afirmação de valores autênticos. No entanto, há um abismo profundo que separa o *sobre-humano* nietzschiano e o *homem como função de Deus* agostiniano.<sup>12</sup>

Em termos conclusivos, há em Agostinho da Silva uma compreensão da liberdade desde um modelo simultaneamente pessoal e comunitário. Ser livre é, contraditoriamente, *servir o outro*, cuidar da sua libertação. Implicará, além disso, uma abertura ao transcendente. Esta posição agostiniana supõe um certo ascetismo, um certo distanciar-se da configuração individualista e consumista das nossas

---

<sup>12</sup> A filosofia nietzschiana constitui-se como uma crítica radical ao humanismo pois considera a história da razão ocidental signos de uma degenerescência e decadência dos valores *vitais*. Já a filosofia de Agostinho da Silva é inspirada nos valores e tradição humanistas.

sociedades. O homem vota-se assim a uma tarefa que para Agostinho da Silva é simultaneamente política e santa. O paraíso não é pessoal, portanto, a salvação do outro vem antes da salvação própria (Cf. Agostinho da Silva, 1999-a:42).

A comunidade, por outro lado, não está centrada sobre si mesma, sobre o seu horizonte temporal. O *Espírito Santo* é o seu Espírito; longe, assim, da política de ser a governação dos povos é a tarefa comunitária de uma *praxis* que se ultrapassa a si mesma em relação a rumos ignotos de civilidade (e de divindade?). Neste caminho de *transcensão* social, o sucesso individual – se é que podemos aplicar o termo neste contexto – não pode ser conseguido por intermédio da precariedade da *maioria*. Tal seria uma negação contundente do espírito, da humanização da sociedade.

Esse rumo de futuro começa, desde já, na concepção agostiniana, com a promoção de um saber de molde sapiencial e com o cultivo da liberdade que se deseja. Nele, a escola não instrui, não aprisiona o questionamento, não agarra a imaginação, mas dedica-se ao estímulo da aprendizagem e da infinda curiosidade de saber, que é, também, uma ousadia de ser. A escola é assim, para além de uma oficina de humanidade (Coménio), uma missão espiritual sem oficina. A escola será essa promessa de futuro convivencial, uma comunidade de mestres e discípulos, simultaneamente, e parafraseando Agostinho da Silva, uma biblioteca e um laboratório da sociedade (Cf. 1999-b:99). Será a sua liberdade. Corresponderá a formas heterogêneas de humanização, um modo eclético de ser não disposto a propensões aglutinadoras ou coletivizadas. O espírito é prerrogativa singular e por isso não pode demitir-se da política entendida como a instauração de uma sociedade humanizada. A política abrir-se-á à estética porque à heterogeneidade e à liberdade de múltiplas formas de ser. Será esta sociedade enfim diferente do molde uniformizado das sociedades capitalistas contemporâneas. Como Agostinho da Silva afirma:

“O espetáculo da política atual do mundo é da luta para que uma potência apenas domine o resto das nações, espetáculo coerente com o duma ciência que se tornou secreta e estatal e o de uma economia que elimina não a concorrência, mas o concorrente, e que o elimina chamando a si todos os recursos da política, autónoma da moral, e da técnica” (1999-b:187) .

Face a uma configuração consumista e individualista, signos de culturas organizacionais baseadas na concorrência e egoísmo que o próprio mercado da comunicação mundial estimula, encontramos-nos perante este ideal, simultaneamente, ascético e sensível de ser humano e de sociedade. Nele há uma nova tônica convivencial de liberdade: o direito ontológico a ser *de outras maneiras* e o dever de o ser, antes de tudo; o direito à pluralidade e, antes dela, à heterogeneidade; a afirmação da íntima dignidade de cada um relacionada com a capacidade de se desprender em direção ao *cuidado do outro*.

Esta conceção de liberdade representa uma crítica transversal à sociedade contemporânea, que continua a confirmar, principalmente tendo em conta alguns aspetos, uma cultura da *mediocridade satisfeita*, onde as próprias relações humanas tornam-se mercantilizáveis. Contra essa reificação afirma Agostinho uma cultura do espírito, uma política onde não há adversários, mas colaboradores (Silva,1999-b:65). O horizonte do homem não é o homem, mas o espírito que transcende utopicamente as formas do presente.

Há de facto, como sustentámos ao longo deste capítulo, uma atualidade no pensamento de Agostinho da Silva. A filosofia contemporânea regressa a estas ideias defendidas no século passado pelo filósofo português. Apontámos o exemplo de Jacques Rancière que defende uma via emancipatória segundo a qual a comunidade vem a integrar-se dinamicamente nas atitudes vivas dos seus membros, de cada membro (2010:9). Não será mais uma sociedade teatralizada ao modo tradicional, baseada na divisão entre os que assistem e os que *atuam*, em que os mais fracos desempenham um papel recetivo, passivo. Aqui, nesta *comunidade estética*, os espectadores são meros ecos ou disposições dos *mais fortes*.

Uma comunidade a desejar será aquela em que todos os seus membros tenham um papel participativo. A coesão social só poderá ser pensada desde aí, desde a heterogeneidade, da pluralidade, mais do que desde o consenso uniformizador. A coesão social não será somente discursiva, mas como Agostinho da Silva nos indica, será ontológica pela ousadia de ser de cada um, de ousar ser de outro modo. Os espectadores, os sem voz, os fracos, nesta ordem, volver-se-ão participantes ativos, afinal (Cf. *Id. Ibid.*:11). A coesão será comunhão, vivência social e comunitária partilhada.

Há um tom revolucionário transversal a Rancière como a Agostinho da Silva, pelo acento colocado no “indivíduo” enquanto pessoa de inestimável valor. O papel do

pensamento crítico adquire aqui uma centralidade inabdicável como subversão, a promessa de uma nova constituição social, onde por fim o que anteriormente eram oposições estanques mestre/discípulo, ciência/não saber; cultura/iletrado; popular/científico; tradicional/moderno tornem-se, agora, relações edificantes e constituintes.

Interligam-se de modo particular a estética e a política em Jacques Rancière a que se acrescentaria o divino de Agostinho da Silva. O mundo não é objeto de saber, a política não é a imposição de uma forma a um conteúdo indiscutíveis e inalteráveis em si mesmos. A política pode, por outro lado, tornar-se na paisagem onde todos terão uma voz e participação singulares. Afirmaria Jacques Rancière que nessa paisagem estética há a emergência autónoma de um sensível que se furta às conexões habituais entre desejo e conhecimento, residindo sempre o perigo dos valores estritamente racionais tomarem de assalto outras capacidades humanas, subordinando-as. De modo análogo, também para Agostinho da Silva a procura de outros possíveis é assim fundamental, onde o jogo livre, a imaginação e a vontade são as vias pelas quais esse perigo é combatido.

Agostinho da Silva, nómada do pensamento e da ação, foi o exemplo vivo desse mundo de liberdade por-*vir*. Raro exemplo de uma coincidência entre ação e especulação. Um ser transeunte e aberto à navegação, como aqueles que se desprenderam da terra segura em direção a novos mares (sonhados) para o ser. Nessa navegação não há portos seguros ou chegadas definitivas, antes uma paisagem de arribas que situam o homem na relação tensional entre a finitude e desejo de humanidade.

## Capítulo IV

### Emancipação e Cidadania: o exemplo de Agostinho da Silva

«A primeira condição para libertar os outros é libertar-se a si próprio»

(Silva, 1994: 88)

A partir da década de noventa do século passado, o conceito de cidadania voltou sistematicamente ao centro dos debates da filosofia política. A publicação da *Teoria da Justiça* de John Rawls em 1971, do lado do liberalismo político, e a resposta do comunitarismo pela voz de Alasdair MacIntyre com a obra *Depois da virtude* de 1981, centrou o debate na necessidade de unir duas visões distintas da liberdade humana: a negativa e a positiva. Ou da cidadania como estatuto legal do indivíduo e da cidadania como sentimento de pertença a uma determinada comunidade, da qual somos responsáveis. Esta distinção tem um forte impacto no entendimento da cidadania porque é a sua dialética que provê o direito ou o exercício de se ser cidadão. Por outras palavras, o cidadão é aquele agente cuja personalidade jurídica o dota, à nascença, de direitos políticos e civis, a usufruir no território de um determinado Estado de direito democrático. São-lhe reconhecidos esses direitos, mas a cidadania exige muito mais. Exige pois envolvimento, exercício, pressupõe uma prática social em que cada um tem de saber reconhecer-se como igual entre os outros.

Segundo Adela Cortina, uma das apologistas de uma teoria da cidadania pensada à altura dos desafios da globalização, ao refletir e estruturar uma ética e formação cívicas capazes de lhe responder, os cidadãos têm de ser obrigatoriamente os protagonistas indiscutíveis da sua vida e não meros servos ou súbditos (1997). A ligação entre autonomia e responsabilidade, o encontro entre o indivíduo e o cidadão, são, portanto, o ponto filosófico em que o liberalismo e o comunitarismo podem fazer-se comunicar, no direito à individualidade e na responsabilidade à comunidade na qual estamos inseridos. Nas palavras da filósofa espanhola:

“Cidadão é aquele que é o seu próprio senhor ou a sua própria senhora, conjuntamente com os seus iguais, no seio da comunidade. A cidadania exige autonomia, ou seja, ser-se protagonista da própria vida, mas exige também

igualdade, conquistar essa autonomia entre iguais. Neste sentido, a ideia de cidadania é revolucionária: o igualitarismo é impossível, mas a igualdade da cidadania vai exigindo pouco a pouco realizar a igualdade nas distintas esferas. A igualdade legal e política vai exigindo a igualdade social, económica e cultural, esses elementos básicos para que cada pessoa possa desenvolver o projecto de vida por si eleito” (2005, 10).

Esta ideia de cidadania pressupõe no seu âmago um sentido revolucionário, que ainda assim não pode dar-se de qualquer maneira. Consiste numa revolução que não se espraia somente na indignação ou na ira em relação a um estado pessoal ou social que não se coaduna com a verdade. A revolução da cidadania é uma revolução cultural porque ela precisa das melhores qualidades, das melhores virtudes do ser humano, para ser colocada em marcha. Autonomia, responsabilidade e igualdade são assim apontadas como os valores morais fundamentais para a verdadeira emancipação. E, por esse motivo, um capítulo dedicado à cidadania é aqui tão crucial quanto importante. A emancipação tem de constituir-se, paulatinamente, numa dimensão social: ser autónomo entre iguais, diria Adela Cortina.

Neste horizonte, o franco exercício de uma cidadania ativa não pode, jamais, descurar uma formação cívica digna desse nome. Visto que a educação se preocupa com a construção do ser humano, do *anthropos*, ao mesmo tempo ela é o processo de construção da cidadania, inserindo, por sua vez, o indivíduo na sociedade. Julgamos que é através da educação que os indivíduos podem aprender a reconhecer os valores da liberdade e da justiça, estimando-os, numa prática cada vez mais circunstancial dos direitos humanos. A educação promove ainda em cada indivíduo o espírito de abertura e de tolerância, fatores essenciais para a compreensão da diferença, de uma autêntica cidadania intercultural, não só política ou civil. E é neste sentido que o exercício da cidadania consistirá na abertura ao diálogo, numa atitude de respeito e de aceitação das diferenças, isto é, de compreendê-las e não de as combater, ainda que as possamos criticar se estas forem injustas.

Em nosso entender, a cidadania é uma das grandes preocupações da reflexão filosófica, na medida em que compreende o ser humano como um todo enquanto agente na sociedade. Admitindo o homem como cidadão, fortificando a cidadania em si mesmo, ele jamais poderá ser entendido como um ser passivo em relação aos problemas do seu tempo e da comunidade a que pertence. É no sentido de entender o

homem como um sujeito ativo no exercício da cidadania, ou pelo menos assumindo que assim deva ser, que enquadramos esta convicção no pensamento do Professor Agostinho da Silva, na sua forma de pensar é certo, mas sobretudo apelando para o seu exemplo, académico e cultural, que julgamos ser o de um cidadão no sentido pleno do termo.

A sua visão de mundo deve aqui ser altamente considerada, porque Agostinho da Silva foi um homem preocupado com as causas de Portugal, mas também com as causas do mundo, no sentido da universalidade. Ser cidadão do mundo; pensamos que o exemplo do Professor Agostinho bem pode ser apelidado com essa designação: o de um verdadeiro cidadão preocupado com o pensamento do homem como humano, em si mesmo, com o pensamento político enquanto capaz de harmonia social, defendendo o diálogo entre distintas culturas.

Jamais esquece que o vínculo entre as diferenças identitárias dos indivíduos e dos povos só pode ser promovido através de uma educação cosmopolita, ou seja, cultural, mas acima de tudo, universal. Ao multiculturalismo acresce uma vontade de justiça para a compreensão efetiva das diferenças. A justiça aliada ao sentido de comunidade, que para além de promover a compreensão, o diálogo, a tolerância, preocupa-se, acima de tudo, com os problemas que mais afetam a humanidade: a arbitrariedade, o desentendimento, a violência e a pobreza. Tal como salienta Adela Cortina sobre esta questão:

«Todos os seres humanos estão dotados de *logos* e a diversidade presente noutras dimensões humanas origina a pertença de cada ser humano a duas comunidades, a comunidade local e a comunidade de todos os homens, pertença a uma comunidade política, dotada de leis e consagrada a determinados deuses e a pertença a uma comunidade universal. A ideia desta dupla pertença, através da qual somos cidadãos de uma determinada pátria e, por sua vez, cidadãos do mundo, é reforçada nas tradições ocidentais, graças ao Cristianismo que reconhece todos os seres humanos como filhos do mesmo Pai e que se cristaliza em propostas filosóficas tão decisivas como a kantiana» (2001: 25-26).

Por isso, iremos mostrar o percurso de cidadania de Agostinho da Silva sob o ponto de vista local e global, antropológico e cosmopolita, para assim conseguirmos

constatar a forte preocupação da dimensão do social ou para com a sociedade no pensamento do autor. Pensamento tornado prática, não o podemos esquecer: é preciso pensar-se o que se é, mas é também importante ser-se o que se pensa<sup>13</sup>. E a ideia de ação está ligada àquilo que entendemos ser um pleno exercício da cidadania.

Ser cidadão é ser autónomo na sua ação, por outras palavras, é segundo Agostinho da Silva, ser autêntico, sem esquecer que a liberdade para ser verdadeiramente livre não poderá jamais descurar a dimensão da universalidade, a preocupação do homem para o bem comum<sup>14</sup>. Tal como defendemos no primeiro capítulo, a emancipação não pode ser um percurso unicamente ou individual ou coletivo. Precisamos de constatar e de estabelecer, a cada momento, a união que fortifica ambas as dimensões, pessoal e social, dando sentido à nossa liberdade, ou melhor diríamos, significado à nossa vida. Só nesse espírito poderemos caminhar contra a corrente, protestar, indignarmo-nos, mas tomando consciência de que essa indignação tem um sentido de ser, uma meta eficaz. Pensamos que o seguinte fragmento do *Diário de Alcestes* pode lançar alguma luz sobre essa união:

“A única salvação do que é diferente é ser diferente até ao fim, com todo o valor, todo o vigor e toda a rija impassibilidade; tomar as atitudes que ninguém toma e usar os meios de que ninguém usa; não ceder a pressões, nem a afagos, nem às ternuras, nem aos rancores; ser ele; não quebrar as leis eternas, as não escritas, ante a lei passageira ou os caprichos do momento; no fim de todas as batalhas - batalhas para os outros, não para ele, que as percebe - há-de provocar o respeito e dominar as lembranças» (Silva, 1945: 45).

---

<sup>13</sup> No texto intitulado «Cidadania e Educação: sonho e realidades. Agostinho da Silva, um percursor exemplar, em Portugal e no Brasil de uma efectiva educação para a cidadania», Helena Maria Briosa e Mota salienta o testemunho «exemplar» de Agostinho da Silva para uma verdadeira emancipação da humanidade em fraternidade. Segundo a autora: «Acima de tudo, Agostinho foi «um desafiador de pessoas para uma liberdade e ousadias plenamente vividas» (Silva, 2000: 300).

<sup>14</sup> Como comenta uma vez mais Briosa e Mota: «É explicitamente assumido por Agostinho da Silva que a produção da cultura é fundamental para o processo de humanização da Pessoa e, através dela, de toda a Humanidade. Na linha da *pampaedia* e da *pansofia* comeniana, o seu objetivo é igualmente permeado pelo princípio da universalidade, segundo o qual deseja Agostinho, de igual forma, que todas as pessoas (*omnes*) sem qualquer tipo de distinção a nível de género, de raça, de religião ou outras, possam ser educadas em todas as coisas (*omnia*), totalmente e de todas as maneiras (*omnino*), em qualquer época, situação ou contexto (*semper*) (Coménio, 1996: 155)» (Briosa e Mota, s.d., p. 8)

O reconhecimento da coragem, da diferença, da desobediência ou até da indignação como formas de luta são recorrentes nos textos do Professor Agostinho da Silva. Há uma batalha a travar, ou melhor, duas: a do ser humano consigo próprio: «ser ele»; e, por conseguinte, a do ser humano com a sociedade, com o mundo, que necessita, em certos momentos-limite, de rompimento e dissenso. Apontar o dedo, dizer está mal ou está errado é também uma forma de ser e de agir, contando que esse apontar tenha por detrás de si «as leis eternas, as não escritas», ou seja, a lei da dignidade humana. Todas as pessoas para quem a lei da dignidade humana fora sempre a sua causa são, de facto, ainda hoje lembradas. Permanecem na nossa memória: Madre Teresa de Calcutá, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, entre tantos exemplos humanos, conhecidos e desconhecidos, que devem inspirar a nossa ação moral quotidiana.

O Professor Agostinho da Silva foi ao longo da sua existência uma pessoa com uma forte intervenção social, ao nível académico, político e, inclusivamente, cultural. Foi na cultura académica que o Professor Agostinho mais se destacou: na tradução de textos inéditos; na publicação de monografias que atravessavam diversas temáticas, da poesia à filosofia, passando pela religião; destacamos o lançamento da coleção *Cadernos* a partir de 1938, monografias de baixo custo monetário, mas com um forte impacto cultural em Portugal e no mundo<sup>15</sup>; na colaboração em jornais, revistas; na presença assídua nos meios de comunicação social; na fundação de Escolas e Universidades. Foi o homem da palavra expressada, comungada, partilhada, em debates, em diálogos permanentes com os homens e com o mundo que o circundava, com quem partilhava a sua circunstância. Toda a vida de Agostinho da Silva foi um testemunho exemplar do que deve configurar uma vida boa, pessoal e cívica. E é neste sentido que Agostinho da Silva entende que a sociedade deve fundar-se na ideia da liberdade, deve pautar-se em primeiro lugar pela promoção da liberdade da pessoa humana, das capacidades imaginativas ou criativas de cada indivíduo. Por outras palavras, a sociedade deve proteger o indivíduo dela mesma, não o impedindo de ser ele mesmo, digno em si mesmo: «quanto a nós mesmos, nenhuma vida tem

---

<sup>15</sup> Como refere Helena Maria Briosa e Mota: «Através dos *Cadernos*, vendidos a preço muito acessível a todas as bolsas, inicia Agostinho da Silva uma acção pedagógica de divulgação cultural: inicialmente surgem as obras destinadas aos jovens, os *Cadernos À volta do mundo* (1938-1943); quase que em simultâneo, edita-os para a grande maioria da população, com sede de saber e sem grande acesso à cultura, para que escreve os *Cadernos Iniciação*, *Cadernos de divulgação cultural* (1940-1947), os *Cadernos Antologia de grandes autores* (1941-1947), e as *Biografias* (1938-1946)» (s.d., p. 7).

qualquer significado ou qualquer valor se não for contínua batalha contra o que nos afastam da perfeição que é o nosso único dever» (Silva, 1990: 13).

Para Agostinho da Silva, o homem não só tem direito à educação, como deve ter direito a um certo tipo de educação: aquela que o leva a ser autônomo, a ser plenamente, a educação que o conduzirá paulatinamente à perfeição. Neste sentido, a educação visa sempre a projeção e o horizonte de uma certa forma de ser visando também a própria organização social. Ser-se um indivíduo com um espírito permanentemente disponível para a interajuda, para a participação na vida da sua comunidade. Trata-se de conjugar as capacidades individuais de cada criança ou jovem para a construção de uma sociedade solidária, ativa, generosa e animadora. Ou seja, trata-se de formar não apenas jovens aptos para a vida laboral, mas igualmente cidadãos preparados para a vida pública, para a intervenção pública. Essa é uma das grandes exigências da educação assente numa pedagogia da ação e do trabalho, cujo interior da sala de aula seja o espelho da realidade social exterior. Não se pressupõe inventar comportamentos, que sejamos diferentes no contexto escolar daquilo que somos em casa. A família e os professores têm de ajudar a criança e o jovem a ser e a viver na realidade que lhe cabe viver, sempre com dignidade, e com qualidade. Sobre a questão da qualidade de vida esclareceremos mais à frente do que se trata, sobretudo aquando do tratamento da questão da felicidade segundo Agostinho da Silva.

Não esqueçamos pois que a visão agostiniana do homem tem como espelho uma visão do humano envolvido diretamente no seu mundo, na realidade que o circunda, uma pedagogia que deve fazer emergir em cada homem as suas capacidades de imaginar e de criar. Agostinho da Silva sempre recusou as práticas institucionais dominantes no ensino do Ocidente europeu, advogando que muitas escolas funcionam apenas como oficinas de padronização. A escola é avaliada por Agostinho da Silva como reprodutora de desigualdades sociais, fomentadora de uma cultura de elite, que vai progressivamente destruindo a originalidade natural de cada ser humano. A sua capacidade para ser diferente, para inovar e criar. É por isso que para Agostinho da Silva a educação não tem que ser vista como um ato estático, onde temas, métodos e objetivos são impostos por uma entidade superior, institucionalmente. A liberdade de se ser criança enfatiza isso mesmo: esperar que o cosmos faça aparecer algo à nossa imaginação, alterando a maneira como o vemos e, por sua vez, o interpretamos. Esta originalidade de ser e de sentir não deixa de ser

unificadora, mas, em boa verdade, um autêntico sentido de comunidade e de reconhecimento das causas do bem comum, necessita mais do que sermos apenas crianças, pois as tarefas comuns não precisam só de originalidade e de diferença, necessitam igualmente, ou talvez mais ainda, de responsabilidade e ponderação, valores que pressupõem as qualidades humanas da maturidade ou da integridade. Só as alcançamos se amadurecermos. E para tal é preciso crescer.

Desde a Grécia Antiga, o valor conferido à dimensão política do ser humano pressupõe o *logos* de cujo raciocínio e expressividade nos servimos para um melhor entendimento ou para um entendimento comum. Para assim conseguirmos formar uma comunidade em que a palavra possa solucionar momentos de crise, aprendemo-lo na *Política* de Aristóteles. A dimensão política do ser humano subentende estas duas figuras: a palavra e a comunidade e o entrelaçamento entre as duas são fundamentais. Em todo caso, devemos aqui levantar um problema: o ser humano não pode adentrar-se na comunidade política sem ter sido educado ou formado previamente numa consciência cívica da sua liberdade, ou melhor, de que só será verdadeiramente livre na esfera pública dos interesses. O mesmo é dizer que não há político ou cidadão virtuoso, capaz de levar a cabo as suas tarefas públicas, sem um homem educado ou bem formado.

Nesta leitura, a educação começa por fazer com que o homem se conheça a si mesmo, se autonomize em relação às necessidades primárias da vida, para destriçá-las em relação ao que é supérfluo, e a partir dessa verdadeira construção ética do carácter, poder, aí sim, tornar-se num político ou num cidadão virtuoso. Neste caso, é preciso que a nossa mão esquerda saiba o que faz a nossa mão direita, mostrando o mesmo sorriso na vida privada como na vida pública. Se houver desfasamento entre ambas reinará, pois, o engano, a ilusão, o rompimento e, por sua vez, a desconfiança. Para que tal não aconteça, a educação ganha este estatuto de ser impulsionadora para novos focos de interesse: de emancipar-se perante a realidade, de conhecer-se a si mesmo, e de assim estabelecer a grande vinculação da educação à ética. A educação emancipadora é aquela que direciona o homem para a autêntica descoberta de si mesmo, das suas potencialidades, transformando-o num sujeito ativo dentro da *polis* à luz dos valores humanos. Este duplo desafio pessoal e social, *anthropos* e *civis*, não pode ser levada a cabo sem uma educação para a progressiva consciencialização de

nós próprios e dos outros<sup>16</sup>. E para tal demanda, mais do que felicidade necessitamos de justiça, de fazermos-nos avançar e de ajudar os outros a avançar segundo a maneira correta ou certa de agir.

Na obra *As Aproximações*, Agostinho da Silva debruça-se sobre o conceito de felicidade, admitindo mesmo a sua superação, e problematizando essa superação dentro do ponto de vista educativo. Assim, para Agostinho da Silva:

«O que é próprio do homem na sua forma mais alta é superar o conceito de felicidade, tornar-se como que indiferente a ser ou não ser feliz e ver até o que pode vir do obstáculo exatamente como melhor meio para que possa desferir voo. Creio que a mais perfeita das combinações seria a do homem que, visto por todos, inclusive por si próprio, como feliz, conseguisse fazer de sua infelicidade um motivo daquela alegria que se não quebra, daquela alegria serena que o leva a interessar-se por tudo quanto existe, a amar todos os homens, (...) e sobretudo conservar perante o que vem de deus a atitude de obediência, ou melhor, de disponibilidade, de quem finalmente entendeu as estruturas da vida» (1990: 51).

É preciso despertar o homem do sono dogmático, isto é, da noção material da felicidade, para abraçar a sua dimensão ética, e despertá-la na medida da justiça. O cariz material da felicidade é uma noção exacerbada pela posse de bens materiais, de produção, de consumo, enfim, de bens efémeros. Para Agostinho da Silva, essa noção deforma todo o projeto pedagógico humanista, desvirtua a própria inteligência humana na medida em que a impede de «desferir voos» na aventura do conhecimento, do amor ou da fraternidade<sup>17</sup>. O conceito de felicidade não se esgota na simples aquisição de bens e habilidades, implica também a transformação do

---

<sup>16</sup> Tomando em consideração o Livro VII da *República* de Platão, Paula Cristina Pereira avalia que “*anthropos* e *paideia*, homem e educação são inseparáveis” evidentemente porque “A história da filosofia, intrinsecamente ligada à história do humano, é também história da educação na medida em que, ao longo dos tempos, a educação constituiu-se como inauguradora do humano, relacionando e unindo *paideia* e *anthropos*” (Pereira, 2008: 78)

<sup>17</sup> Segundo refere Agostinho da Silva: «a vida escolar partiria inteira do trabalho da cooperativa, considerando-se muito mais importante o contacto com a realidade do que um artificial e prematuro ler, escrever e contar (...) havia de se ler, escrever e contar não apenas porque estava no programa, mas porque apareciam como instrumentos indispensáveis para que as crianças pudessem ir mais além no seu conhecimento do mundo» (2000: 143 e 287).

sujeito no curso da sua aprendizagem, para que este se emancipe. Assim salienta o autor, «os felizes passam na vida como viajantes de trem que levassem toda a viagem dormindo; só gozam o trajeto os que se mantêm bem despertos para entender as duas coisas fundamentais do mundo: a implacabilidade, a cegueira, a inflexibilidade das leis mecânicas, que são bem as representantes de fado» (*Ibidem*). Um homem emancipado é um homem atento às circunstâncias, à realidade, à sociedade, analisando-a e criticando-a, mas enunciando também os princípios humanistas que a podem restaurar.

Quando Agostinho da Silva define as duas grandes missões da Universidade, a saber: a de integração na cultura nacional e a de auxílio e de vigilância do poder Estatal, subentende que a grande preocupação do homem necessita de um pleno exercício de cidadania enquanto perscrutador ou auscultador do mundo que lhe é dado habitar. Chama assim a atenção dos responsáveis políticos e de todos os intervenientes no processo educativo, professores e alunos, para defender que a educação deve desenvolver na criança, no jovem, no adulto um franco conhecimento da realidade, a sua compreensão, assim como a valorização das boas atitudes. E é esse o equilíbrio mais desafiador para um pleno exercício da cidadania: o meio-termo entre a justiça e a comunidade. Há tradições boas é certo, culturais ou religiosas, a exemplo, que é importante manter para a estabilidade de uma determinada comunidade, mas se esses princípios ou convenções violam o princípio da justiça na figura da dignidade da pessoa humana, então essa tradição desse ser perscrutada de acordo com esse princípio. A justiça valida a continuidade das normas morais, portanto, se elas forem injustas há que revê-las. O mesmo acontece não dentro das culturas, mas igualmente das instituições, nos exemplos dos nossos familiares, da escola e da Universidade.

Nesse horizonte, a participação na vida da comunidade constitui um marco essencial da educação para a cidadania. É por isso que Agostinho da Silva exige que cada indivíduo se governe a si próprio, seja autónomo. Nas suas palavras, «a primeira condição para libertar os outros é libertar-se a si próprio» (1994:88). Torna-se evidente o valor que Agostinho da Silva reconhece ao papel insubstituível de cada cidadão para a sua comunidade e, em sentido lato, para a humanidade. Esse papel deve condensar-se e aprimorar-se na relação educativa entre o mestre e o discípulo. Para o nosso autor, a cidadania não é um acaso mas sim o resultado do próprio processo educativo, na construção dos espíritos generosos, lúdicos, desinteressados,

universalistas e humanistas, solidários e comunitário, opostos à comunidade do interesse atualmente reinante (cf. Nóvoa, 2003: 1317).

Vivemos, é certo, em tempos movediços, é preciso reconhecê-lo, e estamos inseridos numa *policrise*, tal como o refere Edgar Morin, à qual temos de ser capazes de responder, nem que seja, em primeiro lugar, individualmente. A crise económica, política e ética, crise na assunção do reconhecimento humano dos valores, pede-nos hoje, em sentido crítico, uma abordagem e uma compreensão mais humanas da realidade. A verdade é que a crise não é somente económica, é também a consequência da inadequação do sistema familiar e educativo às novas exigências políticas, às exigências do comum, na construção de uma autêntica democracia digna desse nome. Mais do que um regime político, a democracia é um processo, um percurso, uma forma de vida plena de retrocessos e de conquistas, e é preciso, portanto, perguntarmo-nos pela qualidade ou pela virtude de todos os homens e mulheres que a constituem. A educação para a cidadania requer uma capacitação plena do ser humano para a que democracia seja efetiva, isto é, para que o seu processo não viole a cada instante os princípios da humanidade e da Paz.

Para que tal objetivo se concretize na realidade, que queremos que seja cada vez mais democrática, é necessária, diria Agostinho da Silva, «a coragem civil» (1994: 51); pois «quem tem coragem é quem sabe, actua, quem acredita, inova» (Silva, 1971: 8).

A educação do espírito humano subentende não só as virtudes de saber viver na comunidade, mas também de saber viver na diversidade, na medida em que ensina a escutar o outro, respeitar o ponto de vista do outro, eliminando assim as autoridades do pensar e do agir. Para Agostinho da Silva pensar é uma forma de agir e para que tal aconteça é necessária a coragem para nos libertarmos paulatinamente das amarras institucionais, mas com responsabilidade. *Mais do que instituições criei movimentos*. Nesta dimensão do *movimento* fica expressa a autenticidade da vida do Professor Agostinho da Silva. A franca união entre a autonomia da vontade e a responsabilidade pelo mundo. E se acolhermos de peito aberto as palavras do Professor, em uníssonos com as de Hannah Arendt no seu ensaio sobre a liberdade, entenderemos, parafraseando a autora, que na política o que está em jogo não é a vida mas o mundo e que essa abertura ao mundo tem de ser consolidada numa atitude de respeito aos outros, descurando um pouco as necessidades diárias da nossa vida. A política reveste-se sempre de uma dimensão universal, ou assim deveria sê-lo, porque

se subentendermos que ela apenas deve prover os nossos interesses privados, individuais, a privatização do próprio mundo será inevitável. A visão política é uma visão do mundo, ou de mundo como a apelidamos em relação ao Professor Agostinho. E porque somos seres plurais, a pluralidade é a nossa condição humana, precisamos da ação e do discurso, ou do diálogo, para nos fazermos entender. Sobre esta questão H. Arendt diz ainda o seguinte:

“A pluralidade humana, condição básica da acção e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os seres humanos seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus antepassados, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da acção para se fazerem entender” (2001, p. 224).

O movimento da ação e o *logos* do discurso permitem assim, não subsumir, mas estabelecer a ponte entre a nossa individualidade e a pluralidade. É porque somos marcados por uma forte necessidade de comum, de mundo, de humanidade, que a educação não pode descurar estas duas dimensões éticas: a emancipação e a vontade de entendimento. Não é por acaso que Paulo Freire reconhece no diálogo a matriz que funda toda a pedagogia libertadora. Para este autor, o diálogo ajuda a ultrapassar vários problemas, tais como o do espírito autoritário que só pensa em convencer os outros e não em dialogar para chegar a um consenso e assim ajudar a construir uma cidadania plena, na medida em que todos são chamados a fazer parte da construção do mundo.

Na *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire fala-nos da existência humana como algo que recebe a sua fundamentação naquilo que fazemos ou falamos. Segundo Freire «a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo» (Freire, 1972: 12). Convicção uníssona à de Hannah Arendt, já que temos de ser capazes de descobrir, salientando, o que nos torna verdadeiramente humanos e comuns. E, somente, nessa descoberta podemos emancipar-nos das contingências, da arbitrariedade, da violência e do mal. Tal como denunciava a filósofa judia, a

banalidade do mal radica na escassez de reflexão, na falta do pensamento se distender até à objetividade moral, que, por sua vez, deve examinar o que é certo e o que não é certo fazer; ou melhor, o que eu posso e o que eu não posso fazer. Segundo Hannah Arendt,

«O mundo não é humano simplesmente porque é constituído por seres humanos e não se torna humano porque a sua voz nele ressoa quando o mundo se converte num objecto de discurso. Por muito que nos afectem as coisas do mundo, por muito que nos estimulem profundamente, elas só se tornarão humanas para nós quando podermos discuti-las com os nossos semelhantes» (2001a: 35).

Deste modo, reconhecemos que o ser humano deve realizar plenamente o seu *anthropos*, a sua humanidade, jamais descurando nessa demanda a humanização do mundo. É dentro destes contornos que Paulo Freire descreve insistentemente a dialogicidade como baluarte da educação para a prática da liberdade. Dizemos insistentemente porque para superar as antinomias como opressor-oprimido, educador-educando, diversas vezes Paulo Freire levanta o problema da educação como processo ativo e dialógico, o único capaz de abolir essas antinomias. Por isso, o ser humano deve ser um ser educado, formado à altura da sua humanidade, e para que tal meta se concretize o diálogo é, de facto, a interface que mais nos aproxima. Aproxima-nos dos nossos semelhantes, faz-nos querer ser com eles, num espírito de abertura e de tolerância, ou mais do que tolerância, de respeito.

Nesta leitura, o Professor Agostinho da Silva é um exemplo de liberdade, de coragem e de responsabilidade, três virtudes humanas sem as quais seremos incapazes de mudar o curso das ações dos homens e dos acontecimentos do mundo.

A educação da pessoa humana para a cidadania é, portanto, um ponto de ligação chave nessa transformação. Essa dimensão de fazer acontecer o impossível, criando-o, é uma das características emancipatórias do pensamento de Agostinho, até mais da sua prática, aí onde o seu exemplo configura pistas para que possamos repensar um novo rumo ou novos rumos para o século XXI. Um esforço que partilhamos com a Professora Maria Helena Briosa, porque é essa precisamente a questão com que termina o seu estudo sobre a vida exemplar de Agostinho da Silva. No final desse estudo, a autora salienta:

«A reflexão actual assenta no pressuposto de que o cerne da questão da cidadania reside no *humanismo* que queremos introduzir na vida comum: só existe cidadania quando existe equidade. Em sequência, para que esta condição humanista de igualdade se verifique, será necessário que os cidadãos cultivem um princípio de virtude de tal modo que a procura do seu bem pessoal inclua a procura de um bem comum» (s.d.: 18).

Foi este exemplo de união da vontade e da equidade que o Professor Agostinho da Silva nos legou e é através dele que a nossa prática moral e cidadã pode inspirar-se. É certo que é necessário perguntar sobre qual o tipo de humanismo que queremos trazer para dentro da ideia de cidadania, mas essa resposta teremos sempre de encontrar dentro de nós próprios, através do exemplo dos outros. Penso que o humanismo que o Professor preconizava era do homem integral, o humanismo da integridade, que subentende uma visão holística da pessoa humana e do mundo, tornado humano. Se o bem pessoal não se aliar ao bem comum, se a autonomia descurar a igualdade, a emancipação permanecerá votada ao campo individual da inautenticidade e jamais será verdadeira emancipação. Pode, é certo, tratar-se de um desejo comum de sobressair, de dar nas vistas, mostrar-se como homem de bens e riquezas, mas, em boa verdade, a emancipação exige muito mais. Agostinho da Silva personificou esta lição, como poucos homens e mulheres o fizeram.

Entre a ideia e o ideal de vida do Professor Agostinho da Silva, penso que a lição maior que podemos destacar é a de que a verdadeira educação, do homem e do mundo, começa no exemplo, na boa companhia reconhecida entre o professor e o aluno, o mestre e o discípulo, já que essa relação criará laços que irão permanecer para toda a vida, presencial ou virtualmente. O exemplo educa, vivifica a nossa vida e ajuda a transformá-la, e é precisamente nessa transformação que radica o verdadeiro valor da emancipação, nunca esquecendo que o pensar é já uma forma de agir, de se comportar, ou para dizê-lo com outro verbo filosófico, de ser.

## Breves considerações finais

Não pretendemos apresentar qualquer conclusão que possa fechar o proposto neste texto. As palavras que melhor se podem configurar como o mais próximo de uma conclusão estão já, pensamos, contidas no último capítulo. No entanto, gostaríamos ainda registrar algumas considerações para testemunharmos o que julgamos ter aprendido.

A reflexão que neste trabalho tomou o nosso tempo consistiu, esperamos, numa defesa filosófica do valor da educação para a formação pessoal e social do ser humano. Estas duas vias foram assim tomadas como imprescindíveis para o verdadeiro caminho da emancipação: por um lado, a forja de um carácter humano cujo reconhecimento moral dos valores da autonomia, da igualdade e da justiça é fundamental. Não há certamente quem nos possa substituir nessa construção, nem escola, nem governo, nem mesmo comissões de ética. Essa forja consiste num trabalho do ser humano na propriedade de si mesmo, única e insubstituível. Por outro lado, essa transformação individual da liberdade para a autonomia irá ligar-nos aos outros enquanto seres humanos e acrescerá a nossa consciência social. O caminho da liberdade à autonomia terá de subentender o percurso da cidadania à emancipação, porque um homem sem consciência do seu mundo, dos seus problemas e projetos, jamais poderá, diria o próprio Agostinho da Silva, «libertar-se a si próprio».

Aprendemos, portanto, que a conquista da nossa liberdade não é uma conquista egocêntrica, centrada nos nossos interesses privados, particulares. Ou não deveria sê-lo. Por isso, defendeu Kant, é tão importante transformar a nossa liberdade em autonomia, porque esta última, através do exercício da racionalidade, é capaz de fazer comunicar a nossa individualidade à humanidade do próximo, reconhecendo nesse exercício a dignidade humana como lei moral. A minha dignidade e a dignidade do outro. Nesta leitura, a educação, entendida no sentido filosófico, tem de alinhar estas duas preocupações: a individual e a coletiva, advogando que não pode existir um cidadão virtuoso, com autêntica consciência política, sem um homem bom

que o sustenha, ou seja, sem um homem que tenha conseguido forjar ou inaugurar em si mesmo um bom carácter. Só assim, defendemo-lo com Agostinho da Silva, podemos manter-nos «sempre vigilantes em defesa dos oprimidos não porque tenham este ou aquele credo político, mas por isso mesmo, porque são oprimidos e neles se quebram as leis da humanidade e da razão» (Silva, 1945: 32-33).

Pensar, educar e agir não são, pois, separáveis em Agostinho, assim como não são Céu e Terra, como não podem estar de costa voltadas divino e humano. O que une o mundo e o céu assenta numa experiência poética – e religiosa – necessária a um projeto verdadeiramente humano.

Se Agostinho da Silva centra a sua filosofia na singularidade do ser humano em íntima relação com o divino, não é num sentido meramente personalista, psicologista ou ainda religioso. Ressalta sempre na sua filosofia, essa dimensão ética e espiritual da vida entendida como criatividade. O seu postulado fundamental é que essa criatividade deva ser colocada ao serviço da emancipação pessoal e cultural de cada um e de, assim, contribuir para a prosperidade social. Nesta dimensão ética, inserem-se os seus cadernos de divulgação cultural, as suas palestras, a fundação de centro de estudos, as publicações e as suas colaborações com universidades e associações de diversa índole. *Dar mais mundos ao mundo*, possibilitar o acesso e a partilha em conversações foram muitas das ações que Agostinho da Silva concretizou de modo a envolver o maior número de pessoas com as *ideias do seu tempo* e, assim, poder situá-las e situar-se num horizonte de futuro.

A sua preocupação central é, do nosso ponto de vista, a emancipação da integralidade da condição humana e não tão-somente a libertação do escravo em relação ao “seu” senhor. Outros jugos são visíveis na sociedade contemporânea e é necessário que não nos diluamos nela de modo a que esses jugos nos pareçam libertadoras comodidades de uma sociedade de indivíduos centrados nos seus interesses, seres massificados, resignados e absorvidos pelos partidarismos culturais e políticos.

Contra essa *liberalização* afirma Agostinho da Silva um ideal de liberdade situado, que não se separa do sacrifício, do sofrimento e do *estar à disponibilidade do outro*. É uma liberdade forjada a partir dos valores do amor, da fraternidade, da partilha e da cooperação pessoais e sociais. A filosofia neste contexto será fundamentalmente convivencial, sapiencial e, nessa medida, *prática*. A partir dela, o desenvolvimento técnico-científico é inseparável da vida moral, melhor, espiritual. O

sábio não recusou as aparências porque não renunciou a uma vida com *os seus irmãos*. Este é para nós o sentido de uma emancipação que a educação integral no sentido agostiniano poderá proporcionar.

A liberdade, nesse contexto, será feita princípio pessoal de acção e de colaboração em sociedade. Por ela cada um pode procurar o pleno acordo consigo, com o Universo e com Deus, sendo que esse Deus já não enfeita altares ou religiões.

Agostinho da Silva desafia-nos com a sua proposta educacional e filosófica a este *paradigma inteiro* de emancipação. É a partir dele que nós podemos vislumbrar e tornar visíveis outras emancipações e libertações possíveis. Será um exercício de reflexão que tem uma implicação política nos rumos atuais da sociedade, procurando novas possibilidades para o que se tende a afirmar ideologicamente como um caminho de sentido único.

## BIBLIOGRAFIA

### Obras de Agostinho da Silva

- SILVA, Agostinho, (1988/1989), *Considerações e Outros Textos*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- (1990-a), *As Aproximações*, Lisboa: Relógio D'Água.
- (1990-b), *Carta Vária*, Lisboa: Relógio D'Água.
- (1994), *Ir à Índia Sem Abandonar Portugal. Considerações e Outros Textos*, Lisboa: Assírio & Alvim.
- (1995), *A Última Conversa. Entrevista a Agostinho da Silva*, dirigida por Luís Machado, Lisboa: Editorial Notícias.
- (1997-a), *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, Lisboa: Ulmeiro.
- (1997-b), *Moisés e outras Páginas Bíblicas*, Lisboa: Ed. Ulmeiro.
- (1997-c), *Quadras Inéditas*, Lisboa: Ulmeiro.
- (1998), *Vida Conversável*, Lisboa: Assírio e Alvim.
- (1999-a), *Textos e Ensaios Filosóficos I*, Lisboa: Âncora Editora.
- (1999-b), *Textos e Ensaios Filosóficos II*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2000-a), *Textos Pedagógicos I*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2000-b), *Textos Pedagógicos II*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2001-a), *Ensaio sobre a Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira I*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2001-b), *Ensaio sobre a Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira II*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2002-a), *Estudos e Obras Literários*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2002-b), *Estudos Sobre Cultura Clássica*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2003-a), *Biografias I*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2003-b), *Biografias II*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2003-c), *Biografias III*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2003-d), *Textos Vários – Dispersos*, Lisboa: Âncora Editora.

### Estudos sobre Agostinho da Silva

- AAVV, (1999), *Tradição e Inovação, sua unidade em Agostinho da Silva, Atas de Colóquios sobre Agostinho da Silva*, Porto: Edição policopiada.
- BORGES, Paulo (Org.; 2004), *Agostinho da Silva uma Antologia*, Lisboa: Âncora Editora.
- (2006), *Tempos de ser Deus. A espiritualidade ecuménica de Agostinho da Silva*, Lisboa: Âncora Editora.
- BORGES, Paulo; NATÁRIO, Celeste; EPIFÂNIO, Renato (2009), *Nova Águia. Revista de Cultura para o séc.XXI*, Sintra: Zéfiro, N°3.

BRIOS A E MOTA, Helena Maria, «Cidadania e Educação: sonho e realidades. Agostinho da Silva, um percursor exemplar, em Portugal e no Brasil de uma efectiva educação para a cidadania», <http://agostinhodasilva.no.sapo.pt/helenabmota1.pdf> .

EPIFÂNIO, Renato (Org.; 2006), *Agostinho da Silva e o Pensamento Luso-Brasileiro*, Lisboa: Âncora Editora.

FERREIRA, Sílvia (2009), *Agostinho da Silva: passos para a construção de uma comunidade porvir*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

-- (2011), *Da ausência e do auto - negação: um programa de ensino de filosofia sem pensamento filosófico português*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FLÓRIDO, José (1997), *Um Agostinho da Silva*, Lisboa: Ulmeiro.

LOPES, Amélia (2006), *A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva*, Porto: Profedições.

MAGALHÃES, Carlos Alberto (2004), *O Pensamento Antropagógico de Agostinho da Silva*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

MANSO, Artur (2004), *Agostinho da Silva 1906-1994*, Porto: Estratégias Criativas.

MARTINS, Rui (2009), "Dez Parágrafos agostinianos de Pensamento Político em Ir à Índia sem abandonar Portugal" in *Nova Águia. Revista de Cultura para o séc. XXI*, Sintra: Zéfiro, N°3.

PINHO, Romana Vale (2006), *Religião e Metafísica no Pensar de Agostinho da Silva*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa-da-Moeda.

### **Bibliografia geral**

AAVV (1991) *Atas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, Lisboa: AEPEC.

AAVV., (2010), *Expérience et Problématisation en Education, Aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*, Porto : Edições Afrontamento

-- (1995), *Educação e Emancipação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ARAÚJO, Luís, (2000), *Sob o Signo da Ética*, Porto: Editora Granito Editores e Livreiros.

ARENDT, Hannah (2000), «A Crise na Educação» in *Quatro Textos Excêntricos*, Lisboa: Relógio d'Água.

-- (2001), *A Condição Humana*, Lisboa: Relógio D'Água.

-- (2001-a), *Hombres en tiempos de obscuridad*, Barcelona: Gedisa.

ARISTÓTELES (2000), *Tratado da Política*, Mem Martins: Europa-América.

BARBOSA, Manuel (1991), *A marginalidade: condição antropológica de um processo educativo personalizador* in *Atas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, Lisboa: AEPEC.

CARDONA, V (2007), *Educação para a Cidadania Europeia: Realidade, Desafio ou Utopia*, Estoril: Principia.

- CARVALHO, Rómulo (2008), *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1998), *Educação como Projeto Antropológico*, Porto: Afrontamento.
- – (Org.; 2000), *A Educação e os Limites Dos Direitos Humanos. Ensaio de Filosofia da Educação*, Porto: Porto Editora.
- – (2002), *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto: Afrontamento.
- – (Org.; 2004), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Porto: Afrontamento.
- COIMBRA, Leonardo (2006), *Obras Completas (1916-1918)*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa-da-Moeda, vol.III.
- CORTINA, Adela (1997), *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial.
- – (2001) “El Protagonismo de los Ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía” in CORTINA, Adela e CONILL, Jesús (eds.), *Educación en la ciudadanía*, Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- – (2005) “La ciudadanía nos liga en igualdad a todas las personas – Entrevista”, *Revista El Sur, (Participación en el Desarrollo)*, Navarra: Medicus Mundi, n.º 20.
- COUTINHO, Maria (2002), *Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jurgen Habermas. Bases de um pensamento educacional*, Lisboa: Colibri.
- DURKHEIM, Émile (2001), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto: Rés Editora.
- – (2009), *A Educação e a Sociologia*, Lisboa: Edições 70.
- FERNANDES, António (2010), *Cidadania e Direitos Humanos*, Porto: Estratégias Criativas.
- FOUCAULT, Michel (2010), *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*, Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, Paulo (1972), *A Pedagogia do Oprimido*, Porto: Afrontamento.
- – (2001), *Política e Educação*, São Paulo: Ed. Cortez Editora.
- JARDINE, Gail McNicol (2007), *Foucault e a Educação*, Mangualde: Edições Pedago.
- KANT, Immanuel (2005), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa: Edições 70.
- – (2008), *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*, Lisboa: Edições 70.
- – (2012), *Sobre a Pedagogia*, Lisboa: Edições 70.
- KUNG, Hans (1990), *Projeto para Uma Ética Mundial*, Lisboa: Instituto Piaget.
- MEDINA, João (2000), “Ideologia e Mentalidade do «Estado Novo» Salazarista” in *História do Pensamento Filosófico Português*, Lisboa: Caminho.
- MONTEIRO, Américo Enes (Org.; 2001), *Reencontro com Nietzsche*, Porto: Granito Editores.
- NIETZSCHE, Friedrich (2002), *A Genealogia da Moral*, Mem Martins: Europa-América
- – (2004), *Assim Falava Zaratustra*, Lisboa: Guimarães Editora.
- PATRÍCIO, Manuel, (1993), *Lições de Axiologia educacional*, Lisboa: Ed. Universidade Aberta.

- (2000), “A diversidade como condição de possibilidade da identidade” in AAVV, *Diversidade e Identidade. 1.ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*, Porto: Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- (2006-a), “Antropagogia” in *Dicionário de Filosofia da Educação*, Porto: Porto Editora.
- (2006-b), “Educação Cultural” in *Dicionário de Filosofia da Educação*, Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, Paula Cristina (Org.; 2008), *A Filosofia e a Cidade*, Porto: Afrontamento, vol. I.
- (Org.; 2010), *A Filosofia e a Cidade*, Porto: Afrontamento, vol. II.
- (2008) “De la spécificité philosophique de l’éducation”, *Penser l’éducation, Revue Internationale*, Université de Rouen, n.º 23, avril.
- PEREIRA, Sara (2007), *O Pensamento Pedagógico de Sampaio Bruno. Ideia de Educação para a República*, Lisboa: Imprensa Nacional Casa-da-Moeda.
- PIRES, Edmundo Balsemão (2006), *Povo, Eticidade e Razão Contributos para o Estudo da Filosofia Política de Hegel*, Lisboa: Imprensa Nacional-Casa-da-Moeda.
- PLATÃO (2001), *República*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RANCIÈRE, Jacques (2009), *A partilha do sensível*, São Paulo : EXO/Editora 34.
- (2010-a), *O Mestre Ignorante. Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual*, Ramada: Edições Pedagogo.
- (2010-b), *O Espetador Emancipado*, Lisboa: Orfeu Negro.
- (2011), “A comunidade Estética” in *Poiésis. Narrativa crítica: arte e memória*, Edição n.º17, Santa Catarina: Unisul.
- ROCHA, Filipe (1996), *Educar em Valores*, Aveiro: Estante Editora.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1990), *Emílio. Vol. I*, Mem Martins: Europa América.
- (2012), *O Contrato Social*, Maia: Círculo de Leitores.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2006), *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, Porto: Afrontamento.
- SARTRE, Jean-Paul (2012), *Existencialismo é Um Humanismo*, Petrópolis: Vozes.
- SEVERINO, António (2006), “Educação e Emancipação” in *Dicionário de Filosofia da Educação*, Porto: Porto Editora.
- VARELA, HELENA (2000), *Microfilosofia(s) Atlântica(s)* (2000), Braga: APPACDM.

### **Obras de consulta**

- AAVV (2009), *Dicionário Escolar de Filosofia*, Lisboa: Plátano Editora.
- ALMEIDA, C.; SAMPAIO, M. (1999), *Dicionário* Editora, Porto: Porto Editora.
- CALAFATE, Pedro (dir.; 2000), *História do Pensamento Filosófico Português*, Lisboa: Caminho.
- BÍBLIA SAGRADA*, Fátima: Difusora Bíblica.

CARVALHO, Adalberto Dias de (Coord.; 2006), *Dicionário de Filosofia da Educação*, Porto: Porto Editora.

CUNHA, Paulo Ferreira da; TEIXEIRA, António Braz (2000), *História do Pensamento Filosófico Português*, Lisboa: Caminho.

GOMES, Pinharanda (1987), *Dicionário de Filosofia Portuguesa*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

HOUAISS, António (2003), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Lisboa: Temas e Debates.

NÓVOA, António (dir.; 2003), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto: Edições Asa.

Nota: Durante a pesquisa, a consulta bibliográfica esteve condicionada ao número de títulos disponíveis e às nossas dificuldades de acesso os mesmos. Optámos, no que se refere às obras de Agostinho da Silva, por citar algumas edições anteriores à compilação das suas obras completas por parte das Edições Âncora. É possível, portanto, que algumas obras se encontrem repetidas na bibliografia final por tal facto. Por outro lado, o número de obras monográficas dedicadas ao estudo do pensamento de Agostinho da Silva poderia ter sido maior, todavia, gostaríamos de sublinhar as limitações temporais a que esta dissertação esteve submetida.