

A CONSTRUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO OBJECTO EDUCACIONAL: CULTURA ESCOLAR E LIBERALISMO EM PORTUGAL

The historiographical construction of the educational object: school culture and liberalism in Portugal

Justino MAGALHÃES¹
Universidade de Lisboa

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2006

Biblid. [0212-0267 (2006) 25; 131-152]

RESUMO: A historiografia de um objecto epistémico envolve: uma genealogia/contextualização; a representação teórica e substantiva; a matéria de prova. Em Portugal, após o Estado Absoluto haver estatalizado a escola, como meio educativo para a instrução pública, a tónica fundamental da Revolução Liberal foi a de instituir, nacionalizar e oficializar uma cultura escolar. Assim, compreender e explicar a natureza, a substância, o funcionamento, a representação e a apropriação da cultura escolar é apresentar a construção historiográfica do objecto educacional. Dando cumprimento a estes princípios metodológicos, o objecto principal deste estudo é o educacional como produto da relação escola-sociedade, em Portugal, por meados do século XIX. Pretende-se demonstrar que há uma correspondência entre escolarização e bases culturais da nação e que o educacional se traduz na cultura escolar.

Para além de uma introdução, o texto tem três partes versando: 1) um historial que constitui o reconhecimento de um contexto e uma ordenação dos principais factos, delimitando e permitindo compreender, sob a forma de ciclo histórico, o período abordado; 2) uma interpretação, explicação e atribuição de sentido à representação e à evolução da relação escola-sociedade; 3) uma comprovação e uma síntese da apropriação do educacional escolar, por parte da sociedade portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Liberalismo, historiografia, cultura escolar, escolarização, nacionalização, livro escolar.

ABSTRACT: The historiography of an epistemic object involves: a genealogy/contextualisation; the theoretical and substantive representation; the material proof. In

¹ Full Professor at the Faculty of Psychology and Education Sciences, Lisbon University. justino-magalhaes@fpce.ul.pt.

Portugal, after the Absolute State had turned school into a state institution as an educational means for public instruction, the crucial stimulus behind the Liberal Revolution was the institution, nationalisation and official imposition of a school culture. Therefore, understanding and explaining the nature, substance, functioning, representation and appropriation of school culture is to present the historiographical construction of the educational object. In line with these methodological principles, the main object of this study is the education as a product of the school-society relation, in Portugal, in the mid 19th century. The intention is to show that there is a match between schooling and the cultural bases of the nation and that the education translates into school culture.

As well as an introduction, the text has three sections aimed at: 1) a historical account that constitutes acknowledgement of a context and an order of the main facts, demarcating and enabling comprehension, in the form of a historical cycle, of the period focussed on; 2) an interpretation, explanation and attribution of meaning and representation and the evolution of the school-society relation; 3) proof and a summary of the appropriation of school education by Portuguese society.

KEY WORDS: Liberalism, historiography, school culture, schooling, nationalisation, textbook.

Introdução

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, não obstante o seu campo objectal, heurístico e hermenêutico ser o da educação, obedece aos mesmos princípios orientadores, metodológicos e narrativos da historiografia, pelo que não está ilibada de recair nos mesmos perigos e ressentir-se dos mesmos condicionalismos, no que se refere a ausência e/ou autenticidade de fontes, recolha, selecção, cruzamento, interpretação de informação. Uma das dificuldades maiores da operação histórica é a do estabelecimento do tempo dos objectos epistémicos, construção que resulta de um complexo racional de diferenciação, configuração, informação, comprovação, (re)inscrição. Ou seja, a diferenciação/construção de um objecto epistémico opera-se por contraponto e ruptura com um historicismo: a construção do objecto carece de documentação, interpretação, informação, mas o sentido e comprovação implicam coerência, integridade e internalidade. Os factos históricos revestem-se de sentido por contraposição a um historicismo, em cuja evolução se (re)inscrevem, infirmando ou confirmando.

A historiografia de um objecto epistémico envolve: uma genealogia/contextualização; a representação teórica, substantiva, objectal; a matéria de prova, que é também a apropriação. Toda a operação histórica envolve uma teorização, um arquivo, um desenvolvimento, sua trama e sua narrativa. É o que se pretende apresentar aqui, tendo como constructo o educacional que corresponde ao produto da relação escola-sociedade, em Portugal, por meados do século XIX. Em termos gerais, esse período caracteriza-se por uma pacificação/normalização social e cultural da Revolução Liberal através da nacionalização e construção de uma cultura escolar.

Este estudo visa apresentar um determinado período histórico, definindo-o, interpretando-o, circunscrevendo-o e integrando-o, sob a forma de ciclo histórico, no movimento mais amplo de escolarização da sociedade portuguesa. Toma-se como principal referência a instrução elementar.

Em Portugal, após o Estado Absoluto haver estatalizado a escola como meio educativo para a instrução pública, a tónica fundamental da Revolução Liberal foi a de instituir, nacionalizar e oficializar uma cultura escolar. As bases da escola passaram a ser também as bases culturais da nação. Mas a nacionalização da cultura escolar foi também o processo da sua própria construção, legitimação e ensino (didactização). No plano historiográfico, tal ciclo de (re)criação e institucionalização da escola integra, inscreve-se e, sobretudo, determina o quadro mais amplo e a natureza da relação entre escolarização e Revolução Liberal. Esta é a ideia fundamental que, de forma exploratória, se apresenta neste estudo.

A intelecção, compreensão e explicitação deste estudo operam-se com recurso a (e em articulação com) um plano diacrónico mais longo e num contexto histórico mais vasto. Apresentada sob a forma de tese, a ideia central é a seguinte: há uma correspondência entre escolarização e bases culturais da nação. A representação e a demonstração desta ideia, para além de exigirem a contextualização e um breve historial sobre as transformações históricas em curso (com as quais, por diferenciação e contraste, melhor se depura e define a mencionada ideia central), fazem ressaltar a simbiose entre a construção de uma cultura escolar e a sua nacionalização.

A argumentação do presente estudo será produzida no sentido de demonstrar aquela dupla orientação processual, no quadro da dialéctica fundante entre cultura escrita, escola e sociedade. No plano histórico, compreender e explicar a natureza, a substância, o funcionamento, a representação e a apropriação da cultura escolar é, em última instância, apresentar a construção historiográfica do objecto educacional.

A abordagem que aqui se desenvolve procura aproximar a história da educação da história social e da história cultural. Os movimentos, fenómenos e factos educativos são objectos historiográficos de natureza complexa que desafiam a uma história multifactorial, que cruze a longa, a média e a curta duração, referenciando aqueles objectos a espaços, instâncias, agentes e sujeitos históricos de durabilidade, constituição, configuração e identificação diversas. Tal operação epistémica articula e referencia um desenvolvimento histórico em sentido amplo, com base em combinatórias, conjunturas e estruturações de intensidade e tónica variáveis, representadas, medidas, documentadas e tratadas enquanto dados de informação e indicadores, através do linguístico, do atitudinal, do artefacto, do museológico. O cruzamento entre diacronias e conjunturas proporciona e sugere historicismos a que se contrapõem rupturas, transformações e mudanças-sincronias.

1. Para uma educação nacional

Começemos por apresentar um breve quadro conceptual, que permita compreender e atribuir sentido ao historial das principais transformações em curso. Consiste esse quadro numa estrutura conceptual formada por sete conceitos-chave, cuja articulação permite definir os três principais eixos de desenvolvimento da realidade e da acção educativas, abrangendo as orientações políticas, entre o século XVIII e meados do século XX, em Portugal: integrar - segmentar - unificar. É um quadro que tem como referência o desenvolvimento da educação básica e mais especificamente o processo de institucionalização da escola fundamental, mas que se torna extensivo à escolarização no seu todo: integração - segmentação - unificação; estatalização - nacionalização - governamentalização - regimentalização.

Sumariamente, à afirmação do elemento estatal com a política educativa pom-balino-mariana, sucede, após a instabilidade e a partidarização do período revolucionário liberal, uma orientação tendente a uma educação nacional, que marca as reformas Costa Cabral (1844) e da Regeneração (1852), para no terceiro quartel do século XIX se reforçar a governamentalidade da política educativa, ainda que com forte implicação das autoridades locais, supervisionadas pelas Juntas Escolares e Governos Cívicos e por uma Inspeção com estatuto próprio. Esta governamentalidade que se traduz num quadro legislativo sistemático e integrado cede lugar, pouco a pouco, a uma orientação republicana da educação, focalizando explicitamente a formação e a participação dos cidadãos. O Estado Novo retomará de forma integrada estas várias orientações, ainda que a fase de regimentalização e de refundação de um nacionalismo saudosista, conservador e autárcico corresponda mais intensamente às primeiras décadas da sua governação.

Efectivamente, com o Estado Novo, os objectivos de uma educação nacional converteram-se em objectivos de uma educação nacionalista, marcada, numa primeira fase, pela neutralização da escola republicana e por um passadismo folclórico e ruralizante, condicionado por três estruturas básicas: Deus, Pátria, Família. Fechava-se assim o longo ciclo histórico do educacional como uma cultura escolar nacionalizada, representado pela estrutura conceptual seguinte: segmentação - unificação; estatalização - nacionalização; governamentalização - regimentalização².

No século XVIII, tudo parecia (re)começar. No decurso dos três séculos do Antigo Regime, a instrução elementar (informação, código universal de comunicação, disciplina ética e moral) tinha vindo a escolarizar-se e a tornar-se básica na formação do homem e do cidadão. O poder absoluto e esclarecido das Luzes fomentou a instrução e a escolarização como benefício público e como factores de uma tecnologia do social. Por contraponto, o século XX veio a instituir as pedagogias centradas na subjectivação. Correlativamente a esta evolução, a instrução, definida e estruturada sob a forma de currículo, converteu-se em meio de conferir a cada estrato social uma função e um estatuto. Os regimes liberais, numa orientação que veio a ser seguida pelo republicanismo, intentaram uma refundação das identidades nacionais: reactualizaram a história, nacionalizaram e governamentalizaram a escola e o processo de escolarização.

Deste modo, desde o século XVIII, no quadro histórico-cultural das Luzes e nos contextos da afirmação do Estado-Nação, passando pela legitimação histórica das revoluções liberais e do republicanismo, e do reforço da autarcia nacionalista com o Estado Novo, os textos narrativos e históricos —vidas de heróis, cronologias, narrativas de natureza lendária e efabulosa— não só passaram a integrar, como tenderam a constituir-se na principal substância e argumento da cultura escolar.

² Correlativamente à evolução que toma a realidade educativa como centro e que se traduz pelos ciclos de estatalização, nacionalização, governamentalização, regimentalização, o processo histórico do educacional integra e articula-se com uma outra evolução, em que a acção educativa é o principal factor e que se representa pelos grandes ciclos de: integração, segmentação, unificação. A escolarização cumpria um processo de integração, formando cidadãos, no quadro do Estado-Nação; um processo de segmentação, habilitando, legitimando, conferindo estatutos e funções na organização corporativa da produção e circulação de bens e na administração pública e privada; um processo de unificação, universalizando e prolongando um ciclo de educação básica.

Síntese de um grande ciclo histórico que, nos domínios científicos de humanidades, ciências físicas e naturais, cultura escrita, organização política, se havia iniciado com o Renascimento, as Luzes puseram em questão os conceitos de autoridade, poder, pessoa humana, cidadania. A nação erguia-se como a principal base do estado. A Modernidade fez da cultura e da economia factores básicos de dominação e integração, mas a estrutura social e política que verdadeiramente caracteriza a Modernidade é a do Estado-Nação. Estrutura esta que, pelo seu plano organizacional, de comunicação, legitimação, mobilização, participação, encontrou na escola um meio de consolidação.

No decurso do Antigo Regime, a ideia de uma educação elementar, como base de homem e de cidadão (súbdito), ficou estruturada e tornou-se objecto de relativo consenso, tendo, com a Revolução Liberal, sido assumida como função do Estado. Ler, escrever, contar, ser conhecedor e comportar-se em conformidade com as bases da catequese e da civilidade definiram o quadro básico desta instrução/formação. No caso português, a política pombalina (1751-1777), iluminista e centralizadora, na sequência da expulsão dos Jesuítas (1759), ficara marcada pela implementação de um conjunto de medidas legislativas que se traduziram numa primeira experiência integrada da acção do poder político, em matéria de instrução, consagrando a afirmação do Estado sobre as instituições e corporações, bem como a instrução elementar como benefício público³.

Deste modo, estava dado o primeiro passo para a estatalização da instrução que se iniciou ao nível dos Estudos Menores, baixou às Primeiras Letras e se estendeu à Universidade. O Alvará de 1759, que normatiza o exercício da função de professor (função que, efectivamente, na sua vertente informativa se encontrava já bastante estruturada na pedagogia dos Jesuítas), contém instruções sobre métodos, bibliografia e organização didáctica; cria o Director-Geral dos Estudos; cria escolas gratuitas de Gramática Latina, uma em cada bairro de Lisboa e uma ou duas em cada vila, conforme à extensão. No que respeita à orientação da acção dos professores, passava a incumbir ao Director-Geral dos Estudos zelar para que as discórdias de opinião entre os professores não prejudicassem uma orientação uniforme da Mocidade.

No que respeita à instrução pública, sua implementação, valorização e agenciamento, o Liberalismo foi atravessado por três orientações políticas, diferenciadas, ainda que não contraditórias, e menos ainda opostas, quanto ao fim último — o da formação do cidadão. O Setembrismo e, no seu interior, a Reforma Passos Manuel (1836), muito embora interrompendo a implementação da Reforma Rodrigo da Fonseca Magalhães (1835), prolonga o quadro das grandes reformas políticas e administrativas do Liberalismo, promulgadas, designadamente por Mouzinho da Silveira: desamortização, reforma administrativa, reforma judicial, modernização da administração, «construção» de uma «elite» social e político-administrativa. Projectando o agenciamento político e social que marcou o clima pós-revolucionário, os

³ Interpretando a política iluminada no que se refere à instrução pública, podem sistematizar-se três pontos de vista: a) a universalização de uma instrução básica elementar, compreendendo rudimentos de leitura, escrita e cálculo, catecismo e civilidade; b) uma instrução elementar adequada a cada estrato social, bastando para as classes servis os ensinamentos ministrados pelos eclesiásticos; c) uma instrução elementar diferenciada, em conformidade com o que de cada um poderia esperar da sociedade. No caso português, a legislação pombalina vai adoptar o critério referido na alínea b).

setembristas assumiram uma meta-educação, baseada na crítica, idealização e padronização, tomando como princípio que o processo de modernização da administração pública e da administração privada, como a modernização dos sistemas de produção, passavam por um grande investimento na instrução secundária liceal, repartida pelo todo nacional⁴.

Diferentemente, a lógica subjacente à Reforma Costa Cabral (1844), foi a de integração regional, extensiva à instrução primária superior. Publicada em 1844, esta Reforma recuperava a estrutura de base da Reforma Passos Manuel, mas visava uma maior articulação entre as Primeiras Letras e os Estudos Menores, que, para além do ensino liceal, incluíam a formação técnica e agrícola. Na sua implementação, visava essencialmente uma integração por centros geográficos, cuja unidade básica de referência eram os municípios, confederados no distrito, sede do liceu, cujo reitor era também o Comissário dos Estudos. As Escolas Elementares, para um e outro sexo, seriam distribuídas e criadas por paróquia, enquanto nas sedes de concelho haveria escolas secundárias que asseguravam a Instrução Primária Superior e Cadeiras de Instrução Secundária⁵. Tais escolas secundárias, a existirem, surgiriam ou da iniciativa individual, ou do agrupamento dos mestres existentes, ou ainda, como efectivamente veio a suceder, da iniciativa municipal. Teriam um currículo ajustado às necessidades de cada localidade. Os liceus asseguravam uma formação que permitisse a preparação para a Universidade, uma cidadania activa e a formação básica dos eclesiásticos.

A cartografia da instrução pública ajustava-se deste modo à estrutura geográfica, social e económica do país. Coube ao Fontismo, enquanto marca fundamental da Regeneração, não obstante algumas das secções previstas não terem sido

⁴ As Reformas Passos Manuel, datadas de 15 e de 17 de Novembro de 1836, são frequentemente interpretadas sob uma lógica de projecto e de uma meta-história, o que confere ao tempo histórico uma relativa circularidade e submete as transformações posteriores a uma apreciação crítica negativista. Em síntese, pode no entanto assumir-se que, pela legislação então publicada, na instrução primária reafirmam-se a integração e a nacionalização, superando algumas orientações de carácter municipalista, contidas na legislação de 1835, assinada por Rodrigo da Fonseca Magalhães, enquanto na instrução secundária são criados os liceus que conciliam no plano organizacional a tradição das cadeiras e escolas régias com o modelo colegial, como tinha vindo a ser praticado no Colégio dos Nobres.

O projecto liceal intentava-se pragmático e essencialmente visava «criar» condições para que uma nova racionalidade científica e técnica fosse aplicada à sociedade. No preâmbulo da lei de 15 de Novembro de 1836, afirma-se «que a instrução secundária é de todas as partes da instrução pública aquela que mais carece de reforma, porquanto o sistema actual consta, na maior parte, de alguns ramos de erudição estéril, quase inútil para a cultura das ciências, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das artes e os progressos da civilização material do País [...] que não pode haver ilustração geral e proveitosa sem que as grandes massas de cidadãos, que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades». Seria criado um liceu em cada capital de distrito.

Esta vocação pragmática e «funcional» da educação secundária afasta o projecto liceal da pesada carga curricular humanística e científica que continuou a caracterizar o *gymnasium*. Conferindo à educação secundária uma meta-cidadania, o projecto setembrista define não apenas o modelo e os objectivos curriculares, como também os públicos a que se destina. O liceu setembrista ressentia-se da influência napoleónica e constitui um ajustamento entre as escolas secundárias profissionalizantes e o *gymnasium*. A vocação do liceu setembrista era nacional.

⁵ A Reforma Passos Manuel, criando as bases do modelo liceal na Instrução Secundária, não eliminava o princípio liberal de os mestres poderem estabelecer escolas secundárias em quadros regionais intra-distritais. «O estabelecimento das escolas de instrução secundária é livre a toda a pessoa ou corporação» (Artº 39- Lei de 17 de Novembro de 1836).

efectivamente criadas, o reconhecimento do Ensino Técnico e Agrícola, como factor de progresso e modernização do país. A lei de 1852 é verdadeiramente o primeiro documento regulador do ensino técnico industrial. Ao tornar efectiva a política de fomento do ensino técnico, comercial e agrícola, datando da década de cinquenta do século XIX, a criação de Secções de Ensino Técnico e Agrícola, o Fontismo consagra a orientação da política educativa para as questões do progresso nacional.

Estava, deste modo, vencido o ciclo político aberto com a Reforma Rodrigo Magalhães (1835), centrada na instrução elementar, e cuja orientação foi, em parte, contraditada pelo investimento do Setembrismo no Ensino Liceal (1836). A Reforma Costa Cabral (1844) visou um ajustamento entre a oferta da instrução pública e a geografia político-administrativa do país. Deve-se sobretudo a Fontes Pereira de Melo (1852) a integração do Ensino Técnico e Agrícola no triângulo da escolarização, constituído pelos diferentes tipos de ensino: instrução elementar, ensino liceal, ensino profissional.

A apresentação deste breve historial, com base nos principais marcos legislativos que delimitam o período de transição, integração e normalização das reformas educativas liberais, permite compreender o sentido instituinte da matriz e da oferta da instrução pública. Contudo, só uma análise mais pormenorizada, centrada na construção da cultura escolar, permitirá caracterizar e explicar as suas principais transformações. A construção histórica corresponde, neste período específico, a uma permanente tensão entre uma materialidade e uma funcionalidade centradas no local e no regional, e uma simbolização referenciada ao nacional. Começemos pela materialidade.

2. Território e escola

Uma geografia escolar integrada

Como se referiu, a Reforma Costa Cabral orientou-se para a integração regional, incluindo a geografia da instrução primária superior. Publicada em 1844, essa Reforma recuperava a estrutura de base da Reforma Passos Manuel e, articulando as Primeiras Letras com os Estudos Menores, visava essencialmente uma integração por centros geográficos e administrativos. A instrução elementar, para um e outro sexo, distribuía-se por uma base paroquial, enquanto nas sedes de concelho haveria escolas secundárias que asseguravam a instrução primária superior e cadeiras de instrução secundária. As escolas secundárias surgiram ou da iniciativa individual, ou do agrupamento dos mestres existentes, ou ainda, como efectivamente veio a suceder, da iniciativa municipal. Dentro dos parâmetros de um currículo nacional, teriam, neste caso, um plano de estudos ajustado às necessidades de cada região.

Inserido nesta acção política de integração regional, o processo de instalação e organização dos liceus, cuja matriz institucional, pedagógica e didáctica, havia ficado consagrada na lei de 17 de Novembro de 1836, foi progressivo e muito afectado pela Reforma Costa Cabral. Respeitando a base político-administrativa distrital e diocesana, tal processo sofreu algumas irregularidades, ainda que, a pouco e pouco, as funções, o estatuto e o modo de funcionamento do ensino liceal se tivessem vindo a definir com mais clareza. Os liceus visavam sobretudo a preparação para a universidade, pelo que deveriam compreender as cadeiras que constituíam

os Preparatórios. O liceu constituía o vértice da pirâmide da instrução no quadro distrital e diocesano, e com a implementação da Reforma Costa Cabral, o seu reitor era também o Comissário dos Estudos.

Organizando-se numa base distrital e tendo o Comissário dos Estudos e o Governador Civil como principais autoridades regionais, a estrutura da instrução pública ajustava-se à estrutura geográfica, social e económica. Criados na sequência das reformas liberais de administração, colonização e reordenação territorial, os distritos, em regra, recuperavam a estrutura diocesana e constituíam pequenos estados dentro do Estado, à frente dos quais estava um órgão plenipotenciário — o governador civil, em representação do governo central. Era uma autoridade que apresentava grandes analogias com os prelados, no quadro da hierarquia eclesiástica.

Com a crise dos seminários diocesanos, subsequente à Revolução Liberal, os liceus passaram a assegurar também a formação dos candidatos ao sacerdócio. Segundo a legislação setembrista, nos liceus distritais haveria uma classe destinada a alunos de Estudos Eclesiásticos; esses alunos, para além de frequentarem todas as disciplinas do curso liceal, frequentariam ainda as disciplinas «privativas e indispensáveis ao ministério paroquial». Por várias razões e em diversas circunstâncias, como se observa, os modelos formativos, liceal e de seminário (cidadão e sacerdote; letrado e eclesiástico), se cruzaram ao longo do século XIX. De forma sintética, são as seguintes as razões e circunstâncias: a) sobreposição matricial dos territórios diocesano e distrital; b) coincidência dos preparatórios na habilitação à Universidade; c) comunalidade dos docentes-letrados, no quadro regional e local. Entre estes «iluminados» prevaleciam os eclesiásticos. Por outro lado, não apenas houve casos de liceu-seminário (Lamego, Guimarães), como, frequentemente, os liceus adoptaram soluções pedagógicas que eram também experiências pedagógicas ensaiadas no interior do modelo de seminário. Uma dessas experiências foi a do internato liceal. Com Costa Cabral, ao liceu de Lisboa foi ainda anexada uma Secção Comercial que correspondia à Aula do Comércio pombalina.

Um território-uma educação

Retomando Lucien Febvre, poder-se-á dizer que, também na formação histórica dos sistemas educativos, à medida que se recua no tempo, o elemento geográfico é mais notório, tendendo os condicionalismos e as limitações na mobilidade humana, o isolamento cultural e a autarcia económica a prevalecerem como factores determinantes da acção política. É o que se verifica com a evolução da rede escolar, cujo crescimento, sendo incessante, foi no entanto muito irregular neste período⁶.

O processo histórico da escolarização, que desde finais do século XVII constituiu uma importante via de educação, ou mesmo a fundamental, reflecte o peso dos condicionalismos geográficos. O conhecimento da rede escolar, nos aspectos

⁶ O total de escolas públicas não deixou de crescer, ao longo de todo o período em análise. António Nóvoa estima que, em 1831/32, haveria 796 escolas primárias públicas, em Portugal Continental e que, em 1862, haveria 1582, no conjunto de Portugal, Açores e Madeira. A estas vinham juntar-se 1 118 escolas privadas. Cfr. NÓVOA, António: *Le Temps des Professeurs. Analyse sócio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)*, vol. 1, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, pp. 345-346.

da sua formação, evolução e materialidade, revela como os condicionalismos de segurança e protecção das crianças em idade escolar, a mobilidade, a comunicação e abertura ao exterior, foram determinantes na sensibilização ao significado, valor e função da cultura escolar; na implementação de estratégias alternativas à escola pública; na resistência à associação paroquial, grupal ou corporativa.

O recurso ao preceptorado, ao ensino doméstico e ao internato foram algumas das soluções a que os condicionalismos geográficos forçaram as famílias. Os factores geográficos fazem-se sentir sobretudo como condicionantes, pelo que é normalmente a partir de uma historicização regressiva que a sua intelecção se torna mais evidente. No caso da escolarização, fizeram aumentar o grau de expectativa, mas a capacidade de protesto e de reivindicação nem sempre foi correlativa à tomada de consciência da existência de obstáculos. No que se refere particularmente à escolarização das crianças, os obstáculos naturais, dificultando a ida e o regresso da escola, dentro do tempo razoável de uma jornada diária, tornaram-se em factor de legitimação da não-frequência. Com efeito, a partir da lei de 20 de Setembro de 1844, a distância de um quarto de légua (1250 metros) foi, no que respeita à deslocação diária, tomado como padrão, determinando a obrigatoriedade e não-obrigatoriedade de pais, tutores e empregadores, enviarem as crianças à escola, com idades entre 7 e 15 anos⁷.

Desde finais de Setecentos que os inquéritos gerais, como posteriormente os relatos dos inspectores, prestavam especial atenção à localização da escola, seus acessos e centralidade, indagando da existência de caminhos e das condições de segurança para as crianças, etc.⁸.

No Plano que a Real Mesa Censória fizera publicar no Alvará Régio de 3 de Agosto de 1772, um ano após haver-lhe sido cometida «toda a Administração e Direcção dos Estudos das escolas menores destes Reinos e seus Domínios», ouvidos os seus comissários por Provedoria, a ideia de centro geográfico e administrativo estava já configurada. Tal orientação foi, no entanto, consagrada na Reforma Costa Cabral, consignando que, para além de haver um liceu em cada capital de distrito, este manteria anexas a si as cadeiras de instrução secundária sedeadas nas vilas e capitais de município.

Estipulava a Reforma de 1844, no seu artigo 56º, que o Governo pudesse criar cadeiras de Gramática Latina, nas cento e vinte maiores povoações distantes das capitais de distrito. Poderia ainda criar cursos bienais de Aritmética e Geometria com aplicação à Indústria, bem como cursos de Filosofia Racional e Moral, e Princípios de Direito Natural, nas povoações mais consideráveis. O primeiro grau de ensino dividia-se em elementar e complementar. Aquele era nacional, pelo que comum a todos os cidadãos, estoutro era profissional, adequando-se às actividades produtivas de cada localidade. O legislador assumia, por consequência, de forma

⁷ Artº 32º «Os pais, tutores, e outros quaesquer indivíduos, residentes nas povoações, em que estiverem collocadas as Escolas de Instrucção Primaria, ou dentro de um quarto de legoa em circumferencia dellas, deverão mandar instruir, nas mesmas Escolas, os seus filhos, pupilos, ou outros subordinados desde os 7 annos até aos 15 de idade».

⁸ No Plano contido no Alvará Pombalino de 6.11.1772, há uma preocupação de contemplar com cadeiras as Vilas «que podem constituir uns Centros, nos quais os meninos, e Estudantes das Povoações circunvizinhas possam ir com facilidade instruir-se».

explícita, que as suas decisões tomavam em atenção a realidade histórica e que a ideia de centro visava articular os factores geográfico, económico, social. Permitindo adequar a formação de cidadãos activos, quadros administrativos e técnicos especializados às necessidades e expectativas locais, as normas legais, muito embora focalizadas no primado do quadro nacional, não deixavam de consagrar um sentido pragmático assente numa base autárquica e de consolidação e melhoria a partir do existente⁹.

Conhecem-se mal todos os efeitos destas iniciativas legislativas. A verdade porém é que o legislador estava envolvido num dilema. O acantonamento da escolarização, da formação profissional e da escolarização secundária favorecia a especialização e a autarquia, mas não se revelava favorável a uma pedagogia crítica e inovadora. Esta, a existir, assentaria, como subjaz ao teor discursivo da própria lei, na exigência de espaços adequados, colégios de professores e alunos, meios didácticos específicos e actualizados, requisitos estes que só se tornavam rentáveis se a população escolar não fosse muito reduzida, o que comprometia o seu funcionamento a nível local.

A formação profissional, por exemplo, quando era feita em sede oficial, ficava sujeita ao corporativismo, com todas as críticas que, desde finais do século XVIII, vinham sendo denunciadas, nos planos económico e político e que levaram ao rompimento do regime corporativo. Mas, por outro lado, para ser realizada em sede laboratorial e de escola, exigia mestres habilitados e parques tecnológicos, nem sempre economicamente acessíveis, ou mesmo compensatórios no plano do investimento. O mercado de trabalho, nos quadros regionais, era socialmente reduzido. As experiências mais favoráveis fizeram-se em sede de empresa (fábricas-escola e oficinas-escola), na sequência da monopolização produtiva, começada com o mercantilismo¹⁰. No âmbito do Fontismo, a Junta Distrital de Bragança, designadamente, ainda que à semelhança de outras pelo País, manteve um bolseiro a cursar

⁹ Este princípio de adequação às necessidades locais visa satisfazer em simultâneo objectivos sócio-comunitários e objectivos individuais, como defendera HERCULANO nos *Opúsculos. Instrução Pública*, Lisboa, 1841.

¹⁰ Ainda que a grande concentração empresarial tenha sido defendida quer por mercantilistas, quer por fisiocratas, a tensão em torno da formação profissional parece ter conhecido orientações distintas no período pombalino e nas décadas subsequentes. Com Pombal foi privilegiada uma orientação monopolista que favorecia a concentração empresarial. No período subsequente foi mais favorecida a integração regional, com algum sacrifício da especialização. Esta temática carece no entanto de estudos actualizados (cfr. TAVARES, Maria Manuel C. R. V.: *A Formação Técnico-profissional Moderna em Portugal no período da Monarquia*, vols. I e II, Lisboa, Universidade Nova/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1997).

Os inquéritos de feição fisiocrata organizados em finais do século XVIII eram bastante sensíveis à falta de mão-de-obra especializada e vários relatores apresentam projectos de Escola Profissionais. Assim o projecto apresentado a D. Maria I, por José Jacinto de Souza, bacharel em Filosofia, examinador e director de todas as fábricas de aguardentes da Companhia Geral do Alto Douro e correspondente da Academia Real das Ciências de Lisboa, para o território do Douro «Discurso sobre o Paiz do Douro, no qual se declara o modo de crear, e conservar um Estabelecimento em beneficio d'Agricultura, Educação da mocidade Pobre, e sustento dos mendigos do mesmo Paiz» (Manuscrito da Biblioteca Municipal do Porto). Pretendendo proteger e formar as crianças necessitadas, Jacinto de Souza formula uma proposta de formação profissional. Comentários idênticos foram formulados por José de Abreu Bacelar Chichorro para a Estremadura. Também as Casas da Roda acumularam, frequentemente, objectivos de acolhimento das crianças e de formação. Foi o caso, por exemplo, da Casa da Roda de Sabrosa.

no Instituto Agrícola de Lisboa, com o objectivo de, uma vez formado, servir o distrito a partir da sede, dando pareceres nos planos de colonização e fomento, e formando os agricultores.

Tornavam-se, por outro lado, frequentes as alternativas à escolarização da formação profissional e do fomento da leitura pública. Residindo temporariamente na Ilha de S. Miguel, Feliciano de Castilho criou um movimento associativo de agricultores (1853), com fins mutualistas e de formação, a partir de palestras regulares e da disseminação da leitura. Por meados do século, por todo o País, o movimento associativo era intenso, não com fins exclusivamente corporativos, mas integrando diferentes estratos sociais. Entre outras finalidades, o movimento associativo tinha a de criação de bibliotecas e de gabinetes de leitura. Deve-se a Henriques Nogueira um testemunho histórico neste sentido.

Novos protagonismos do progresso e da mobilização social acompanhavam a renovação das práticas de cidadania. Muito concretamente, as movimentações populares não deixaram de se fazer sentir, sob a forma de resistência, na Patuleia (1846-47) e no contexto das campanhas sanitárias de enterramento fora das igrejas.

A Regeneração reflectiu a tensão entre uma racionalidade política nacional e o respeito e fomento de pólos de desenvolvimento local e regional. A primeira destas orientações assentava no fomento de uma rede viária e ferroviária que integrasse o País, a partir da capital, e na criação de meios técnicos, órgãos e serviços que assegurassem tal administração. A segunda orientação traduzir-se-ia no respeito por uma política compatível com o fomento de pólos agrícolas e industriais especializados, tirando o maior proveito das matérias-primas e da concentração humana. A uma e outra destas orientações se contrapunha a pressão das autarquias e regionalismos para uma autarcia e uma suficiência económica e técnica.

O fomento de espaços marcadamente urbanos, tal como veio a verificar-se, trazendo condições de vida contrastantes com o mundo rural circundante, reflecte, por um lado, a fixação local de técnicos e serviços que assegurassem a nacionalização das iniciativas, incluindo a formação e circulação de quadros por outras regiões, mas, por outro lado, também um relativo acantonamento e regionalismo autárcito do desenvolvimento. Estes são os dilemas que perpassam pela orientação da política educativa.

Objecto de pequenas racionalidades, apesar das leis e quadros gerais, a rede escolar reflectia a tensão entre uma evolução em consonância com factores gerais de desenvolvimento e a contiguidade local. Ao nível de primeiras letras, a criação de escolas orientava-se ora pelos grandes eixos viários, como ressalta, designadamente do mapa escolar de Trás-os-Montes, ora por uma contiguidade geográfica, materializando uma dinâmica de integração/ruptura, mais sensível aos desenvolvimentos, empenhos e desígnios locais¹¹.

¹¹ Estas foram algumas das conclusões a que um estudo exploratório que realizei, cruzando fontes locais, regionais e nacionais permitiu chegar (v. MAGALHÃES, Justino: *A instrução pública em Trás-os-Montes nos finais do Antigo Regime: Contributos para uma projecção da Reforma Pombalina na génese do sistema educativo português*, Braga, Universidade do Minho, 1989).

De igual modo, para o século XIX, a articulação entre indicadores de alfabetização e indicadores de escolarização permite comprovar que, na criação de escolas, o princípio da contiguidade era o mais frequente.

É certo, por outro lado, que o fomento dos meios e vias de comunicação e do capitalismo financeiro favoreceu o acantonamento e a demarcação de pólos industriais especializados, conferindo à regionalização uma leitura não acentuadamente autárcita. Tal demarcação viria a acentuar-se com a criação definitiva de Secções de Ensino Industrial. A Regeneração ficara ligada à criação dos Institutos Industriais de Lisboa e Porto (Decreto de 30 de Dezembro de 1852, com assinatura de Fontes Pereira de Melo) e à criação de Escolas Agrícolas em Lisboa, Viseu e Évora (16 de Dezembro de 1852). Nestas escolas seria ministrado o segundo grau do ensino, sendo o primeiro grau obtido pela frequência de «quintas de ensino». O terceiro grau passava a ser ministrado no Instituto Agrícola de Lisboa. No entanto, tirando partido do quadro legal cabralino, os municípios, com apoio das Juntas e Governos Cívicos, fomentavam a abertura de cadeiras e cursos técnicos aplicados à produção, ao comércio e à escrituração, satisfazendo as conveniências locais e contrariando a criação de grandes secções agrícolas e técnicas, estrategicamente repartidas no mapa nacional, inspiradas pelo Fontismo.

Também os liceus, não obstante a sua referência de base ser, em regra, o distrito, se ressentiam das tensões entre os interesses locais, em boa parte municipais, e uma racionalidade assente no quadro nacional. Com efeito, junto de alguns liceus, chegaram a funcionar cursos técnicos, cursos de línguas vivas, de desenho e outros.

Ainda que o período de mais intensa afirmação do município, no domínio da instrução pública, se prolongue e reforce até às últimas décadas do século XIX, no período histórico em análise, o municipalismo constitui uma orientação fundamental. Ao município político-administrativo-financeiro, progressivamente, viera juntar-se, a partir da Idade Moderna, o município social. Directa ou indirectamente, os municípios criaram estruturas de protecção aos órfãos e de saúde pública, designadamente através das misericórdias. Regimentaram ainda normativos e práticas de protecção e controlo dos mendigos. E, já no decurso do século XIX, passaram a dispor de serviços de apoio e protecção das crianças órfãos e das crianças abandonadas, através de Casa da Roda, Asilos e Orfanatos. Os municípios criaram partidos médicos; licenciaram boticas; examinaram boticários, sangradores, parteiras. Por fim, licenciaram e acolheram mestres e mestras de Primeiras Letras e de Gramática Latina, numa progressiva integração e articulação entre o social e o pedagógico.

3. A cultura escolar como epistemologia

Uma cultura escolar nacional

Feita uma abordagem à materialidade da instituição escolar, torna-se possível, no quadro conceptual da história cultural, desenvolver uma aproximação à representação da cultura e da acção escolar, sob uma acepção tripla: simbolização, mediação/agenciamento, discurso. Trata-se de averiguar como foram ditas e simbolizadas a cultura e a acção escolares; quem assumiu verdadeiramente a sua valorização, agenciamento e protagonismo; que suportes materiais, meios didácticos e discursivos foram implementados.

Retomando as principais orientações do período anterior, a construção histórica de uma educação nacional veio, na sequência da Revolução Liberal, a traduzir-se

na refundação das tradições e valores pátrios, no que tal processo envolvia de regresso às origens, e na valorização do historicismo e da gesta da Fundação e da Expansão do Estado e da Nação portuguesas, associados ao reforço da Língua Materna. Depois de, com as Luzes, o elemento histórico se haver convertido em factor de racionalidade, o Romantismo construiu e divulgou a história nacional, no que esta operação epistémica e sócio-cultural tem de *logia* e de *grafia*, fazendo-a corresponder a uma portugalidade.

Alexandre Herculano, recuperando memórias, tombos e arquivos, fundou as bases historiográficas do Portugal Medieval. Entre outras obras, publicou, em 1842, *Cartas sobre a História de Portugal* e, em 1847, o I Volume da *História de Portugal*. Também Almeida Garrett e António Feliciano de Castilho chamavam a si idêntica preocupação, divulgando, sob a forma de acção pedagógica e discurso didáctico, os feitos pátrios, a gesta e a tradição portuguesas.

Para além dos conteúdos e da forma, à medida que se uniformizava a escolarização das Primeiras Letras, o centro do complexo cultural, fundante da nacionalização educacional, ficava constituído pela corografia pátria associada a uma cartografia, pitoresca, prosódica e folclórica do país, frequentemente apresentadas sob a forma de crónicas, genealogias e lendas, hagiografias e efemérides. E tudo isto dito, escrito e lido, num português vernáculo e numa pragmática linguística, inspirada nos clássicos de seiscentos e actualizada pelas penas de vultos como Almeida Garrett, Castilho, Herculano.

Dentro dos condicionalismos pedagógicos e didácticos, a cultura escolar, através da enumeração e da informação útil de objectos e funções, incluía também a «lição de coisas». Estava assim organizada a enciclopédia instrucional, na sua base simbólica e substantiva, tolerando diferentes soluções didácticas. A partir do Ultimato (1890), a esta cultura escolar básica foi gradualmente acrescentado o elemento exótico, tropical e ultramarino¹².

A ideia de uma educação nacional não se confinou, com efeito, à legitimação do elemento estatal¹³. Se uma crescente universalização das culturas científica e técnica, e uma crescente uniformização dos padrões de desenvolvimento histórico (ligados ao factor urbano, à industrialização e à crescente circulação de pessoas e

¹² A sensibilidade à importância do ensino da Língua Materna foi crescendo, no contexto da política pombalina, que após as Primeiras Letras fazia o estudante aprender em simultâneo as gramáticas latina e portuguesa, até ao desenvolvimento de uma corrente de gramatólogos que defendiam uma aprendizagem do latim a partir da língua materna. Entre estes encontrava-se Jerónimo Soares Barbosa, que, para além de Visitador das Escolas de Coimbra, fora autor de materiais escolares. Ao nível do Estudos Menores e Preparatórios, a relação pedagógica das duas línguas mantém-se todavia indefinida até finais do século XIX.

¹³ Almeida Garrett, como se referiu, foi um dos principais mentores da ideia de educação nacional. Ainda no exílio, sentenciou: «Eu tenho que nenhuma educação pode ser boa se não for eminentemente nacional [...] As viagens fazem parte da boa e nobre educação, mas só no fim e complemento dela: os rudimentos, as bases hão-de ser nacionais» (in FERREIRA, Alberto: *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*, vol. 1, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1973, pp. 115-116). A ideia de uma educação de base nacional fora também analisada em Solano Constâncio, que propunha uma revisão metodológica da educação escolar, incluindo a universitária, tendo críticas, quer à situação em Portugal, quer à situação exterior.

Uma análise aos manuais escolares produzidos já na segunda metade do século XIX permite concluir que os factos heróicos, a gesta pátria, biografados e fabulados, constituíam uma das bases fundamentais dos textos colectados. Eram também os textos mais trabalhados pelos professores e mestres, designadamente na sequência do Ultimato de 1890.

bens) comprometiam as identidades nacionais, também a estatalização crescente, absorvendo áreas-chave do destino sócio-profissional dos indivíduos-cidadãos e das comunidades, poderia ameaçar as nações enquanto construções geográficas, sociais, ideológicas. Tornava-se necessário formar a nação e reificar uma cidadania como base do «contrato social» entre a nação e o estado.

O imperialismo napoleónico tinha feito revitalizar o significado histórico e o sentido evolutivo e autonómico da nação, pelo que a dialéctica entre estado e nação se apresentava, à luz da conceptualização do estado liberal, como a mais ajustada. A Nação representava a soberania dos povos contra o poder do Estado; constituía a salvaguarda dos direitos do homem e do cidadão, protegidos e sedimentados pela tradição histórica. O Estado, por seu turno, representava a estabilidade social, a independência e a mobilização para o progresso. Em tal quadro, a dinâmica de nacionalização operou-se, por consequência, através de três factores: 1) espírito e tradição comuns; b) sentido de corpo nacional; c) sentido de compromisso/mobilização.

Esta factorização não é, contudo, natural ao homem, nem ao cidadão. Carece de (in)formação, disciplina e responsabilização. Através da instrução, a educação é o meio por excelência para tal finalidade e a escolarização é a estratégia mais económica e eficaz. Uma das marcas históricas das Luzes foi a de haver sido tomado como pressuposto que nem o conceito de homem, nem o conceito de cidadão (logo, nem o humano, nem o cívico) são naturais (inatos) ao homem. Diferentemente, são (in)formações, são educação¹⁴.

Fazer recurso do conceito de nacionalização educacional para caracterizar esta fase do desenvolvimento histórico envolve, entre outros aspectos: a) reconhecer a importância das dimensões ideológicas e do fomento de estratégias e formas de participação como reforço do sentido de pertença e de envolvimento cívicos; b) interpretar a prossecução da estatalização da instrução, na sua dupla orientação: a de que a resolução das questões materiais envolve uma abertura e uma negociação aos sectores associativo, particular, doméstico, ao poder local (municipal, paróquial) e, por fim, à benemerência social; a de que para assegurar uma determinada uniformidade, no todo nacional e a eficácia da acção, se tornavam necessários princípios orientadores normalizados, uma governamentalização, a criação de uma instância de controlo agindo de forma integrada, a nível central, para o que foi criado um sistema de inspecção¹⁵; c) normalizar conteúdos e métodos, cuja principal intervenção foi a do fomento e da produção de manuais e livros portadores de uma cultura e de uma *praxis* escolar. Era esperado que fossem livros adequados à integração pela (in)formação e pela cidadania, das tradições e dos modos de ser lusitanos,

¹⁴ O modelo escolar só gradualmente se flexibilizou, ajustando-se aos públicos adultos.

¹⁵ No caso português, em que a estatalização evoluiu pela participação do estado na materialidade escolar e simultaneamente na obrigatoriedade escolar, tem deixado a historiografia mergulhada num «diálogo de surdos», sobretudo, tendo em atenção que há uma marca de longa duração de analfabetismo literal. Em confronto estão sistematicamente dois pontos de vista: a oferta da rede escolar foi sempre deficitária, por que o estado não atribuiu à causa da instrução popular a importância devida; ainda que a rede fosse deficitária, as taxas de incumprimento de escolaridade e algum subaproveitamento da oferta escolar, resultam do facto de as populações não estarem mentalizadas para perceberem a importância da instrução como factor de desenvolvimento. A questão é complexa e não pode continuar a ser reduzida a esta simplificação.

ainda, que designadamente Solano Constâncio e Almeida Garrett distinguissem matérias e métodos, na condição de que, em seu entender, tal nacionalização, muito embora aceitável quanto à substância, não poderia traduzir-se, quanto aos métodos, num retrocesso na ciência e na técnica.

No pressuposto de que a informação científica e técnica, como a cidadania não se limitam à cultura escolar, os liberais fomentaram a criação de bibliotecas públicas, a difusão do teatro historiográfico e de costumes, a frequência de aulas abertas, conferências, palestras. Na base destas iniciativas estava uma visão integrada e institucionalizada da educação como fomento da cidadania e da regeneração do quotidiano. A educação nacional não deveria fechar-se ao progresso, nem favorecer um nacionalismo estreito. Tornava-se necessário um olhar ao exterior, metodológico e criticamente informado¹⁶.

A uma educação nacional fundamental, constituída pela instrução elementar universal e compulsiva, assente na tradição e que acentuava os factores de uniformização, seria esperado que se ajustasse uma formação especializada, segmentada e diferenciadora, constituída pela instrução primária superior e orientada para o progresso e para a modernização portuguesas. Na verdade, como não houvesse consenso, a política estatal para a educação oscilou entre conceder prioridade a uma universalização da instrução elementar, ou desenvolver formações segmentadas e diferenciadas, ajustadas às necessidades regionais, aos níveis da instrução primária superior, do ensino secundário liceal, e/ou do ensino técnico.

A universalização da instrução elementar, como condição de cidadania básica, viabilizando o funcionamento das estruturas administrativas e judiciais de regime liberal, levou designadamente Alexandre Herculano a, em seu entender sob primado de justiça, defender a existência, igualmente gratuita, de uma instrução primária superior profissionalizante e ajustada às circunstâncias regionais¹⁷. Se a instrução elementar era benefício social, a instrução primária superior seria, deste modo, um benefício individual. Para final do século XIX, a instrução primária superior ajustou-se à formação agrícola, à formação de escrivão/ secretariado, à formação de Mestres de Primeiras Letras¹⁸.

É com o objectivo de uma educação nacional, centrada na cultura, na história e na gesta heróica portuguesas que a estatalização da escola e da escolarização encontra um sentido e uma base substantiva. Na sequência da Revolução Liberal, a escolarização prossegue rumos definidos — a cultura escolar valoriza o nacional face ao regional e ao local; reforça o público face ao privado; apresenta e cultiva o urbano como superação e como meta para o mundo rural. O virtuosismo do passado sugere o rumo do futuro. Estruturam-se inquéritos normatizadores que serão aplicados pelos inspectores em representação dos Comissários dos Estudos. Fomenta-se a criação de manuais inovadores que permitam

¹⁶ Com base em dados estatísticos, a partir da Regeneração, a legislação sobre Instrução Pública incluía, regularmente, informação e comparação com outros países.

¹⁷ HERCULANO, Alexandre: *Opúsculos. Instrução Pública*, Lisboa, 1841.

¹⁸ A *Mestra ignorante* de inspiração rousseauiana, como Regente dos Postos Escolares das primeiras décadas do Estado Novo, destinados à alfabetização das crianças, formavam-se ao nível da Instrução Primária, assim inseridas no quadro regional e nas culturas de base das crianças e das famílias.

concursos e selecções válidas¹⁹. O governo comprometia-se a divulgar e fazer distribuir aqueles que fossem seleccionados²⁰.

Os manuais no centro da cultura escolar

A cultura escrita havia-se tornado fundamento, suporte, mas também razão, pretexto e ordenação da cultura e da acção escolares. Nesse sentido, o fomento da produção e circulação de materiais impressos para base pedagógica e didáctica das escolas e para reforço da leitura, incluindo a criação de bibliotecas, passara a ser uma preocupação constante. Em tal preocupação está incluído um princípio de diversidade e complementaridade de materiais impressos, que permitissem aos professores seleccionarem e recomendarem leituras de ampliação do conhecimento²¹.

Na sequência da Reforma Costa Cabral, o Conselho Superior de Instrução ficou incumbido de «Promover a composição e introdução de livros e obras elementares, e compendios de instrução; approvando os que forem accommodados aos usos das Escolas, e propondo a sua impressão e publicação, nos casos previstos pelo Ar^o 167^o do decreto [de 20 de Setembro de 1844], e mais Legislação análoga»²². Cumprindo essas normativas, o Conselho Superior de Instrução Pública desenhado um concurso para a criação e a aprovação de manuais escolares.

Desse processo resta um pequeno fundo documental no Arquivo da Torre do Tombo, ainda que disperso e fragmentado. Pode fazer-se menção de cerca de uma dezena de autores, tendo alguns deles submetido mais que uma obra a concurso, para o mesmo ou para diferente grau de ensino. Ressalta, neste último caso, Júlio Caldas Aulete, que veio a ser co-autor com Elias Garcia de um *Manual Enciclopédico* e que submeteu à apreciação do Conselho Superior de Instrução Pública um conjunto gradativo de manuais, que designou de Biblioteca Escolar. De idêntico modo, a mencionada documentação contém pareceres e referência aos critérios e ao processo de selecção e aprovação. Há documentos sobre a instrução dos processos, correspondências, alegações, etc.²³.

¹⁹ A lei de 7 de Setembro de 1835 (Reforma Rodrigo Magalhães) consignava o seguinte no Título IV, Art^o 8^o: «Para todo o empregado do Magistério Primário que houver composto um compêndio ou livro aprovado nas disciplinas que forem objecto da Instrução Primária, inventar algum método novo ou aperfeiçoar os antigos haverá uma gratificação extraordinária que segundo o seu merecimento lhe for arbitrada pelo Conselho de Instrução Pública».

²⁰ O mesmo sentido de melhoria e normalização foi consagrado pela Reforma Costa Cabral (1844), no Cap. I, Art^o 3^o: «Serão atribuídos prémios até ao valor de 200\$000 réis, àqueles que apresentarem novos compêndios adaptados ao ensino das diferentes disciplinas do ensino primário. [...] § 2^o «Os compêndios (mesmo os premiados) são propriedade dos autores mas para serem editados para as escolas estarão sujeitos aos preços e às condições de impressão que o Governo designar».

²¹ A Reforma Costa Cabral consagrava nas disposições gerais, Título X, Art^o 167^o: «Os compêndios das disciplinas do ensino público serão propostos pelos Professores e aprovados pelos Conselhos das respectivas Escolas; § único. O Governo poderá mandar imprimir por conta do Estado, os compêndios que forem aprovados para o ensino público de acordo com o art^o 3^o relativo à instrução primária». Art^o 169^o «Poderá igualmente o Governo mandar imprimir os Jornais necessários para a promoção do progresso e aperfeiçoamento do ensino, o das letras e o das ciências e de todos os conhecimentos úteis às artes e a quaisquer géneros de indústria. A impressão destes periódicos será feita nas Imprensas Nacionais de Lisboa e Coimbra, havida a conveniente colecção de periódicos mais acreditados».

²² Regulamento do Conselho Superior de Instrução Pública, Decreto de 10 de Novembro de 1845 [*Diário do Governo* n^o 274 de 20 de Novembro de 1845].

²³ Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Fundo do Ministério do Reino, Secretarias do Estado.

O manual escolar tornava-se central à relação pedagógica. Eram manuais com sentido de inovação, atentos, como os seus autores faziam tenção de relevar e como a análise histórica comprova, ao que, entre os franceses, ingleses, alemães, se passava, nomeadamente no ensino das Línguas Vivas. Dessa análise comparativa e do sentido de inovação dão, com efeito, manifesta nota os autores, no prefácio e na introdução dos respectivos manuais.

Mas não apenas o manual escolar, também o livro, enquanto principal ordenador do conhecimento e da leitura se tornava central à formação letrada do cidadão, pelo que foi submetido à apreciação do Conselho Superior de Instrução um conjunto de pequenos livros para leitura, dentro e fora do espaço escolar.

Tal movimento autoral e editorial dava resposta ao quadro normativo em vigor, muito particularmente ao Decreto de 30 de Dezembro de 1850, que regulamentava a administração moral, literária e disciplinar das escolas de instrução primária, consignando, concretamente no Artº 29º, que

Depois dos primeiros elementos o Professor exercitará os meninos na leitura de outros quaesquer livros; preferindo aquelles que pela sua singelesa, acomodada á capacidade das primeiras idades, forem próprios para inspirar aos discípulos os sentimentos de religião, e o gérmem das virtudes moraes e sociaes - para satisfazer-lhes a curiosidade acerca dos objectos apresentados á sua contemplação, - e para os enca-minhar ás occupações a que se destinarem.

Da enciclopédia à episteme

Tomando o livro como referência pedagógica e cultural fundamental, podem-se observar duas estratégias distintas: enquanto Aquiles Monteverde insiste num *Manual Enciclopédico*, como centro, orientando as restantes publicações para introdução e prolongamento deste, Júlio Caldas Aulete faz aprovar uma colecção de livros que designa de «Biblioteca das Escolas Primárias», muito ao corrente da inovação editorial. São duas lógicas, de que resulta sincreticamente uma mesma conclusão: a valorização do livro e da leitura como principais meios de (in)formação e por consequência de escolarização. No entanto, a análise destas duas lógicas permite interpretá-las como bem distintas, quanto ao significado da relação entre cultura escolar e cultura escrita, e quanto às implicações da ordem do livro no conhecimento e na formação do leitor.

Com efeito, trata-se de distinguir entre enciclopédia e episteme. Se, no primeiro caso se estabelece um conjunto de informações e saberes, circulares ao sujeito, constituídos por uma utensilagem conceptual e cognoscente que lhe permitam um campo de horizonte, uma intelecção e uma compreensão da realidade e de outros textos que falam dessa mesma realidade, no segundo caso, disciplina-se e orienta-se o entendimento, a interpretação e a construção de sentido para a leitura. E esta é porventura a principal transformação histórica deste período: a da legitimação da cultura escolar como epistemologia.

António Feliciano de Castilho foi quem, melhor que qualquer outro, compreendeu e protagonizou esta transformação, criando uma pedagogia (um método), para, em poucas lições, ensinar a ler e escrever a língua portuguesa. Inspirando-se, como publicamente reconheceu, no método de Lemare (que, para o ensino da língua francesa, associava figura e letra), Castilho editou, em 1850, a primeira versão

do seu método que designou de *Leitura repentina. Methodo para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos*. É uma publicação que adopta o modelo das cartilhas, organizada por lições, progressivamente ordenadas em si, em conformidade com o grau de complexificação dos assuntos e da intelecção dos mesmos por parte dos aprendizes, num princípio de economia da acção e dos processos didácticos. Aliás, o título visa justamente fazer jus a tal economia, o que, ao tempo, não deixou de suscitar polémica, por parte dos mestres de Primeiras Letras.

Três anos depois, Castilho publicava uma segunda edição *Metodo Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração e do escrever*, profusamente ilustrada, ampliada na listagem de vocábulos e nos temas da escrita e da numeração e iniciando todos os assuntos pela leitura. Era uma edição que continha o número de vinhetas necessárias à realização de cada lição e que, ampliando alguns temas, cedia, por consequência, a uma orientação mais próxima do manual enciclopédico. Estava definitivamente fixada a matéria escolar.

Mas é fundamentalmente da segunda para a terceira edição, curiosamente, aliás, publicadas no mesmo ano (1853), que se operou a transformação, em nosso ver, determinante. Na introdução, Castilho retomou a argumentação em favor da tese da inovação, assinalando, de forma contundente, as limitações do Método de Lemare e afirmando peremptoriamente que ele próprio havia criado o Método Português.

De facto, a 3ª edição saiu a público com o título *Método Portuguez Castilho para o ensino de ler e escrever. Obra acomodada tanto ao uso das escolas, como ao das famílias*. De que se tratava afinal? Em primeiro lugar, estava configurada e ordenada a matéria a ensinar. Em segundo lugar, uma vez criados e testados os instrumentos e os meios didácticos necessários ao ensino, o livro escolar deixava de ser portador das vinhetas e objecto de trabalho e exercício em si mesmo, para se tornar um organizador da acção pedagógica e didáctica, destinado sobretudo aos mestres e a quem deles fizesse a função. Caberia aos mestres providenciar a preparação dos materiais de exercitação e aplicação que viriam a ser usados pelos alunos. Entre o livro, o mestre e o aluno estabelecia-se a partir de agora uma relação de diferenciação e complementaridade, cabendo a cada um estatutos e funções distintas: o livro informa e ordena; o mestre anima e organiza; o aluno executa, cumprindo o ofício de escolar. Em terceiro lugar e fundamentalmente, o método agora proposto, dizia integralmente respeito à língua e à cultura portuguesas:

O Método Portuguez é essencial e eminentemente analytic. Como se lê o que se escreve, e se escreve o que se fala, devendo ser, e foi, o nosso primeiro trabalho neste ensino estudar a palavra falada em si mesma, o antes da escrita [...] falamos palavras; escrevemos palavras; lemos palavras²⁴.

Na 4ª edição, oferecida ao Império do Brasil e ao futuro Ministro de Instrução Pública em Portugal, Castilho reafirma «o methodo-portuguez tomou como primeira base sua, as seguintes verdades: —Que os alumnos, que elle tem de doutrinaren, entram para a escola de ler e escrever só iniciados, e mal, na língua pátria»²⁵.

²⁴ CASTILHO, António Feliciano de: *Método Portuguez Castilho para o ensino de ler e escrever* [...]. 3ª edição, Lisboa, Imprensa de Lucas Evangelista, MDCCCLIII, pp. X e 6.

²⁵ *Idem*, 4ª edição, pp. 6-7.

Língua pátria, ensinada em si mesma, como linguagem, mas também como tradição, identidade e epistemologia, eis, em extremo, como se consolidou a nacionalização da cultura escolar. O manual enciclopédico, de que o melhor exemplar era o de Aquiles Monteverde²⁶, apresentava, entre as várias entradas (capítulos) um sobre a Gramática da Língua Portuguesa. Mas o Método de Castilho constitui em si mesmo e na sua realização pedagógico-didáctica um ensino progressivamente integrado da Língua Portuguesa: a língua portuguesa não era mais uma versão linguística de um conhecimento comum a outras línguas; também não era apenas uma matéria escolar gramaticalizada em si mesma. Ela passava a ser simultaneamente a língua e a meta-linguagem em que os aprendizes, crianças e adultos, se exprimiam face ao mundo e aos seus sentimentos. Através dela simbolizavam e comunicavam entre si e com o mestre; organizavam o seu pensamento; davam lugar à sua fruição e criatividade linguísticas.

A língua portuguesa era o pretexto, mas também a súpula e a razão da instrução primária elementar. Com efeito, se nas primeiras edições, Castilho retomava a estrutura das Cartilhas, em que as matérias vinham distribuídas por lições, frequentemente organizadas do simples para o complexo, na sequência das várias edições, para além de continuar a respeitar aqueles critérios mínimos, reforçou os princípios da sua pedagogia. Assim, a noção de simples e de complexo não subjaz aos conteúdos, mas ao domínio e à relação que o aprendiz estabelece com eles, e à organização epistémica do acesso ao conhecimento. Neste sentido, a familiarização do aprendiz com a língua materna é proporcional ao uso, pelo que devem ser utilizadas palavras comuns, começando sempre por falar delas, lê-las auricularmente e só posteriormente analisá-las, começando pelos sons, passando aos símbolos, à análise e recreação²⁷.

Castilho desenvolveu e converteu em método pedagógico, uma pragmática da Língua inteiramente centrada no seu uso, apresentando inclusive inventários de vocábulos. Trata-se, por consequência, de um processo histórico, vincadamente pedagógico, em que à língua e à cultura portuguesas se veio por fim adequar um método, consolidando uma cultura escolar e conferindo-lhe o estatuto de epistemologia.

4. Da relação escola-sociedade

O educacional escolar

Os inquéritos da inspecção, de 1863, tomados como prova da apropriação social da cultura escolar e do funcionamento da escola, evidenciam que a relação escola-sociedade estava marcada por algumas contradições. Contradições que, frequentemente, ressaltam também da distanciação entre as expectativas dos inspectores e a

²⁶ O *Manual Enciclopédico para uso das escolas de instrução primária* de Aquiles Monteverde foi profusamente editado, em Portugal e Brasil, no decurso da segunda metade do século XIX.

Reagindo contra tal difusão, Elias Garcia, em co-autoria com Caldas Aulete, publicaram também um manual enciclopédico, que, muito embora, mais rigoroso, em capítulos, como o da História de Portugal, teve um destino editorial bem mais comedido.

²⁷ Recorde-se que os silabários recorriam frequentemente a compósitos, sem sentido semântico, para comporem o jogo da silabação.

realidade, ainda que, a generalidade dos mesmos deixe vir ao de cima um grande consenso na interpretação das vontades e também das limitações das partes, fazendo sugestões com sentido instituinte²⁸. Se as famílias precisavam do trabalho dos filhos, necessário se tornava, ajustar os horários; se os mestres tinham formação insuficiente ou acumulavam funções, não deixava de impor-se, apesar de tudo, o princípio de não deixar as crianças sem lições; se a iniciativa privada avançava era preciso enquadrá-la, mas não persegui-la ou denunciá-la, radicalizando de forma assimétrica as irregularidades com que funcionava.

À firmeza e à clareza da legislação resiste, por consequência, uma materialidade, cujos condicionalismos tendem a comprometer a consecução dos resultados esperados. Dessa discrepância e da debilidade das informações dão nota os *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública*²⁹. Fazer a história do sistema escolar, nesse período é uma verdadeira arqueologia.

A nacionalização da instrução pública, assentando numa base cultural essencialmente portuguesa e atingindo o todo nacional, com preocupação de uniformidade e de normatização, corresponde a um período histórico em que as responsabilidades de assegurar a instrução pública passaram a ser repartidas entre os poderes central e local, como se referiu. A procura da instrução intensificou-se, mas não caminhou para uma universalização, nem tal foi definido como objectivo. As localidades onde, por iniciativa dos municípios, dos particulares, ou ainda dos próprios mestres, se fundaram e mantiveram escolas durante este período foram basicamente os seguintes: os centros demográfica e economicamente desenvolvidos, que apresentavam uma economia diversificada e onde o elemento mercantil se associou ao agrícola e ao artesanal; as localidades situadas na passagem dos grandes itinerários terrestres; os centros em que o elemento urbano se revestiu de algum impacto no desenvolvimento local.

No período em estudo, a evolução conjuntural permite compreender algumas mudanças no funcionamento escolar. Com efeito, há escolas que, servindo mais que uma localidade, foram transferidas de local, fixando-se na aldeia que assegurasse uma maior regularidade na frequência escolar. Analisando a instabilidade da rede e dos resultados escolares à luz da história local, pode afirmar-se que se trata de um período em que há princípios gerais que vinham sendo aceites, mas que havia também resistências e que a realidade se manteve aquém das expectativas criadas pela legislação e pela nacionalização da cultura escolar.

Vinculação escola-sociedade

É tempo de concluir. Vou fazê-lo, de forma muito abreviada, mostrando que neste período a relação escola-sociedade apresenta características próprias e que o

²⁸ Sondagens sumárias que fiz em alguns arquivos brasileiros revelam que os inspectores brasileiros, pela mesma época, teciam idênticas considerações, o que sugere uma de duas hipóteses: a) a comunalidade do olhar crítico dos inspectores deve-se a terem uma formação muito idêntica, uma vez que de um e outro lado do Atlântico há uma grande prevalência de eclesiásticos; b) o momento histórico da formação dos sistemas educativos desafia ao mesmo tipo de respostas e engendra um mesmo tipo de contingências e de relações.

²⁹ Cfr. GOMES, Joaquim Ferreira: *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Coimbra, INIC - Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, 1895.

educacional, tomado como meta e principal objecto epistémico da história da educação, assumiu uma centralidade e uma conotação específicas. O ciclo histórico em análise corresponde à afirmação de uma cultura escolar de base nacional e nele se define a matriz da escolarização. Corresponde também ao reconhecimento social da cultura escolar.

A documentação escrita passou a distinguir com maior propriedade escola e mestre. Os mestres são errantes, vão e voltam, mas a escola, entendendo-se sobretudo por escola a de Primeiras Letras, é paroquial e fica. Sendo certo que os mestres continuaram a assegurar a generalidade dos materiais e que havia mestres e preceptores a exercerem, nos quadros doméstico e particular, a escola tornou-se no entanto uma presença no quadro de referências e vivências locais, ainda que não constituindo um edifício com arquitectura própria.

As crianças passaram a ser recensadas, constituindo-se uma comissão promotora da instrução. Pais, encarregados de educação, autoridades e agentes locais deixaram definitivamente de poder ignorar a existência das crianças, seu local e seu tempo de educação/escolarização. A instrução elementar tornara-se condição de cidadania, necessária para acesso e exercício de funções profissionais e políticas. De idêntico modo a conclusão do curso liceal passou a ser condição necessária para o exercício de certas funções de Estado.

A identidade entre escola e paróquia reforçou-se, pelo que as forças vivas locais passaram a lutar por uma escola, como factor de identidade, rivalizando com as freguesias circundantes. Entre as juntas de freguesia e as autoridades concelhias nem sempre os interesses foram comuns, havendo momentos de grande tensão. Como se referiu, o município constituiu-se como uma instância política, geográfica, sociológica, económica e financeira, com estatuto deliberativo, com capacidade para definir um rumo e um horizonte para a educação e instrução elementar e de adultos. Assim pois, a escola e a escolarização não deixaram de funcionar como instâncias de integração: a) a legislação nacional e a associação entre a ideia de escola e igreja paroquial reforçavam a integração paroquial; b) a escola central e a escola primária superior reforçavam a integração municipal; c) o liceu reforçava a integração distrital.

A instrução primária superior e o ensino técnico e agrícola, sendo currículos reduzidos e adaptados, com função profissional, não foram entendidos como educação secundária, que, no período em análise, se resumiu, essencialmente ao curso liceal. A escola e a escolarização passaram a dispor de estruturas e órgãos próprios, nos quadros local, regional e nacional. Por analogia com as dioceses e com os governos civis, os reitores dos liceus distritais desempenham, no quadro da legislação cabralina e fontista, a função de comissários dos estudos, superintendendo sobre todos os assuntos referentes à instrução, com excepção da parte financeira. Os mestres funcionalizavam-se, enquanto, por outro lado, se criavam órgãos de inspecção e de decisão, designadamente através dos comissários dos estudos. Da análise dos resultados da inspecção de 1863, ressalta o comentário de alguns inspectores que centraram a sua atenção sobre o comportamento moral dos mestres e sobre a falta de preparação dos mesmos para cumprirem uma escolarização exigente que preparasse para o ensino liceal.

Os factores geográfico, sociológico e pedagógico constituíam a base de uma dialéctica política, fundamental: segmentar; não consolidar a autarcia; manter uma educação elementar de base nacional; valorizar uma pedagogia comum com abertura à

especialização. O liceu foi socialmente interpretado como a educação secundária depois da primária, pelo que houve uma intensa procura de cadeiras liceais, algumas pouco favoráveis a uma abertura profissional. Processando-se o acesso à generalidade das funções públicas, através de um exame de habilitação, a exibição de um comprovativo de frequência de cadeiras liceais era uma referência formativa muito valorizada, inclusive no interior do corpo docente de instrução primária elementar e superior (complementar).

A cultura escolar, centrada na cultura escrita, nacionalizou-se, assentando na tradição e na cultura nacional, dita, escrita e lida na língua portuguesa. A ordenação do manual escolar correspondia a organização didáctica do professor, e o ofício de escolar, por parte do aluno. Os mestres de primeiras letras cediam progressivamente lugar aos normalistas. Entre os meios de normalização contavam-se o conselho superior de instrução e a inspecção.

Trata-se, enfim, de um período marcado por pequenas e grandes racionalidades, em que a legislação foi de grande alcance e em que a realidade se transformou efectivamente, como comprova essencialmente a história local. Foi um período em que definitivamente se afirmou uma cultura escolar nacionalizada, normalizada numa pedagogia centrada no ensino da língua portuguesa, em si mesma e como base da portugalidade. À nacionalização da cultura escolar básica pode contrapor-se um ensino liceal voltado para as humanidades e para o ensino científico, aberto à grande enciclopédia das Luzes, tendo a latinidade como referência e um ensino profissional, constituído pelo ensino técnico e agrícola. Estes são o alcance e o sentido do educacional neste período: um educacional definitivamente assente na cultura escrita e na cultura escolar; uma cultura escolar nacionalizada; enfim, escola e sociedade vinculadas.