

# Sistema educativo e sociedade no Portugal moderno

ROGÉRIO FERNANDES

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

O processo de implantação do sistema educativo português decorreu entre 1759 e 1772 sob a égide de Pombal, ministro de D. José I. Tal iniciativa inseriu-se no projecto de construção de uma nação moderna, mediante a estruturação de um Estado absoluto que fosse o motor das actividades económicas e sociais compatíveis com a definição oficial do interesse público. Nesse quadro, a criação do chamado "ensino régio" visava assegurar a uniformidade e homogeneidade da educação dos jovens, com vista a reforçar a imposição da disciplina social. Assim, uma das funções do Director dos Estudos, cargo criado em 1759, seria a de extirpar entre os mestres "as discordias provenientes na contrariedade de opiniões", as quais, por sua vez, produziriam na Mocidade "o espírito de orgulho e de discórdia". Por isso, deveria ter todo o cuidado "em extirpar as controvérsias" e em fazer que entre os docentes houvesse "uma constante uniformidade de doutrina (...)".

A intervenção do Estado nas actividades educativas nacionais, na fase pombalina, assentou num princípio social claramente diferenciado e discriminatório. Por um lado conduziu à fundação de instituições educativas reservadas a sectores sociais bem determinados. Assim, a Aula do Comércio, erecta em 1759, destinava-se preferentemente a filhos e netos de negociantes portugueses, ao passo que o Colégio dos Nobres se destinava aos filhos da aristocracia e que o Colégio de Mafra admitia ao lado deles um certo número de jovens procedentes da burguesia. A aplicação desse princípio manifestou-se igualmente em 1772, ao serem criadas as escolas gratuitas de Ler, Escrever e Contar e um certo número de escolas, igualmente gratuitas, de Gramática Latina, Gramática Grega, Retórica e Filosofia. Em nome do prevailecimento do interesse geral sobre os interesses ditos particulares, a Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772 esboçava uma verdadeira pirâmide escolar, distribuindo selectivamente o ensino público em detrimento dos sectores populares. Afirmando não ser praticável pôr a escola ao alcance de todos os povos e dos respectivos habitantes, acrescentava-

se no preâmbulo da lei que nem todos os indivíduos careciam de frequentar a escola porque nem todos se destinavam aos Estudos Maiores. A esse número deveriam desde logo ser subtraídos "os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris, que ministram o sustento dos povos e constituem os braços e mãos do Corpo político". Aos trabalhadores manuais dos campos e das oficinas não era precisa, portanto, a instrução literária, bastando-lhes, no entender do legislador, o ensino oral do catecismo ministrado aos domingos pelos párcos.

Ademais, também entre as pessoas susceptíveis de acederem a estudos se observava diversidade de destinos, o que, por sua vez, justificava desníveis de escolarização que se reflectiam na estrutura da carta escolar. A uns, escrevia-se no mesmo documento, bastaria que se contivessem nos "exercícios de ler, escrever e contar", ao passo que outros se reduziriam "à precisa instrução de Língua Latina, de sorte que somente se fará necessário habilitar-se para a Filosofia o menor número dos outros mancebos, que aspiram as aplicações daquelas Faculdades Académicas, que fazem figurar os homens nos Estados".

Política educacional discriminatória em termos sociais, correspondente a estratificações sociais vigentes na sociedade do Antigo Regime, foi intenção do Poder não permitir que dela houvesse quaisquer desvios. Para tanto, revelou-se necessário estatizar e centralizar a actividade educativa pública, o que impôs a anulação das capacidades de iniciativa de que os municípios vinham dando provas no campo educacional. Assim fez Pombal a 10 de Novembro de 1772, ao estabelecer o imposto do Subsídio Literário, o qual, recaindo sobre a produção de vinhos, aguardentes, e vinagres ou sobre a carne dos açougues, era consagrado exclusivamente à sustentação da maioria das instituições oficiais de ensino público. Daí em diante, proibiam-se todas as colectas lançadas pelas Câmaras para que, por seu intermédio, fossem pagos mestres de Ler, Escrever e Contar, ou de Música, ou de Gramática ou, como se escreve no texto legal, "de qualquer outra instrução de Meninos".

Esta orientação estatizante a que passou a estar submetida a actividade educativa pública, tipifica um processo de constituição de um sistema educativo em que o Poder político desempenha necessariamente um papel de primeiro plano em termos de controlo do mesmo sistema. O reconhecimento desta dinâmica levou a generalidade dos historiadores portugueses da educação a ignorarem, ou, pelo menos, a menosprezarem a busca de interações sociais que pudessem contribuir para explicar as sinuosidades da política educacional. Com raras excepções, a história da educação em Portugal nos séculos XVIII e XIX, tal como tem sido escrita, tornou-se um "assunto de Estado", evoluindo de forma auto-sustentada, como se os diferentes sectores sociais tivessem ficado inertes, recebendo passivamente as orientações educacionais que lhes eram impostas.

Ao arrepio dessa tendência, as presentes considerações visam pôr em evidência a manifestação de diferentes sectores sociais, em dois períodos da história da educação portuguesa, com o propósito de ajustar a política educativa aos interesses e aspirações dos povos e dos indivíduos. No quadro desse diálogo, esforçamos-nos também por evidenciar o desenho ou a criação de instituições educacionais alternativas, no intuito de assegurar a educação àqueles a quem o Estado continuava a negá-la. Finalmente, procuraremos sublinhar as alterações da política educativa em Portugal, na emergência do princípio da obrigatoriedade escolar, patenteando os seus enlances com a atitude perante a educação escolar dos grupos sociais envolvidos e as ligações desta situação com a relativização do valor da alfabetização popular.

### **O diálogo Sociedade/Estado na charneira de dois séculos**

Criadora de desigualdades entre as regiões e as localidades, em consequência da desigual repartição das escolas, a reforma pombalina provocou desde o início algumas reacções dos povos. A publicação de uma "carta escolar" em 1772 levou certas câmaras municipais, além de alguns notáveis, a dirigirem-se ao Poder e, em resultado dessas diligências, foi autorizada no ano seguinte a criação de escolas de Ler, Escrever e Contar e de escolas de Gramática.

Entretanto, já com Pombal arredado do Poder, continuaram a ser apresentadas reclamações e requerimentos em matéria de educação junto das

instâncias administrativas responsáveis pelo ensino régio. Tais representações verificar-se-ão, de resto, durante todo o período de desenvolvimento da reforma, até à eclosão da revolução liberal portuguesa de 1820, em cujo período constituinte se produz igualmente uma intensa actividade de pressão junto dos poderes públicos.

Por nossa parte, começámos por analisar 71 representações desta categoria (1), existentes em arquivos portugueses, cujas datas ocorrem entre 1812 e 1822. Estudando os referidos documentos o nosso objectivo foi a identificação dos sectores sociais que exprimem os seus interesses em matéria escolar, a sua origem regional, motivações subjectivas e finalmente os efeitos produzidos sobre a política educativa do Estado.

No conjunto das representações analisadas observa-se um traço comum: a ausência do que poderíamos chamar "retórica reivindicativa", ou seja um estilo de argumentação fundado na contestação ou rejeição das decisões do Poder e na assumpção de direitos na matéria, embora em vários casos seja alegado o pagamento do imposto do Subsídio Literário como fundamento da justiça da petição apresentada. Todas as representações são escritas numa linguagem cordata, senão mesmo reverencial, concluindo-se os textos com o tradicional "*e receberá (ou receberão) Mercê*", isto é, um favor do Soberano ou de quem o representasse.

Outra característica comum aos documentos analisados consiste na ausência quase total de representações individuais: 3 representações num total de 70 de que dispomos de assinatura.

Quanto ao tipo de agregados populacionais de onde emanam os documentos, predominam os de menor dimensão demográfica. A maior parte das representações (66%) é originário dos concelhos, das aldeias e das paróquias (urbanas e rurais), sendo responsáveis pelos restantes 34% os centros mais importantes (cidades e vilas). Parece lícito inferir daqui que os centros populacionais mais activos são os que se acham mais afastados da civilização urbana e consequentemente mais desprovidos de recursos culturais e económicos.

No concernente aos grupos sociais comprometidos nestes movimentos de procura da escola, nota-se a intervenção de grupos informais, tais como os que são designados pelas expressões "pais de famílias", "habitantes", "povo", ou de organismos ligados à administração local. Na sua maioria (53 documentos), as representações

---

(1) No quadro das suas investigações sobre o século XVIII português, a Profesora Aurea Adão achou reflexos da intervenção de forças sociais organizadas junto do Poder solicitando a criação de escolas a manter pelo Soberano.

aparecem assinadas pelos grupos de "habitantes" ou pelo "povo" (49%) ou pelas (27%).

Em seguida, acha-se um conjunto de documentos subscritos por diferentes entidades, associadas com vista à prossecução de um mesmo objectivo. Apresentam-se requerimentos em que se juntam as Municipalidades, a Nobreza e o Povo, ao passo que, noutros casos, as Municipalidades estabelecem ligação com habitantes, com um magistrado ou com um cura. Exemplos mais raros são os de iniciativas isoladas (uma de um mestre, duas assinadas por curas) ou aqueles em que um magistrado, provavelmente por incapacidade da Câmara local, procura o arrimo de habitantes de um lugar.

A presença da nobreza provincial e a sua proximidade das comunidades testemunha a identidade dos seus interesses, em certas regiões, com os do "povo" no respeitante à educação e ensino das crianças. Sabemos que a carência de recursos humanos em tais zonas tornava impossível o recrutamento de preceptores. Queixa formulada já na primeira metade do século XVIII por Martinho de Mendonça Pina e Proença, o autor dos *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre* (1734), e que alguns dos textos analisados repetem.

Sob o ponto de vista geográfico-administrativo é possível identificar a origem de cada uma das representações. A sua distribuição pelas províncias de Portugal depõe sobre o dinamismo da faixa compreendida entre os rios Mondego e Douro, da qual provinham 70% dos documentos. A Província da Beira, onde se situa a Universidade de Coimbra, ao tempo a única do país, foi responsável por 37 representações (52%). Ao norte, a Província do Minho enviou 13 (18%), ao passo que a da Estremadura, onde se localiza a capital, remeteu 14 documentos (20%). As Províncias de Trás-os-Montes (nordeste do país) e as do Alentejo e Algarve, ambas ao sul, exibem índices muito próximos: 2 representações originárias de Trás-os-Montes e outras tantas do Algarve, 3 requerimentos procedentes do Alentejo.

Os índices observados seguem geralmente a situação demográfica e escolar de cada uma das regiões. As Províncias com maior número de habitantes e de escolas são as que se mostram mais activas na procura social da educação escolar.

Os objectivos concretamente perseguidos pelas representações apresentam particularidades significativas. Somente um dos requerimentos procura assegurar a criação de uma escola feminina. O ensino masculino absorvia quase totalmente as preocupações dos requerentes, tanto

mais que as escolas públicas oficiais se destinavam exclusivamente aos rapazes.

Os conteúdos pedagógicos procurados exprimem pelo seu lado a mentalidade pedagógica do tempo, a forma por que se concebia a cultura escolar fundamental. O que era requerido cingia-se às Primeiras Letras, ao Catecismo ou à Doutrina Cristã, tudo isto resumido às vezes pelas expressões "Educação Civil e Religiosa" ou "Princípios da Religião Cristã, Leitura e Escrita". No caso do ensino feminino, os pais desejariam que fossem educadas no Catecismo e Primeiras Letras, mas também nos talentos domésticos de que a mulher bem educada deveria ser portadora.

A retórica argumentativa que suportava os textos assentava por via de regra numa chamada de atenção para as consequências negativas que se anteviam para a carência de escola e de ensino. Ela conhecia formulações diferentes consoante os sexos. No caso do pedido da escola feminina, os pais declaravam que, privadas desse "benefício", elas seriam obrigadas a viver com uma rudeza natural que prejudicaria a Sociedade Civil. Relativamente aos rapazes, o acento tónico é posto nas finalidades práticas a atingir além da formação religiosa e civil que o ensino facultava.

O ensino elementar aparece-nos assim funcionalmente relacionado com múltiplas actividades. Um elemento da Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas, órgão de direcção dos Estudos Menores no período considerado, resume com precisão a função atribuída àquele nível de ensino, ao declarar indispensável a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo não somente para o Serviço do Rei e do Público, isto é, para as tarefas de administração à escala local, como também para a agricultura, as artes, o comércio e à economia doméstica, porque, devido a essa ignorância, os homens facilmente podiam ser enganados nos seus contratos, sendo os seus sinais expostos a falsificações.

Os reflexos da falta de ensino sobre as actividades administrativas e económicas constituem uma das preocupações mais referidas. Mais de uma dezena de representações fazem saber a inexistência de pessoas que pudessem desempenhar os officios da administração municipal e os empregos públicos, sobretudo os que se relacionavam com a percepção dos impostos.

A religião, por sua vez, também era atingida pelo analfabetismo das pessoas. Um texto procedente do norte do país declara que a falta de sacerdotes era tão pungente que o mesmo cura tinha de ocupar-se de três paróquias ao mesmo tempo. Os signatários de outro documento lamentam-se do facto de o cura, absorvido pelos

seus deveres específicos, já não estar disponível para ensinar as Primeiras Letras às crianças. Numa perspectiva idêntica, lamenta-se a inexistência de crianças alfabetizadas que possam ajudar à missa.

Os contornos da situação educativa era expostos sem ambiguidades. Havendo situações agudas decorrentes de conjunturas determinadas (as Invasões Napoleónicas e as "febres" que se lhe tinham seguido privam uma localidade da quase totalidade dos seus alfabetizados), noutras casos a situação era exposta com palavras impressivas: mencionavam-se povos reduzidos a *total, crassa* ou *perpétua ignorância*, à *inabilidade* e à *estupidez*, ao mesmo tempo que se vaticina a falta total, em breve prazo, de pessoas capazes de ler e de assinar.

Os argumentos desenvolvidos em ordem a fundamentar o requerimento de uma escola elementar, ou a nomeação de um professor para uma escola já existente, assentam em razões de várias categorias (fiscais, demográficas, geográficas, topográficas, culturais). Existem 15 representações em que é mencionado o facto de se pagar o Subsídio Literário, o referido imposto destinado à manutenção das escolas, sem que, em contrapartida, recebessem o benefício que ele se destinava a suportar.

Uma alternativa possível seria a frequência do ensino privado, o que, em certos casos, implicava o afastamento da criança do meio familiar e a sua colocação num pensionato a quilómetros de distância. A este recurso, que exigia o abandono da escola pública, são opostos argumentos de diferente quilate. A falta de recursos adequados em certas comunidades era impeditiva da procura do ensino particular. O envio das crianças para colégios ou pensões era uma possibilidade que só as camadas sociais superiores podiam encarar. Por outro lado, havia quem sublinhasse a carência de apoio afectivo das crianças desta idade, o qual só os pais podiam assegurar, e a protecção facultada pela família em relação aos perigos morais que espreitavam as crianças.

Embora se exprima em um só documento, não deixa de ser significativo o enunciado de um argumento que declara a escola oficial gratuita como resposta exclusiva às necessidades dos mais pobres. Na pequena vila de Cela, nas proximidades de Alcobaça, em 1814, reforçava-se a necessidade dessa escola, sublinhando que ninguém poderia prever se, um dia, uma criança nascida na pobreza de seus pais se não tornaria em extremo útil à pátria.

Que efeitos produziram estas representações sobre a política educativa?

Chamada a formular o seu parecer sobre as

representações dirigidas ao Poder, o órgão de administração dos Estudos Menores confirmava, precisando-os por vezes, as informações que elas continham sobre a situação nos diferentes lugares, discutindo eventualmente as localizações propostas para as escolas cuja criação se pretendia ou infirmava as pretensões apresentadas.

Os pareceres da Junta da Directoria assentavam em critérios que aceitavam a exiguidade, ou pelo menos a insuficiência, dos meios financeiros postos pelo Estado ao dispor da educação nacional. Uma representação enviada pela pequena vila de Caria, na Província da Beira, assinalava os seus 255 fogos e 60 crianças com 7 anos de idade, precisando que as três escolas mais próximas se situavam a 3 léguas, 2 léguas e 1 légua, e que os respectivos percursos eram todos eles cortados por rios. Entretanto, estes dados não impressionam, porquanto a Junta entende ser de recusar a criação da escola pelo facto de haver situações ainda mais pungentes.

Não é portanto de surpreender que os efeitos destas representações na política educativa não tenham sido imediatamente visíveis senão em parte. Entre 1812 e 1821, as representações ao Poder no sentido de serem fundadas escolas foram recebidas positivamente na proporção de 71%. No entanto, a revolução liberal de 1821 criou um quadro político favorável à satisfação destes pedidos já que, das 51 escolas criadas entre aquelas datas, 41 foram-no entre Janeiro e Maio de 1821.

As pressões sociais junto do Poder no sentido do desenvolvimento do sistema educativo continuarão a manifestar-se com acrescida intensidade após a revolução militar de 1820. Os povos vão reapresentar ao Governo, na fase das Constituintes, toda uma série de representações que não tinham obtido resposta positiva. A muitas delas é feita agora justiça, como é o caso de uma representação da Câmara da cidade do Porto, elaborada em 1814 no sentido de aí serem criadas escolas oficiais femininas gratuitas, à semelhança do que acabava de ocorrer em Lisboa.

Neste período histórico, o diálogo Sociedade-Estado, em ordem à ampliação das oportunidades educativas, punha em cena exactamente que protagonistas? Se, no caso da Nobreza ou do Clero, quanto a representações provenientes de pequenos centros urbanos ou de zonas rurais, a dificuldade parece nula, já quanto à palavra "povo" há que procurar -lhe a significação. Em Portugal, nos fins do século XVIII e no dealbar do século XIX, o vocábulo não designa os trabalhadores manuais mas sim as classes médias, o pequeno patronato das manufacturas ou os lavradores proprietários. Neste grupo social,

apesar da existência de desníveis económicos e culturais, observa-se a identidade dos interesses em termos educacionais. Assim, ao lado de assinaturas de recorte regular, pertencentes a notáveis locais que encabeçam por vezes os requerimentos, achamos outras de cunho rudimentar, ou meras assinaturas "de cruz". Numa das representações, originária da região oeste do país, lê-se que 763 habitantes, a maioria dos quais proprietários, não dispunham de professor não somente para os seus filhos como também para os seus "criados".

Parece lícito concluir, pois, que ao longo do período liberal, até sensivelmente meados do século XIX, o diálogo com o Poder é conduzido basicamente pela burguesia.

### Classe operária e educação

Em meados do século XIX, e dentro dos limites acanhados da industrialização portuguesa, manifesta-se no espaço social uma nova aliança com vista a pressionar o Poder no sentido de novas orientações educacionais. Trata-se da interacção de sectores intelectuais progressistas, ganhos pelas doutrinas do socialismo utópico ou pelo culturalismo maçónico, com a vanguarda do proletariado industrial nos centros urbanos mais importantes, no quadro do desenvolvimento do associativismo e do jornalismo operário.

Este movimento surge na sequência do período de lutas civis que terminará perto dos finais da década de 40 e que remeterá as forças de progresso para a luta política e cultural.

A relação do movimento operário e da educação, a dinâmica criada pelas associações populares e pela imprensa acha-se estudada de modo muito insuficiente em Portugal. Depois do trabalho pioneiro de Victor de Sá (1964), e de alguns estudos parcelares de Medeiros (1982) e Fonseca (1982), não se procedeu ainda a um rastreio sistemático do associativismo cultural operário e burguês, muito menos à análise das propostas operárias no campo educacional, uma vez juridicamente extintas as formas tradicionais de aprendizagem profissional.

Por minha parte, seja-me permitido referir o estudo intitulado *Instrução operária e intervenção estudantil em Coimbra nos começos da Regeneração* (1990), no qual refaço o percurso da Sociedade de Instrução dos Operários, fundada em 1851, na qual se juntavam proletários e estudantes progressistas da Universidade.

A convicção de que a instrução dos trabalhadores seria um elemento determinante da sua emancipação é fortemente afirmada na imprensa operária da época, designadamente no jornal *O Eco dos Operários*, no qual se escreve:

"As renovações sociais", (reparemos que se não falava de revolução), "não se obtêm senão pela acção lenta das ideias, pelo trabalho incansável da instrução, posta ao serviço das populações ignorantes, preguiçosas e desalentadas." O carácter reformista e moralístico destas afirmações elucida-nos sobre o carácter utopista do movimento e ao mesmo tempo sobre a importância decisiva que se concedia ao derramamento do saber. "Ideias! Ideias! Ideias!", escreve Lopes de Mendonça (1826- 1865) : "Eis os gritos das classes que começam a emancipar-se pela instrução e que aspiram a resgatar a sua desgraçada pátria deste longo pesadelo de três séculos".

Eis o que justificava largamente a virulência com que por vezes se atacavam as classes possidentes pelos seus privilégios culturais, embora as próprias classes trabalhadoras fossem igualmente responsabilizadas pela sua passividade. O mesmo publicista afirmaria ainda que o domínio exercido pela burguesia sobre o proletariado não se devia senão à carência de escola. "As populações", escreve, "abandonadas aos seu próprio impulso, privadas de todos os meios de instrução, restritas às necessidades primárias da vida, vêem-se perpetuamente tuteladas pelo feudalismo indolente dos proprietários."

Além disto, convém salientar que o operariado se não limitava agora a requerer o ensino oficial já existente senão que formulava propostas alternativas que desenhavam o rosto de uma nova escola. Assim, o operário serralheiro José Maria Chaves apresentava no jornal citado o "Projecto de escola do ensino primário e elementar, sustentada pela Sociedade dos Artistas Lisboenses, proposto por um sócio da mesma", no qual se defendia o que dizia ser "um sistema especial para a nossa classe sem contudo excluir dela qualquer outra." Tratava-se, como dizia mais adiante, de ministrar "uma instrução elementar própria da classe manufactureira", embora a sua frequência fosse permitida a alunos de outras origens sociais.

Os princípios fundamentais da organização da escola constituíam uma alternativa inovadora em relação ao sistema existente no quadro oficial:

- Gratuitidade absoluta, incluindo a do material escolar para uma parte dos alunos;
- Idade de admissão entre os 6 e os 14 anos, o que levava em conta as vicissitudes de escolarização entre as famílias operárias;
- Abolição de castigos corporais, mantendo-se apenas as punições morais e as recompensas;
- Horário diário de 4 horas durante a manhã, o que permitiria conciliar a escola com o trabalho, o

que a escola oficial impossibilitava graças a um regime diário de 6 horas de aula;

- Método de ensino mútuo quanto às matérias elementares e simultâneo no concernente às "transcendentes";

- Divisão do ensino em 4 secções: 1ª- Primeiros rudimentos de leitura e escrita, desenho linear simples à vista, sem régua nem compasso, noções simples de aritmética e denominação de figuras geométricas; 2ª - Desenvolvimento da leitura e da escrita, desenho geométrico, aritmética, propriedades e aplicação simples de figuras geométricas; 3ª- Leituras morais e instrutivas próprias, segundo se escrevia, a formar o espírito e a instrução positiva, com aplicação aos ofícios industriais, desenho e geometria; 4ª- Gramática, escrituração comercial, arquitectura, desenho de figura e ornato, geometria descritiva e mecânica aplicada à indústria.

-Currículo predominantemente prático, assumindo o ensino um carácter preferencialmente intuitivo. As disciplinas deveriam ser "demonstradas" o mais possível por meio de desenhos, figuras ou modelos;

- Cada secção não se confundiria com um ano de escolaridade, na medida em que a frequência de cada uma delas não teria uma duração definida, podendo o aluno passar de uma a outra apenas com base no seu aproveitamento, "sem dependência de tempo ou idade".

Cumprido salientar, como traço original desta proposta, a completa ausência de formação religiosa no conjunto das matérias curriculares. As leituras "morais e instrutivas", como atrás dissemos, tinham por finalidade a formação de uma mentalidade "positiva", no que parece legítimo entrever uma opção ideológica de rotura relativamente à cultura oficial.

Chegou este projecto a concretizar-se? É possível. Orientação semelhante, embora assente em compromissos, está patente na escola para trabalhadores criada pela Sociedade de Instrução dos Operários de Coimbra, na qual colaboraram vários académicos. Uns e outros tinham decidido responder juntamente ao que, num texto de propaganda, se denominava a "mais palpitante necessidade das classes democráticas em Portugal - a instrução pública gratuita".

A orientação do ensino, tal qual foi planeado por uma comissão organizadora da escola, ultrapassava largamente os limites do ensino oficial e aparece direccionada a uma formação de conteúdo político e social que se inscrevia numa perspectiva inovadora. Quanto à instrução primária, as matérias eram distribuídas por três cursos: o primeiro incorporava a leitura, a escrita, a história nacional e por fim a geografia,

especialmente a da península, o que era significativo de um pensamento iberista. O segundo curso abrangia a gramática portuguesa e os princípios de moral, "acompanhados dos preceitos mais gerais do Cristianismo", o que denuncia a recusa do ensino tradicional do catecismo mas sem exclusão da formação cristã. O terceiro curso circunscrevia-se apenas aos elementos de aritmética.

No concernente à instrução secundária, a orientação cultural iberista é ainda mais sensível: o seu primeiro curso constava da tradução do castelhano e do estudo da história e literatura de Espanha, além de aritmética, geometria, noções de química e de física, desenho, e francês. Outras matérias, porém, absolutamente revolucionárias em termos escolares, conferiam a estas propostas curriculares um contraste frisante com o ensino oficial secundário: história da democracia, elementos de direito natural e de direito das gentes, noções gerais de economia política e elementos de direito público.

Ignoramos se estes cursos funcionaram todos como estava previsto no projecto de fundação da escola ou se foram apenas um sonho juvenil dos seus indigitados mentores, todos eles estudantes, aliás futuros lentes, alguns deles, da velha universidade, ao tempo ligados à Maçonaria ou até à Carbonária. De certeza certa sabemos que funcionou o curso de alfabetização, recorrendo a um novo método de ensino da leitura, elaborado pelo poeta cego português, Castilho (1800-1875), com base numa ortografia fonética. Como quer que seja, tais posições significam a procura de soluções alternativas em relação a um ensino oficial reputado insatisfatório não apenas sob o ponto de vista quantitativo mas também sob o ângulo qualitativo.

A pressão exercida pela classe operária e pelos intelectuais orgânicos do primeiro socialismo acabaria por produzir inflexões mais ou menos claras na orientação educacional. As classes dirigentes, por sua vez, iriam procurar desenvolver instituições associativas de cultura popular, em cujo âmbito a cultura hegemónica continuasse a exercer a sua função formativa. Assim, em Coimbra, funda-se em 1858 uma Associação Promotora da Educação Popular, sob a égide de Bispo de Coimbra, da qual farão parte as personalidades mais influentes da docência universitária e dos círculos oficiais. Numa das escolas nocturnas criadas por sua influência, os trabalhos iniciavam-se com a leitura do "Compêndio da Fé" e encerravam com a do resumo da História de Portugal e da Civilidade Cristã.

No respeitante à formação profissional da

classe operária, o Governo criará em 1852 o Instituto Industrial de Lisboa, cujos cursos elementares se destinavam precisamente à formação de jovens para as oficinas e para as fábricas. Resposta parcial às ambições das forças de vanguarda do proletariado e dos intelectuais, para as quais a simples instrução técnica não bastava.

### **A escola: imposição ou escolha?**

Ao longo do século XIX a situação educativa portuguesa apresenta dois traços contraditórios: a recusa da ignorância e a recusa da escola. Estes dois movimentos carecem de ser estudados a fundo, nas suas particularidades sociais e geográficas. Dispomos de abundantes materiais que possibilitam essa análise.

A recusa da ignorância manifesta-se da parte de um público adolescente e adulto, reflectindo-se no êxito alcançado pelos cursos nocturnos oferecidos por entidades particulares ou pelo Estado. Até 1866 existiram apenas 62 desses cursos, acolhendo 2866 alunos. No ano imediato, graças às promessas de apoio publicitadas pelo governo, abriram 545 cursos com 20 000 alunos inscritos. Tendo-se revelado illusória a promessa governamental de apoio financeiro, dois anos depois, 2/3 ou 3/4 dos referidos cursos haviam sido suprimidos. Os que subsistiram eram de iniciativa particular ou municipal.

Na década seguinte, a de 70, o alargamento do espectro partidário, com a fundação dos Partidos Socialista Operário e Republicano, virá contribuir a impulsionar fortemente o associativismo e o movimento cultural por ele sustentado. Uma profusão de iniciativas desenvolver-se-á na esteira dos dois novos partidos políticos, designadamente do Republicano, por intermédio da Maçonaria. Deve-se-lhe a instituição das escolas móveis e mais tarde a fundação de algumas universidades populares, no que também se distingue o movimento anarquista com a criação da primeira universidade popular do Porto.

O processo de criação de redes educacionais e escolares alternativas acentua características já anteriormente assinaladas. Caminha-se em direcção a instituições cujos projectos pedagógicos ultrapassam o nível adoptado no ensino oficial. Por outro lado, assentam, em princípio, na conciliação do estudo com o trabalho, tanto mais que o público adolescente e adulto já ingressara na vida activa.

A mesma preocupação se não verifica em relação à escola primária regular.

A partir de 1844 as leis escolares portuguesas referentes à instrução primária estabelecem vigorosamente o princípio da obrigatoriedade

escolar. O decreto publicado nesse ano tornou obrigatória (com algumas excepções) a inscrição na escola para todas as crianças dos 7 aos 15 anos de idade. Algumas ameaças procuravam forçar os pais ao cumprimento do dever de matrícula. Semelhante decreto estará em vigor até às reformas de 1878/1880 e às que se lhes seguiram, as quais, sob este ponto de vista, não lhe alteraram a substância.

Que efeitos produziu a obrigatoriedade escolar na escolarização efectiva das crianças? Duas inspecções gerais às escolas públicas e privadas, levadas a efeito em 1864 e 1867, permitiram realizar um balanço objectivo da situação. As informações apresentadas eram de enorme gravidade. De acordo com o último Censo da População, calculava-se em 700 000 o número de crianças de 7-15 anos de idade. O número de escolas primárias oficiais era de 2 300 (1 400 particulares). Estimando em 50 o número de alunos por escola, o que era vulgar, ao tempo, o Estado deveria dispor de 14 000 salas de aula.

Em semelhante contexto, que seriedade atribuir à exigência de cumprimento da obrigatoriedade escolar? O deficit gritante de instalações revela a hipocrisia do discurso oficial quanto ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à importância da instrução popular.

A inspecção demonstrava igualmente que os efeitos da escolarização eram manchados pelo insucesso em matéria de aproveitamento. A inspecção de 1864 revelava que entre 50 alunos matriculados apenas 1 saía diplomado. Em 1867 os dados recolhidos comprovavam que somente 1/5 dos alunos inscritos merecia a qualificação de "Bom" em leitura, escrita, cálculo e educação moral. Os restantes mereciam a de medíocre ou suficiente, o que, no dizer de D. António da Costa (1824-1892) significava medíocre. Uma das determinantes destes resultados seriam a frequência irregular da escola e também a falta de materiais escolares. Um professor relatava que, além de admoestar os pais dos alunos no sentido da inscrição dos filhos, fornecia a estes papel, tinta, penas e livros, continuando mesmo assim a frequência a ser irregular. Alunos havia em que, durante todo um ano, não chegavam a frequentar as aulas durante um mês. Em concordância com este testemunho, o governador civil de um distrito alentejano salientava que o absentismo e o abandono prematuro dos estudos residiam no preconceito das famílias e no trabalho infantil, quanto mais não fosse no quadro da vida familiar (Costa, 1870, pp.105-106 e 114-116).

Para se compreender cabalmente a recusa da escola pelas famílias é preciso atentar na situação de miséria do proletariado, em especial do

proletariado agrícola. Era em nome da consideração da miséria camponesa que o historiador Alexandre Herculano (1810-1877), em 1874, atacava com veemência o princípio da obrigatoriedade escolar, qualificando-o de "flagelo" para as famílias dos miseráveis trabalhadores dos campos e prevendo que estas haviam de opor-lhe uma resistência "passiva mas invencível" enquanto as circunstâncias não se alterassem. Resistência que tinha a ver com a impossibilidade em que as famílias se viam de dispensar o trabalho dos filhos, por mais modesto que fosse (Fernandes, 1990, p.225). Da sua leitura da realidade, o historiador português concluía: "A condição preliminar indispensável para o melhoramento intelectual e moral das classes laboriosas é o seu melhoramento material. Sem isso, todos os esforços, por mais sinceros e enérgicos que sejam, para derramar a luz da instrução entre estas populações rudes e agrestes serão baldados, e ilusórias as esperanças aparentemente mais bem fundadas" (1986, p.107). O mesmo facto será observado em 1872 pelo romancista Eça de Queiroz (1845-1900): "Nos campos a família é hostil à escola, diz-se. Erro. A família não nega o filho à escola, requer o filho para o trabalho (1979, II, p.98)

Na tentativa de superar os obstáculos socio-económicos à escolarização, as leis escolares tinham passado a prever desde 1844 a existência de comissões paroquiais de beneficência. Entretanto, a situação social nos campos era a tal ponto grave que a simples beneficência não passava de modesto paliativo sem efeitos apreciáveis.

Desse modo, a resistência à escolarização, de parceria com a acção medíocre de sucessivos governos burgueses, contribui a explicar a lenta descida do analfabetismo no Portugal oitocentista: de 88% em 1864 para 79% em 1900.

Dois públicos escolares, duas atitudes opostas. De um lado, enquanto a grande massa operária, flagelada pela miséria, nos centros urbanos, permanecia arredada da instrução, as suas franjas mais progressistas, sobretudo a partir dos anos 50 do século XIX, lutam pela construção de uma cultura dos trabalhadores, partilhada com intelectuais que tinham sido ganhos para o campo democrático. Do outro lado, o proletariado rural, cujo nível de vida se situava no limiar da sobrevivência, para quem a cultura literária não constituía uma prioridade visto que a questão fundamental consistia em subsistir.

Tanto no campo como na cidade, constata-se dois ritmos culturais distintos, conforme se trate de *massa* ou de *vanguarda*. Nos primórdios do movimento operário e socialista, a distância

cultural e política era considerável entre ambos os sectores, enquanto a prática histórica não veio a inserir na mesma frente de luta os direitos económicos e os culturais.

### Da apoteose da escola à descrença no ABC

Também entre os sectores intelectuais, as posições acerca do valor da educação e da escola oscilarão entre dois pólos.

Ao longo do século XIX, a ideologia da escola e da educação é o eixo do discurso político e pedagógico. Elas situar-se-iam entre os factores determinantes do avanço dos indivíduos, das nações e da humanidade. "Ensino, educação, trabalho, estas três instituições constituem a instrução de todos, a instrução nacional, e nas mãos da instrução nacional está a vida da nação, como na da instrução universal está a existência da humanidade", escreve D. António da Costa, por exemplo, em 1870. Herdeiros do iluminismo revolucionário, adeptos do maçonismo, os intelectuais orgânicos do republicanismo pequeno-burguês vêem na instrução, em especial na alfabetização, o motor do que chamavam a "renascença nacional". Mediante a difusão da escola ocorreria a "regeneração" do país. A instrução popular era vista como arma de combate ao obscurantismo das forças conservadoras da sociedade. Eis o que se reflecte na poesia de Guilherme de Azevedo (1839- 1882), em cujo livro, significativamente intitulado *A Alma Nova* (1874), imaginou um diálogo entre a "Ordem" e uma criança que cantava "A Marselheza" pelas ruas, um "filho trivial da lívida canalha". Increpando a sua suposta integração precoce nas fileiras revolucionárias, a "Ordem" revista-lhe os bolsos debaixo da suspeita de que transportasse uma navalha, quando afinal o moço levava somente "a carta do ABC!"

Outros, pelo contrário, consideravam condenáveis os efeitos atribuídos à instrução elementar. O escritor Camilo Castelo Branco (1825-1890) caracterizava essa atitude em *Vulcões de lama* (1886), o seu último romance. As objecções ao valor da instrução popular por uma das suas personagens-tipo assentavam em três ordens de razões: ausência de relação entre *alfabetização e capacidade prática*, o *desempenho obrigatório de funções públicas gratuitas com prejuízo dos interesses pessoais*, obrigação tanto mais premente quanto eram raras as pessoas alfabetizadas no mundo rural, e, finalmente, a convicção de que a alfabetização era *moralmente deletéria*.

Fino conhecedor das realidades sociais portuguesas, Camilo Castelo Branco retratava



aqui uma corrente de opinião bastante viva no seu tempo.

Posição diferente era a daqueles que, não enfeitando o valor da instrução e do ensino, marcavam distâncias em relação à glorificação de ambos. Ao mesmo tempo que relativizavam os efeitos imputados à instrução nos vários planos da vida individual e colectiva, defendiam a existência de uma cultura do analfabeto.

Assim fez Francisco Adolfo Coelho (1847-1919) numa série de estudos parcialmente recolhidos em volume sob o título de *Cultura e analfabetismo* (1916). "A lenda de que o princípio da sabedoria para cada individuo analfabeto está na aproximação de um mestre (ou mestra), (...) que o inicie nos mistérios do ABC, essa lenda fecha os olhos de muita gente à mais palpitante realidade, tornando-lhe impossível ver que o povo analfabeto tem as suas artes, indústrias, saber, a sua educação e até a sua pedagogia reduzida a preceitos" (p.20).

A irrupção violenta da ditadura salazarista elevou a desvalorização da instrução popular à categoria de política educativa. A escolaridade obrigatória passou de cinco para três classes, mantendo-se a esse nível até aos anos 60. Ao mesmo tempo, rejeitava-se o que na linguagem oficial se chamava o "enciclopedismo racionalista" da escola republicana, trocando o respectivo currículo pelo que se designava "o preceito cristão" de ensinar a ler, escrever e contar, ao que se juntavam a história nacional, na perspectiva imperialista e racista da Ditadura, e a formação moral e física extra-escolares através da Mocidade Portuguesa.

O discurso doutrinal da pedagogia salazarista defendia a ignorância em lugar da escolarização. O analfabetismo era apresentado como fonte de virtudes pessoais e civis, ao passo que a alfabetização abria a porta a todos os perigos, gerando a permeabilidade do povo a doutrinas contrárias ao ideário da Ditadura. José Salvado Sampaio (1975-1977), Maria Filomena Mónica (1978) e Luiza Cortesão (1982) apresentaram bastos exemplos das ideologias de justificação de uma prática política destinada a manter os sectores populares na ignorância e no obscurantismo.

### Conclusão

História de encontros e desencontros, de diálogos e de silêncios, de aceitações e de recusas, o trajecto da educação no Portugal moderno evidencia como uma constante a incapacidade da política educativa monárquica ou republicana para construir a escola popular. O sistema educativo português, gerado para satisfazer os interesses dos

"notáveis", nunca pôde democratizar-se, abrindo-se a todos os portugueses.

Semelhante característica do sistema educativo nacional não contém em si própria a sua explicação. Ela decorre da situação social das classes trabalhadoras das cidades e dos campos, exceptuados alguns sectores de vanguarda que, juntamente com intelectuais, conduzirão a luta cultural.

## Referências bibliográficas

- CORTESÃO, Luiza (1982). *Escola, sociedade, que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, D. António da (1900). *História da Instrução Popular*. Porto: A. Figueirinhas.
- FERNANDES, Rogério (1990). *Instrução operária e intervenção estudantil em Coimbra nos começos da Regeneração*. In: Revista de História das Ideias, vol. 12, pp. 221-256.
- FONSECA, Carlos da (1982). *La classe ouvrière portugaise entre la tradition et la modernité*. In: Utopie et Socialisme au Portugal au XIXe siècle. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian/ Centre Culturel Portugais, pp. 369-614.
- HERCULANO, Alexandre (1986). *Opúsculos. Tomo II. Questões públicas. Sociedade-Economia-Direito*. (org. Joel Serrão). Lisboa: Livraria Bertrand.
- MEDEIROS, Fernando (1982). *Esquisse d'analyse des tentatives de réalisation d'une culture ouvrière*. In: Utopie et Socialisme au Portugal au XIXe siècle. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian/ Centre Culturel Portugais, pp. 415-448.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença / Gabinete de Investigações Sociais.
- QUEIROZ, Eça (1979). *Uma campanha alegre. De "As Farpas"*. Porto: Lello & Irmão- Editores.
- SÁ, Victor de (1964). *Perspectivas do século XIX*. Lisboa: Portugália Editora.
- SAMPAIO, José Salvado (1975-1977). *O ensino primário. Contribuição monográfica. 1911-1969*. 3 vols. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/ Centro de Investigação Pedagógica.

## ABSTRACTS

### **Sistema educatiu i societat al modern Portugal**

La trajectòria de l'educació al Portugal modern-durant el període liberal fins a finals del segle passat, i més tard durant la dictadura salazarista- palesa una constant incapacitat de la política educativa monàrquica o republicana per construir l'escola popular. Es una història de trobades i estranyaments, de diàlegs i de silencis, d'acceptacions i de rebuigs. El sistema educatiu portuguès, gestionat per tal de satisfer els interessos dels "notables", no aconsegueix democratitzar-se i obrir-se a tots els portuguesos. Cal veure aquest procés en el marc de la situació social de les classes treballadores de la ciutat i del camp. L'autor subratlla l'acció escolar popular dels intel.lectuals del primer socialisme portuguès.

### **Sistema educativo y sociedad en el Portugal moderno**

La trayectoria de la educación en el moderno Portugal-a lo largo del período liberal hasta finales del siglo pasado y más tarde durante la dictadura salazarista- pone en evidencia una constante incapacidad de la política educativa monárquica o republicana para construir la escuela popular. Es una historia de encuentros y desencuentros, de diálogos y de silencios,de aceptaciones y de rechazos. El sistema educativo portugués, gestionado para satisfacer los intereses de los "notables", no consigue democratizarse y abrirse a todos los nacionales. Hay que ver este proceso en el marco de la situación social de las clases trabajadoras de la ciudad y del campo. El autor subraya la acción escolar popular de los intelectuales del primer socialismo portugués.

### **Educational system and society in modern Portugal**

The author stresses the educational portuguese policy constant inability to build a popular system of education alongside the XIX Century and later throughout the salazarist dictatorship. Professor Rogério Fernandes underlines the role of early socialist intellectuals on educational popular reform in the framework of the social situation of urban and rural working classes. It is a question of dialogues and silences, of meetings and clashes, of acceptations and rejections. The portuguese educational system(that was managed in order to satisfy the interests of the "notables"- oligarchy) did not succeed in democratizing itself and in opening itself to all the nationals.